

O campo educacional brasileiro – o universo das presenças ausentes: análise crítica do currículo prescritivo e a invisibilização dos sujeitos alunos em seus contextos situacionais.

Maria Clara Ramos Nery¹

Resumo

Este trabalho aborda reflexões a partir de nossa prática educacional no curso de Pedagogia da UERGS - Cruz Alta/RS, investiga as "presenças ausentes" na educação brasileira, fruto da persistente concepção hegemônica e eurocêntrica, herdada do passado colonial. Essa concepção, materializada em currículos prescritivos, exclui saberes e culturas da rica diversidade do país, perpetuando desigualdades e limitando a construção de uma identidade cultural inclusiva. Problematisa-se a invisibilidade de contextos e práticas sociais no currículo formal e sua relação com a fragilidade na formação de professores. Para compreender esse cenário e buscar transformações, revisitam-se Honneth, Arendt e Foucