



PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

Walter Rodrigues Marques¹
Maria José Albuquerque Santos²

Resumo: O artigo apoia-se no pensamento decolonial para demonstrar a efetividade das práticas educativas promotoras de alteridade e diferença nos produtos dos mestrados (consolidados) e doutorados (em consolidação, o que limita a análise efetiva dos produtos) profissionais, problematizando os desafios inerentes à construção dos currículos críticos frente à diversidade sociocultural, econômica e histórica brasileira. Critica o currículo tradicional, que desconsidera a diversidade dos sujeitos educativos. A modalidade profissional opõe-se à educação bancária, ao observar e intervir na realidade, explicitando a necessidade de política pública. A abordagem é qualitativa, bibliográfica e documental. Analisa dois PPG Profissionais, um do Nordeste e outro do Sudeste, constatando que a temática negra é mais discutida que indígenas e LGBTQIAPN+. Conclui que urge a necessidade de pensar a inclusão dos invisibilizados nos currículos.

Palavras-chave: Pensamento decolonial; alteridade e diferença; currículo; mestrados/doutorados profissionais.

DECOLONIAL PERSPECTIVE FOR PROMOTING ALTERITY AND DIFFERENCE IN THE CURRICULUM OF PROFESSIONAL MASTERS AND DOCTORATES

Abstract: The article is based on decolonial thinking to demonstrate the effectiveness of educational practices that promote alterity and difference in the products of professional master's degrees (consolidated) and doctorates (under consolidation, which limits the effective analysis of the products), problematising the challenges inherent in the construction of critical curricula in the face of Brazil's socio-cultural, economic and historical diversity. The traditional curriculum, which disregards the diversity of educational subjects, is criticised. The professional modality opposes banking education by observing and intervening in reality, explaining the need for public policy. The approach is qualitative, bibliographical and documental. Two Professional PPGs were analysed, one in the north-east and the other in the south-east, and it was found that black issues are discussed more than indigenous and LGBTQIAPN+ issues. The conclusion is that there is an urgent need to think about the inclusion of the invisible in curricula.

Keywords: Decolonial thinking; alterity and difference; curriculum; professional masters/doctorates.

Artigo recebido em: 29/10/2023 Aprovado em: 17/05/2024 DOI:
<https://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v28n1.2024.11>

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação, bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão; Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Maranhão; psicólogo pela Faculdade Pitágoras; Professor de Arte na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Pesquisa: indígenas e o contato; educação museal; arte/educação; arqueologia/antropologia; cerâmica; artes visuais. Bolsista FAPEMA. E-mail: waltermarques@usp.br

² Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE; Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Docente na Universidade Federal do Maranhão. Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica. E-mail: maria.albuquerque@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil está amparada na Constituição Federal de 1988, nos Art. 205-214 (BRASIL, 1988) que normatizam e estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A partir da promulgação da LDB, cria-se dispositivos legais: os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio² (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCN+), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica⁴ (DCNEB) e, a BNCC. Esses documentos embasam as Orientações estaduais e municipais. Ao Ministério da Educação (MEC), de acordo com o Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, como órgão da administração pública federal direta, compete a:

Política nacional de educação; educação em geral, compreendidos educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério e demais profissionais da educação; e assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2023).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão que normatiza, delibera e assessora o MEC, “no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (BRASIL/CNE, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece os princípios, objetivos e competências que devem ser desenvolvidos em cada nível de ensino, estruturado nas etapas da Educação Básica. Conforme o histórico da BNCC, em 2 de março de 2018 foi aberta aos educadores brasileiros, o Dia D da BNCC - etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental. E, em 2 de abril do mesmo ano, o MEC entrega ao CNE a 3ª versão da BNCC Ensino Médio para que este inicie as audiências públicas, sendo estabelecido o Dia D da BNCC Ensino Médio em 2 de agosto. A BNCC foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

Desta forma, sustenta-se que o currículo educacional brasileiro desempenha papel fundamental na construção do conhecimento e formação cidadã, pois se embasa em um conjunto de legislações pró-educação. É o currículo que norteia a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição educacional, pois reflete as políticas, os valores e metas educacionais da nação a que se aplica. É por meio do currículo que as experiências de aprendizagem dos estudantes são transformadas, pois é ele que orienta a condução das aprendizagens, a qual público e suas

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

especificidades, uma vez que a significam a partir de suas particularidades. Destaca-se o pensamento de Sacristán (2013) para elucidar que o currículo tem a função de ponte entre a cultura e a sociedade que estão fora das instituições educacionais.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

É no sentido de estabelecer pontes entre os sujeitos, que as instituições educativas e a sociedade/realidade, reconhecendo que são dotadas de cultura, que os currículos dos programas profissionais de pós-graduação se pautam – propondo intervenção na realidade objetiva – pensar estratégias que possam alterar situações de vulnerabilidade vivenciadas por dadas populações. Essa modalidade de oferta na pós-graduação vem ao encontro do anseio de encurtamento das distâncias entre a realidade social e a universidade, posto que os programas de pós-graduação acadêmicos de mestrados e doutorados, não necessariamente, lidam com o campo vivido, mas com a pesquisa. Ambas as modalidades têm sua importância para a sociedade, pois uma pesquisa acadêmica (no sentido em que se está tratando aqui) pode vir a servir de parâmetro para a formulação de políticas públicas, mas não tem a garantia de que isso venha acontecer. Já os programas profissionais se voltam para a intervenção diretamente no campo afetado, aplicando o que julgam ser urgente naquele local.

Por ser o Brasil, um país de dimensões continentais, com diferenças sociais, econômicas, culturais e educacionais demasiado díspares, ainda que se fale a mesma língua, tais diferenças impossibilitam pensar um modelo de currículo, pois é preciso considerar as diferentes realidades. Destarte, ao longo dos anos, o currículo brasileiro tem enfrentado uma série de desafios e transformações, disputas ideológicas, dentre os quais, a homogeneização curricular – um macro currículo - o qual muito interessa ao mercado. A perspectiva de educadores e estudiosos progressistas da educação sinaliza que uma formação cidadã plena dos estudantes, combate veementemente a ideia homogeneizadora de um currículo.

Nesse campo de disputa, a educação brasileira tende a ser pensada como uma mercadoria, e tem avançado na implementação de um currículo homogêneo, com formato de manuais, desconsiderando as diferenças locais e regionais, culturais ou econômicas e, mais grave ainda, desconsiderando os saberes dos professores (EVANGELISTA; LEHER, 2012). As investidas do capital financeiro na educação impactam a prática pedagógica com aportes que acabam traduzindo esse saber próprio de professores/professoras em saberes técnicos, formando mão de obra barata. Todavia, é importante observar que o público-alvo desse currículo homogeneizante são as classes populares

como estudantes de baixa renda e de escolas públicas, conforme alteração do Art. 26 da LDB 9.394/96, que via os estudantes como clientes:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Considera-se que a atual redação corrigiu e substituiu “clientela” por “educandos”. A legislação prevê autonomia para estados e municípios adaptarem o currículo às suas realidades locais/culturais. Todavia, ressalta-se que os parâmetros de avaliação deveriam respeitar o diferente em sua diferença, pois, quando se homogeneiza a avaliação, o resultado já está dado. Como avaliar estudantes de realidades sociais, culturais, econômicas e diferentes?

O currículo tradicional baseia-se na estrutura disciplinar, isso dificulta a integração de conhecimentos de diferentes áreas, o capital cultural⁵ (conhecimentos diversos que se interconectam) para preparar os estudantes a enfrentarem desafios do mundo real. Isso não necessariamente, precisa significar mundo do trabalho, mas relações em que os estudantes estão inseridos. A abordagem interdisciplinar ajuda no desbloqueio do pensamento para uma compreensão holística de conexões entre diferentes campos do conhecimento.

Esse currículo pautado em alunos do século 19, desatualiza os estudantes, pois descontextualiza-os da atualidade – o mundo em constante movimento, impulsionado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e permanentemente, novos desafios globais. Na luta por acompanhar os estudantes na mudança constante, o currículo precisa ser dinâmico e atualizar-se, acompanhando o desenvolvimento sustentável da humanidade. Todavia, o currículo precisa ser inclusivo para pensar a diferença e promover a alteridade, onde os estudantes possam sentir-se parte do conteúdo, não apenas como espectadores, mas produtores de conhecimento e cultura, aliados aos multimeios oferecidos pela realidade que os cerca.

O uso de tecnologias pode desempenhar um papel crucial na reestruturação e atualização do currículo. Há um variado leque de plataformas educacionais, recursos digitais e ferramentas de aprendizagem *online* que podem torná-lo mais dinâmico, acessível e alinhado às demandas contemporâneas. É imprescindível que a reestruturação do currículo dê ênfase na formação de professores. De nada adianta implementar toda uma parafernália tecnológica, se não houver investimento em capital⁶ social, educacional e humano envolvido. O currículo só será inovador, com professores capacitados e atualizados. É essencial investimento contínuo nessa formação, capacitando-os em abordagens pedagógicas modernas e interdisciplinares.

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

Os Mestrados Profissionais (MP) focam justamente neste tipo de abordagem, direcionando seus estudantes/pesquisadores para olharem a realidade mais de perto e nela intervirem. Desta forma, a discussão que se quer aqui empreender é sobre essas micromudanças no currículo, intervenções no campo em que se observou a lacuna/ausência de política pública, no sentido de identificar problemas, propor intervenção e executá-las, na realidade microlocalizada. A aplicação da pesquisa no campo demonstra sua efetividade, podendo vir a ser um indicativo de política pública.

Portanto, este artigo não objetiva discutir teoricamente a decolonialidade⁷, mas demonstrar a efetividade das ações promotoras de alteridade e respeito à diferença por meio dos produtos dos MP, assim como problematizar e contextualizar os desafios inerentes à construção dos currículos em diferentes realidades, considerando as peculiaridades regionais/locais. Nesse sentido, busca investigar, na literatura, os entraves, inclusive, ideológicos, quanto à construção de propostas curriculares que visem atender minorias, especialmente no tocante a mudanças estruturais como adaptação para incluir temáticas relacionadas aos povos indígenas, negros, LGBTQIAPN+ e, outras minorias sociais tidas como abjetas, senão, invisibilizadas nos currículos.

De acordo com Pocahy e Nardi (2023, p. 10): “A ascensão de governos neoliberais e de movimentos ultraconservadores vem reforçando a heterocisnormatividade e o racismo, produzindo desigualdade e infligindo ainda mais sofrimento e riscos letais às minorias”. Para os autores, isso conjura imposição de regimes de austeridade, limita a presença do Estado, esvaziando a propriedade social à autorresponsabilização por gerir a própria vida e a saúde, forjando a diferença como instável que ameaça os propósitos e os pressupostos político-econômicos. O discurso de ódio e desprezo pela diversidade é uma consequência desse movimento que intersecciona marcadores sociais da diferença e racionalidade liberal na economia *versus* conservadora nos costumes. Ou seja, desqualificam a alteridade e a diferença por meio de um discurso hegemônico de pauta político-econômica. Esse movimento tem dificultado, nos últimos anos, a implementação de um currículo que atenda a diversidade.

O currículo desejável é o inclusivo e diverso, que considere as diferenças dos diferentes, não um currículo homogêneo, mas heterogêneo, em que os estudantes sejam respeitados em todas as etapas do processo educacional – um currículo que, a todos inclua, independentemente de cor, religião, raça, regionalidade, orientação sexual, mobilidade física, condição mental ou quaisquer outras diferenças. Na defesa de um currículo inclusivo e não capitalista, não sazonal, sem marcas de personalidade, destacamos:

Defendemos aqui, um currículo que busque o humano nos sujeitos aprendentes em contraposição ao que o capitalismo ultra neoliberal, que ferrenhamente defende uma educação baseada unicamente no trabalho. defendemos uma educação completa do

indivíduo que possa desenvolver a capacidade/habilidade de ser social e humano, não uma máquina forjada apenas para o trabalho (MARQUES; GONÇALVES; SANTOS, 2020, p. 64).

Para construção do *corpus* teórico do artigo, utilizou-se busca em bases de dados como SCOPUS - entrada com os termos “formação (AND) professores”, a busca retorna 690 referências e, em inglês, com a entrada “*teacher training*”, a busca retorna 74.352; na BDTD, buscamos com os termos “alteridade e diferença” e obtivemos 8.503 resultados. Utilizamos também repositórios dos Programas de Pós-Graduação Profissionais, além de outras bibliografias, que auxiliaram na tessitura do texto e construções teóricas e/ou inferências.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Pensar um currículo para a diversidade, requer uma ampla visão construtiva no sentido de se pensar nos variados aspectos envolvidos como: o humano, o tecnológico, o físico. Nesse bojo, a formação e profissionalização dos professores é indispensável. O que se tem notado é que a formação de professores é, geralmente, debilitada, fragmentária. Não há, de fato, um efetivo preparo para atuar em determinado segmento da educação, mas uma formação generalista. Tome-se como exemplo, os cursos em que há duas habilitações – licenciatura e bacharel. A diferença entre as duas modalidades é que se acrescentam as disciplinas pedagógicas à licenciatura, mas no tocante à base comum do curso, o licenciando está sendo treinado para atuar no ensino superior, não na educação básica. Isso pode ser visto nos cursos das ciências exatas e da terra como Física e Matemática.

Segundo Santos et al. (2022) a preocupação com a formação de professores é crescente. Destacam a Conferência Mundial de Jomtien de 1990, em que o relatório destaca características para se traçar um plano de educação, dentre os quais 10 foram apontados como relevantes para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo os autores, o Brasil assumiu compromisso de garantir políticas públicas educacionais com vistas à inclusão de acesso e permanência de alunos na escola. O plano decenal brasileiro objetivava assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tivessem, até o ano 2000, acesso mínimo de conteúdo para aprendizagem e atendimento de necessidades elementares da vida contemporânea.

O plano decenal para a educação, traçado na década de 1990 já trazia pontos a serem alcançados até o final do século 20 e adentrasse o século 21 com as necessidades básicas de aprendizagem superadas. Todavia, o caminho espinhoso a ser percorrido é longo e ainda está longe de ser superado para que essas necessidades sejam satisfeitas, no que diz respeito à educação brasileira. Enquanto o professor não for o motor propulsor da educação, o ponto do qual se deve partir, o Brasil continuará amalgamado pelo analfabetismo. Santana, Santos e Santos (2023), realizaram pesquisa de

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

campo com 18 professores de um total de 36, nos 18 Centros Educa Mais, da rede integral do Estado do Maranhão no município de São Luís, ministrantes do *Projeto de Vida*, disciplina da parte diversificada Novo Ensino Médio, implementada no currículo do Estado por força da BNCC (2018). A pesquisa identificou que, dentre os professores da disciplina, apenas 10% possuem mestrado e, 25% da amostra afirmam que a SEDUC-MA não lhes deu acesso à formação continuada em serviço. Ou seja, não lhes foi dada ou facilitada a possibilidade de continuarem sua profissionalização na área de formação que viesse contribuir epistemológica e metodologicamente para atuação pedagógica de qualidade na referida disciplina.

Valorizar a profissionalização docente e atuante enquanto elo da educação básica com o ensino superior é uma premissa dos programas de pós-graduação profissionais (BRASIL, 2017) e se faz urgente a ampliação dessa modalidade, no território brasileiro, por região, sobretudo, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Segundo Nogueira, Neres e Brito (2016 *apud* MARQUES *et al.*, 2020, p. 97694) “[...] os mestrados profissionais estão diretamente ligados à transformação profissional do professor em pesquisador protagonista de sua prática no espaço da educação básica”.

A produção científica sobre o tema da formação/ profissionalização de professores – inicial e continuada – é destacada em uma busca realizada na base SCOPUS que retorna 690 referências quando feita em português e em inglês, com a entrada “*teacher training*”, reporta 74.352. Isso leva a concluir que o tema é uma preocupação global. Segundo Farias-Gaytan, Aguaded e Ramirez-Montoya (2023) a formação de professores está mudando na tecnologia da tecnologia, pois novos produtos e serviços são gerados e isso apresenta múltiplas oportunidades para o ambiente educacional. Portanto, as instituições educativas devem atentar para essas mudanças para que possam oferecer serviços adequados a seus alunos. Os autores relatam que as instituições investigadas demonstram interesse no uso de tecnologias com fins didáticos, sendo propensas a investirem em programas de formação no intuito de desenvolver competências digitais de professores e alunos. Destacam a criatividade na formação e profissionalização de professores.

A criatividade é uma das competências mais importantes no conjunto de ferramentas dos estudantes do século XXI e importante para o ensino e formação profissionais (EFP). No contexto da formação profissional de professores, a criatividade ainda não desempenhou um papel significativo nas universidades. Isto deve-se, em parte, ao facto de não ser claro o que significa criatividade e como é promovida no contexto do ensino superior⁸ (FISCHER; BARABASCH, 2023, p. 1, tradução nossa).

Em investigação sobre o desenvolvimento e implementação de política educacional, Chan (2023) destaca a investida da Inteligência Artificial (IA) para o ensino superior, examinando as percepções e implicações das IA geradoras de texto. O estudo foi realizado na Universidade de Hong Kong e avalia três dimensões: Pedagógica, Governança e Operacional. Nos interessam a primeira e a

terceira. Portanto, a dimensão Pedagógica se volta para a utilização da IA no sentido de melhorar os resultados do ensino e aprendizagem, já a dimensão Operacional, para questões relativas à infraestrutura e treinamento. O estudo destaca a preocupação com formação de pessoal, e dentre este, os professores, posto que são funcionários da universidade.

3 CURRÍCULO DE MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade *stricto sensu* formatado para preparar seus discentes para atuarem em campos específicos de determinado segmento como: indústria, governo ou organizações não governamentais. Caracteristicamente, sua abordagem se volta para a aplicação prática em campo específico do conhecimento. Comparando um programa profissional com um acadêmico, é possível inferir que: o primeiro atua em campo específico da lacuna observada e o segundo tem foco mais voltado à pesquisa.

Desta forma, infere-se que o mestrado acadêmico possa, por meio da pesquisa, apontar o problema e, o profissional, interferir *in loco*, buscando resolver, ou ainda, apontar soluções para implementação de uma política pública que possibilite a resolução. Objetivamente, os currículos dos MP tendem a ser práticos, com ênfase em habilidades práticas e aplicadas, relevantes para o campo apontado pelos discentes. Segundo Hetkowsky (2016 *apud* MARQUES *et al.*, 2021, p. 698), a “Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é regulamentada em 1965 e até 1995, a ênfase era somente em mestrados e doutorados acadêmicos”. A Portaria Normativa nº 17/2009, que dispõe sobre o MP no âmbito da Capes, destaca: “O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público” (BRASIL, 2009, NP). Os MPE (Mestrados Profissionais em Educação), conforme Hetkowsky (2016), têm início em 2009, iniciando com o da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em seguida o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2016, os MPE já somavam 38 programas distribuídos nas cinco regiões do Brasil.

Destacamos a Portaria nº - 919/2016, que reconhece o Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB/UFMA (BRASIL, 2016).

[...] os MPE (Mestrado Profissional em Educação) criam capital educacional, mas também, social, cultural e econômico. Partindo do pressuposto de que a vivência da pesquisa dos MPE cria e recria laços afetivo-sociais entre a escola e o pesquisador e, que juntos, elaboram uma pesquisa perspectivada no sentido em que foi forjada na realidade empírica para ser experimentada, enquanto fruto de reflexões, no mundo externo (MARQUES *et al.*, 2021, p. 701).

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

O que se avalia do acima exposto é que os MP são uma modalidade de oferta da pós-graduação *stricto sensu* que busca aproximação com as comunidades pesquisadas, uma vez que estabelecem o contato físico com aqueles que serão seus interlocutores nas trocas de conhecimento. Comparando-se com os programas acadêmicos, os profissionais vêm com duplo benefício, pois, o pesquisador se insere no campo e nele interfere, deixando para as pessoas dele pertencente, os resultados/benefícios da pesquisa ora construída.

Quanto ao Doutorado Profissional (DP), há que se deter com um pouco mais de atenção, pois, segue a linha da aplicação prática dos MP, porém, sendo um modelo ainda em processo de implementação, requer cuidado nas afirmações quanto ao produto e à tese. Obviamente, o que se espera é que haja uma exponencialidade com aprofundamento do processo de aplicação da pesquisa e, conseqüentemente, do resultado de tal processo, como a colaboração externa para a aplicação prática e comparação de resultados a diferentes realidades.

Portanto, tome-se como exemplo, a continuação da pesquisa de MP em que, devido ao curto tempo para concluí-la, a intervenção se deteve em uma amostra do problema investigado assim como a teoria que servia para apoiá-la. No DP, essa pesquisa pode tomar contornos mais amplos da aplicação prática do conhecimento adquirido anteriormente, só que se concentrará em aplicar a pesquisa e o conhecimento teórico para resolver os problemas reais, o que pode ser esboçar um projeto de política pública. Mas no sentido de resolver o problema, pode-se pensar na colaboração interinstitucional para a resolução de dado problema ou desenvolvimento de produto relevante e útil para seu contexto de atuação. Mas, e quanto ao DPE (Doutorado Profissional em Educação), quais são os contornos a que a pesquisa em educação em nível de doutorado pode assumir? Pensando na colaboração interinstitucional, como se faria uma pesquisa nesses moldes, seguiria o modelo sanduíche da colaboração estrangeira, em que parte da pesquisa é feita fora da instituição de origem? A Portaria n. 389/17, estabelece no “Art. 2º São objetivos do mestrado e doutorado profissional: I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; [...]” (BRASIL, 2017). A Portaria n. 60/19, atualizada, destaca:

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (BRASIL, 2019).

Conforme se pode visualizar nos artigos e incisos das Portarias acima citadas, o apelo ao setor produtivo é bastante explicitado. Todavia, o inciso V da Portaria 60/19, nos dá luz ao destacar a *geração e transferência de tecnologias* assim como *conhecimentos inovadores e soluções inéditas para problemas complexos*. Isso nos leva a inferências de que é preciso pensar soluções mais robustas para problemas os mais variados, envolvendo realidades ou populações mais amplas, como endemias localizadas geograficamente, alfabetizar grupos de pessoas de uma dada região, elaborar intervenção para minorias sociais como indígenas, LGBTQIAPN+ etc. Ressalta-se que a diferença no nível de DP é que é possível observar por mais tempo as mudanças praticadas pelos projetos de intervenção. As Portarias não mencionam a educação, mas enfatizam o setor produtivo, o que provocou reação na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A ANPEd destaca que em relação ao DP, se posiciona contra a forma como foi concebida a Portaria 389/17 e não contra a criação do nível de DP na pós-graduação brasileira. Para a ANPEd, a Portaria 389/17 fere o princípio da discussão entre os pares em relação aos objetivos do programa de doutorado profissional. Aponta que mais grave ainda é a revogação da Portaria 17/2009, por meio da qual se construiu e amadureceu concepções metodológicas e técnicas importantes para o desenvolvimento dos campos experimentados/vivenciados no âmbito das pesquisas realizadas no mestrado profissional. A Associação aponta ainda a característica mercadológica com que a Portaria 389/17 vê o DP, ao minimizar a relevância social, desconsiderando a pluralidade de relações que os mestrados profissionais construíram em detrimento do setor produtivo.

[...] a indicação da natureza da iniciativa restringe mestrados, e agora doutorados profissionais, aos interesses do setor produtivo, uma vez que a Portaria nº 389/2017 afirma que considera apenas, além da LDBEN, “A relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo” (ANPEd, 2017).

Conte, Trevisan e Santos (2023) apontam o cenário atual como sendo tempo de deslegitimação da formação política do professor. Embasados em Paulo Freire, inferem que a presença do profissional da educação é regulada por decreto, despersonalizando o professor de competência discursiva, científica e política. Ou seja, a formação pedagógica se acomoda na condição de reprodução, destacando a formação cidadã, posto que está a serviço do capital neoliberal. Os autores apontam a formação docente permanente integrada ao cotidiano da escola, das famílias e das comunidades. Outro ponto de destaque na discussão empreendida pelos autores é o caráter da formação de um professor técnico em pedagogia, o qual precisa, urgentemente, ser combatido. Os autores estão alinhados com o posicionamento da ANPEd e de Evangelista e Leher (2012), posto que enfatizam que a educação está assumindo um papel alienígena a seus praticantes – os professores. Destacamos que, mesmo com a Portaria 60/19, pouco se alterou quanto ao objetivo, pois, a

característica do setor produtivo permaneceu explicitada. Medeiros e Figueiredo (2023), ao discorrerem sobre a formação docente, discutem-na no âmbito ibero-americano, enfatizando o desenvolvimento profissional dos professores.

A produção de políticas curriculares para a formação docente tem sido intensa em toda região ibero-americana, através de um conjunto de textos políticos relacionados à *geração dos bicentenários*. Essa produção objetivou o monitoramento e o controle da formação e do trabalho docente para a constituição de um *bom professor*, um perfil profissional supostamente adequado para a oferta de uma educação pública de qualidade e com equidade, que favoreça a inclusão social e possibilite o atendimento a demandas projetadas na nova agenda da sociedade da informação e do conhecimento (DIAS, 2014; 2017 *apud* MEDEIROS; FIGUEIREDO, 2023, p. 86).

Concordamos com Medeiros e Figueiredo (2023), com a ANPEd (sobre a Portaria 389/17), e com Evangelista e Leher (2012), que os processos educativos estão sendo invisibilizados em detrimento do setor produtivo. A legislação educacional está ideologicamente permeada pelo setor financeiro. A educação cidadã não está mais focada no desenvolvimento do cidadão crítico-reflexivo, mas no produtivo. Os autores discutem e concordamos que é preciso haver um desenvolvimento pessoal, cultural, econômico – essa é a nossa visão de formação cidadã e o que defendemos é a profissionalização docente que valorize a formação da pessoa¹⁰. “A defesa por um perfil profissional docente é evocada nos discursos por uma docência consensual, exigindo um profissional predisposto a novos aprendizados ancorados em leituras objetivistas de educação e que assegurem uma educação de qualidade para todas as identidades. [...]” (MEDEIROS; FIGUEIREDO, 2023, p. 92).

Silva e Rosa (2023), ao proporem empretecer o currículo, alertam para a inclusão de pessoas pretas no currículo, mas de forma a promover a alteridade e a diferença. O que consideramos de interesse no empretecer o currículo, se adere ao que propomos em nosso artigo, que é promover a alteridade e respeitar as diferenças a partir das pesquisas dos mestrados e doutorados profissionais, uma vez que é objeto desses programas, pensar localmente. A proposta de Silva e Rosa (2023) é promover um currículo escolar e não escolar antirracista. Destacam que buscam quebrar estereótipos e produzir imaginários outros sobre as populações africanas e afro diaspóricas tendo como pano de fundo a Lei n. 10.639/2003. Sustentam-se na perspectiva epistêmica decolonial nas proposições de bell hooks¹¹ e Paulo Freire.

Vedovatto e Rossi (2023) discutem sobre a parceria da universidade com a escola nos estágios supervisionados. Destacamos o papel das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação profissionais - mestrados e agora doutorados – em que estas pesquisas intervêm na realidade, objetivamente. Muito se discute que as pesquisas dos estágios supervisionados tendem a ser vazios, uma vez que terminada a pesquisa, poucos são os que retornam à escola com alguma

contribuição. No caso dos programas profissionais, não é apenas a coleta dos dados, mas a aplicação do projeto, fazendo com que a comunidade receba a intervenção proposta.

Monteiro e Mascarenhas (2023) apresentam os desafios no percurso de construção de uma proposta pedagógica e curricular na educação escolar indígena ante as intencionalidades ideológicas. Há grandes dificuldades de mudanças no currículo, sobretudo quando essa mudança remete a aspectos ideológicos eurocêntricos. As autoras discutem os desafios em construir uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) no município de Lábrea-AM para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como determina o Governo Federal, que é ofertar educação diferenciada e específica – bilíngue dos povos originários. Além das ideologias implicadas no decurso de construção das PPC, foi constatado pelas autoras, a escassez de profissionais qualificados no que concerne ao objeto das propostas.

No tocante à alteridade, diferença e sexualidade, discutidas numa dissertação da UFSCar, alerta sobre os professores em formação questionarem a forma como o estudante se apresenta visualmente ou com quem se relaciona, em vez de buscarem entender a diversidade sexual - que importa se o estudante é ou não bissexual, gay, não-binário? “O que parece ocorrer é a intenção e necessidade de identificar o *outro dos discursos da diferença* em uma imagem de pensamento, para então entendê-lo, aceitá-lo e integrá-lo no meio do qual ele era ignorado” (SANTOS, 2015, p. 11).

3.1 Produtos de pesquisa dos mestrados profissionais

Destacamos os produtos de pesquisa exclusivamente dos programas em educação básica, sendo selecionados o Programa de Mestrado Profissional Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Para isso, procedemos ao acesso dos repositórios universitários, buscando selecionar “produtos”¹² em diferentes áreas do conhecimento, com aplicação nos espaços educativos. Destaca-se que até 2022, havia 119 produtos no PPG do Colégio Pedro II e 90 (não está distribuído por data) no PPGEEB/UFMA.

Quanto aos temas tratados nos produtos educacionais, todas as áreas foram contempladas - tiveram práticas desenvolvidas na escola, no amplo espectro do currículo. Serão destacados produtos educacionais que tratam dos campos emergentes - ensino de história e cultura dos povos indígenas e negros, os quais houve a necessidade de se criar leis para garantir seu ensino na educação básica. A opção metodológica prima por incluir os que há muito foram excluídos. Por isso, a ênfase nos trabalhos relacionados ao acesso à educação de qualidade, que promovam equidade, alteridade e respeito à diferença e promoção dos saberes/culturas subalternizadas – termos/categorias

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

presentes em Mignolo (2020). Destaca-se, abaixo, quadro comparativo dos dois Programas escolhidos para discussão, explicitando os temas em que as pesquisas são mais desenvolvidas para contrastar com os temas das minorias raciais e sociais.

Quadro 1 – Áreas/quantidade dos produtos dos dois PPGs Profissionais

Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II 2014-2022	
Área/disciplinas	Quantidade de produtos educacionais
Linguagens/Língua Portuguesa	31 explicitados nos títulos
Linguagens/Língua Inglesa e Espanhola	5 de inglês e 1 de espanhol
Matemática	7 produtos
Ciências Humanas/Geografia	7 produtos
Linguagens/Arte	10 produtos
Ciências Humanas	1 povos indígenas
Ciências Humanas	4 sobre questões raciais negras
Linguagens/Educação Física	1 sobre questões raciais negras
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica 2016-2023	
Linguagens/Língua Portuguesa	20 produtos explicitados nos títulos
Linguagens	4 relações étnico-raciais negras
Ciências Humanas	4 relações étnico-raciais negras
Linguagens/Educação Física	1 temática indígena
Linguagens/Arte	6 produtos
Ciências da Natureza	5 questões ambiental
Ciências Humanas	6 temáticas de pessoas com deficiência
Ciências Humanas	3 gênero e sexualidade na escola
Linguagens/Educação Física	1 gênero e sexualidade na escola

Fonte: Elaborado pelos autores com base no site dos PPGs.

Escolheram-se alguns dos produtos de ambos os Programas Profissionais com base no objetivo do artigo, para dar visibilidade aos invisibilizados. Do PPG do Colégio Pedro II, destacamos Mello (2016, p. 3): “O produto educacional é composto de quatro atividades pedagógicas intitulado Compartilhando Saber Indígenas sendo resultado das reflexões teóricas sobre a temática indígena e aplicadas na prática em diferentes salas de aula do ensino médio [...]”. Esta experiência foi realizada numa escola estadual do Rio de Janeiro nos anos letivos de 2014 e 2015. Inicialmente, a autora discute a experiência na Aldeia Maracanã, destacando os embates na contemporaneidade sobre a temática indígena; na segunda parte, apresenta uma América antes dos portugueses e, os desafios da implementação da lei 11.645/08; na parte seguinte: como os indígenas foram vistos e retratados pelos viajantes e religiosos? E, por fim, os povos indígenas nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015).

“O presente produto educacional integra a dissertação *Decolonialidade, antirracismo e currículos: uma experiência de uma escola da periferia*” (GUIMARÃES, 2020, p. 6). Neste produto, o mestrando realiza considerações sobre a teoria e a prática para estabelecer debate da questão racial na escola e divide a experiência em quatro módulos: sendo o primeiro, o debate do racismo na escola;

no segundo, discute a história e a identidade negra; a construção da identidade, no terceiro módulo e, no último, se volta para a literatura antirracista.

Do PPGEEB/UFMA, Cutrim (2020, p. 7): “[...] a diversidade humana é fato. Constituídos de marcadores sociais da diferença de raça, cor, gênero, sexualidade, religião, classe social, região geográfica... indivíduos possuem suas identidades construídas sócio-históricas e culturalmente. Cada pessoa é um ser único e diverso”. Até o momento, nos dois Programas, esta é a única experiência com abordagem LGBTQIAPN+, porém, associada à discussão do gênero e diversidade. Percebe-se, que a diferença ainda não ocupa centralidade nas pesquisas analisadas. A mestranda destaca que espera despertar na escola o interesse pela temática do gênero e da sexualidade e deseja que seu trabalho possa subsidiar o pensamento para “[...] uma sociedade humana e empática, assim como, colaborar com um mundo mais justo e plural, numa perspectiva antissexista, antimachista, antifeminicida, antirracista e antiLGBTIQfóbica (CUTRIM, 2020, p. 40).

A relação do Tambor de Crioula com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, inicia-se pela conceituação do Tambor de Crioula como um instrumento identitário; a música, o canto, as cantigas, como elementos coesivos na dança, religiosidade e crença, roupas e indumentárias. Essas são as características do Tambor de Crioula discutidas neste caderno de orientações pedagógicas para o espaço escolar. O autor destaca que: “O Tambor de Crioula é uma manifestação da cultura afro-maranhense, considerado pelo IPHAN no ano de 2007, patrimônio imaterial brasileiro”. Acrescenta que “Cabe às escolas incluírem no contexto dos estudos e atividades, ações pedagógicas que viabilizem a autoafirmação e a cultura afro-maranhense, estando como ponto de partida o “TAMBOR DE CRIOULA” na valorização da identidade racial (FREITAS, 2021, p. 4). A temática étnico-racial destacada, se embasa no que preconiza a Lei 10.639/03 por meio de uma prática cultural considerada patrimônio imaterial, sendo possível, por meio dela, desenvolver um variado conjunto de conceitos relacionados aos povos negros e suas histórias e culturas. A dança encena cantos, vestimentas, religiosidades.

As práticas corporais dos Tenetehara-Guajajara são experienciadas neste produto como forma de fazer cumprir o que estabelece a Lei 11.645/2008. “[...] Práticas Corporais, [são] as Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas e Práticas Corporais de Aventura” (GONÇALVES, 2020, p. 10). Em conexão com a Educação Física, a mestranda mergulhou na conexão da interculturalidade com as práticas corporais como sendo parte da cultura escolar, como a própria autora esclarece. “O grupo étnico Tenetehara-Guajajara faz parte da população indígena que habita a parte central do Estado Maranhão, buscamos identificar no município de Barra do Corda – MA, mais especificamente na Reserva Indígena Rodeador que se localiza às margens da BR 226, [...]” (GONÇALVES, 2020, p. 15).

O Brasil intercultural, múltiplo, diverso mostra sua cara na pesquisa que realiza na pós-graduação, na graduação, nas salas de aula da educação básica, nas práticas artísticas, na economia, nos espaços de lazer. Neste artigo, escolhemos um Programa de Pós-Graduação Profissional do Sudeste e outro do Nordeste. Por ter como foco a promoção da alteridade e diferença. Buscamos identificar nas pesquisas realizadas por Programas da modalidade profissional das duas regiões, abordagens de minorias sociais, econômicas e culturais. Com exceção da temática étnico-racial negra, figuraram dois produtos sobre os povos indígenas, um em cada Programa e, um apenas – o do Maranhão, incluiu, na abordagem de gênero e sexualidade, os LGBTQIAPN+.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ora discutido reflete a preocupação com a questão da diferença e alteridade entre os sujeitos, o reconhecimento do *Outro*, suas manifestações culturais, de certa forma, sendo repensadas e inseridas nos currículos que compõem a pós-graduação *stricto sensu* no que se refere aos mestrados e doutorados profissionais, cuja natureza é aplicada.

Onde estão os LGBTQIAPN+, os povos originários, quilombolas nos estudos dos Mestrados Profissionais da Educação Básica? A pergunta é provocativa no sentido de chamar a atenção para o caráter excludente, que invisibiliza aqueles que a sociedade considera abjetos. É sintomática essa lacuna nos estudos e pesquisas sobre as minorias sociais. E cabe a ressalva, os LGBTQIAPN+ são, de fato, minorias sociais, com pouca ou nenhuma representação efetiva. Ainda que esse quadro esteja, lentamente, avançando. Levando em conta que a partir de 2010, as pautas morais e religiosas (abordagens conservadoras) tenham ganhado espaço na mídia e na política, a laicidade do Estado tem sido posta em cheque, tornando porosa a garantia de direitos. Todavia, uma luz brilha em defesa dos direitos humanos, com mulheres e homossexuais (e mulheres trans) sendo eleitos a cargos políticos e saem em defesa desses que há muito foram esquecidos em suas humanidades.

Os povos indígenas, outrora povoando todo o território nacional, atualmente somam, segundo o Censo do IBGE (2022), 1.693.535 indígenas, representando 0,83% da população brasileira. No tocante aos homossexuais, destaca-se que “No Brasil, 2,9 milhões de pessoas de 18 anos ou mais se declaram lésbicas, gays ou bissexuais. Os dados são da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS): Orientação sexual auto identificada da população adulta, [...] (IBGE). Esta é a primeira vez que esse dado é coletado [...] e, na avaliação do instituto, ainda pode estar subnotificado” (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Nas linhas acima, tratamos do currículo como uma construção social, econômica, cultural, ideológica, ora inclusivo, ora excludente. Destacamos os currículos dos cursos *stricto sensu* na

modalidade profissional – mestrados e doutorados profissionais (MP/DP) como as possibilidades de inclusão ante ao excludente currículo tradicional, este que desconsidera os diferentes, não os concebendo diferentes em suas diferenças. Não se está negando a possibilidade de, mesmo em um currículo tradicional, que ações inclusivas não estejam sendo feitas, o que se está dizendo é que é preciso que isso esteja explicitado como um direito à educação considerando a diferença do *outro*. Quando se propõe empretecer o currículo, é porque naquela realidade, isso é carente de visibilidade. Quando se encontra dificuldades de elaborar uma proposta curricular que inclua as línguas indígenas, é porque ali, isso não está sendo assegurado enquanto garantia identitária. Quando uma avaliação é medida por parâmetros universais, a diferença – cultural, econômica, artística, científica – não está sendo considerada. A avaliação da qualidade da educação deve considerar a educação que o estudante teve em sua sala de aula; do contrário, não é avaliação, é exclusão. Quando se traça uma linha equidistante das regiões do Brasil e se encontra apenas um trabalho em educação que remete aos LGBTQIAPN+, tem-se, aí, um problema curricular estrutural, um problema social.

O que se explicitou acima leva a pensar que: se em programas profissionais, são tão poucas as abordagens sobre algumas temáticas relacionadas às minorias sociais, no que isso reverbera? Saudamos aqueles que romperam com o lacre da invisibilidade e propuseram mudanças educativas substanciais na escola. Esperamos que a modalidade de doutorado profissional, como explicitamos acima, possa desenvolver propostas efetivas que venham a reverberar em políticas públicas para os silenciados e invisibilizados no currículo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **IBGE divulga 1º levantamento sobre homossexuais e bissexuais no Brasil. Esta é a primeira vez que os dados são coletados.** 25/05/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/ibge-divulga-levantamento-sobre-homossexuais-e-bissexuais-no-brasil>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/Histórico da BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – CNE**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em: 24 maio 2024.

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS
MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto nº 11.691**, de 5 de setembro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental ... Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES). **Portaria Normativa n. 17**, de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753#anchor>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES). **Portaria n. 60**, de 20 e março de 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL (Ministério da Educação - MEC). **Portaria n. 389**, de 23 e março de 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf/view>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARUSO, Gabriela. O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks. **FGV Direito Rio**, Rio de Janeiro, 16/12/2021, Home/ Notícia, s/n., NP. Disponível em: <https://encurtador.com.br/F1BnQ>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CHAN, C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. **Int J Educ Technol High Educ**, v. 20, n. 38, p. 1-25, 2023.

COLÉGIO PEDRO II – Programa de Mestrado Profissional Práticas de Educação Básica. **Produtos Educacionais** (2014-2022). Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CONTE, E.; TREVISAN, A. L.; SANTOS, F. R. dos. A formação política e cidadã do professor: luta pelo humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 38-54, jul./set. 2023.

CUTRIM, Rosyene Conceição Soares. **Caderno de orientações Pedagógicas Gêneros e sexualidades na escola**, 2020. 63f.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 13 jun. 2018.

FARIAS-GAYTAN, S.; AGUADED, I.; RAMIREZ-MONTOYA, M.-S. Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: a systematic literature review. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 10, n. 386, p. 1-11, 2023.

FISCHER, S.; BARABASCH, A. Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – a qualitative study of lecturers. **Empíricus Res Voc Ed Train**, v. 15, n. 6, p. 1-16, 2023.

FREITAS, Marcos Aurélio dos Santos. **Tambor de Crioula e a Lei 10.639/2003 na educação básica**, 2021, 64f.

GONÇALVES, Ludmilla Silva. **Práticas corporais indígenas da comunidade Tenetehara-Guajajara: contribuições interculturais para a Educação Física**, 2020. 130f.

GOUVEIA, A. B.; GONDRA, J. **ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)**. Preocupações da ANPEd sobre a Portaria Capes nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira. Rio de Janeiro, 12/06/2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/preocupacoes-da-anped-sobre-portaria-da-capes-que-cria-os-doutorados-profissionais-no-ambito-da>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GUIMARÃES, Fabiana Nunes da Silva. **Identidades antirracistas**: uma proposta em construção. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. 50p. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/PRODUTO-EDUCACIONA-Fabiana-NS-Guimaraes-2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais – Revista interdisciplinar** - Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico. Indígenas**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37417>. Acesso em: 6 set. 2023.

MARQUES, W. R.; MACHADO, A. N.; LIMA, M. R.; COSTA, R. M.; SANTOS, F. B.; SÁ, R. M. B.; ARAÚJO, I. M. A.; COSTA, J. M. Sociologia do Trabalho e Mestrados Profissionais: busca de identidade e reconhecimento da profissionalidade docente. **Conjecturas**, v. 21, n. 7, p. 689–707, 2021.

MARQUES, W. R.; FERREIRA, D. J. L.; CUTRIM, D. S. P.; VIANA, M. N. G.; FREITAS, M. D. de; COSTA, R. C.; ROCHA, L. F. de B. V.; SOARES, H. A. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 97692-97711, dec. 2020.

MARQUES, Walter Rodrigues; GONÇALVES, Lucidalva Pereira; SANTOS, Maria José Albuquerque. O currículo com constituição do sujeito/indivíduo social e humano. *In*: MELO, J. C. de; SANTOS, M. J. A.; EVERTON, R. O.; FERNANDES, V. M. D. C.; MARQUES, W. R. (orgs.). **Gestão de Ensino na Educação Básica**: apontamentos sobre currículo e formação de professores. Curitiba: CRV, 2020. 238p.

MEDEIROS, C. A. O. de; FIGUIREDO, M. P. da S. Política, currículo e formação docente: em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 84-94, jul./set. 2023.

MELLO, Rafaela Albergaria. **Coletânea de atividades pedagógicas - compartilhando saberes indígenas**. 1 ed. - Rio de Janeiro Colégio Pedro II / Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica, 2016. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2014_produtoeducacional_RAFAELA-ALBERGARIA.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1 ed. rev. – Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MONTEIRO, A. da S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Percursos e desafios na construção da proposta pedagógica e curricular para a educação escolar indígena frente às intencionalidades ideológicas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 70-83, jul./set. 2023.

PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA PROMOÇÃO DA ALTERIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO DOS
MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS

POCAHY, F. A.; NARDI, H. C. A Família Está em Chamas(?): Razão de Estado, Conservadorismo e (Reconhecimento à) Diferença. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 10–27, 2023. DOI: 10.12957/epp.2023.75296.

SANTOS, Lauren Aparecida de Souza. **Alteridade na educação: o sentir o si e o outro**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 89f.

SANTOS, A. M. dos; TWARDOWSKI, R. M.; CAETANO, A. A. dos S.; LEFFER, D.M.; ESCHER, A.A. Formação em Pedagogia – a percepção de profissionais do ensino fundamental. In: SANTOS, M. P. dos; ALVES, C.R.B (orgs.). **A educação na contemporaneidade: (desafios pedagógicos e tecnológicos)**. p. 27-39. [livro eletrônico]. – Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cb6i5>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Tomaz Tadeu da Silva (org.) [et al.] **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Editora Vozes: São Paulo, 2013.

SANTANA, I. de; SANTOS, F. S. M. M. dos; SANTOS, M. J. A. A Formação de Professores(as) que atuam na Disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís – MA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023.

SILVA, L. E. D. da; ROSA, S. S. da. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 55-69, jul./set. 2023.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cad Prog Pós-Grado CiInf.**, v. I, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Documentos: **Produtos de pesquisa (2016-2023)**. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=6. Acesso em: 27 ago. 2023.

VEDOVATTO, D.; ROSSI, B. C. M. Os desafios da parceria entre universidade e escola no estágio supervisionado de docência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 167-180, jul./set. 2023.

Notas

¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

² BRASIL (Ministério da Educação - MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 06 set. 2023.

- ³ BRASIL (Ministério da Educação - MEC). **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.
- ⁴ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 set. 2023.
- ⁵ Tomando-se por base o pensamento de Pierre Bourdieu que cunhou o termo capital cultural no sentido de atribuir às classes sociais, certa quantidade de conhecimento sobre a cultura (SILVA, 1995).
- ⁶ Remetemos mais uma vez ao conceito de capital cunhado por Bourdieu para ilustrar que uma instituição educativa terá um currículo inclusivo se e somente se, aliar desenvolvimento tecnológico (equipamentos e softwares) e formar/capacitar/profissionalizar professores e técnicos para lidarem com esses equipamentos.
- ⁷ Decolonialidade, termo em perspectiva no texto, que orienta o pensamento com base numa perspectiva contra-hegemônica desenvolvido por um pensamento crítico, como BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998, que defende uma outra visão de identidade e subjetividade modernas e contemporâneas.
- ⁸ Creativity is one of the most important skills in the 21st century student's toolkit and important to vocational education and training (VET). In the context of vocational teacher education, creativity has not yet played a significant role at universities. This is due in part to the fact that it is unclear what creativity means and how it is fostered in the context of higher education.
- ¹⁰ ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ¹¹ Bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa (CARUSO, 2021).
- ¹² Produto, nos programas profissionais, referem-se à aplicação da pesquisa. Portanto, podem ser apresentados em forma de cartilha, caderno educativo, e-book, sites etc.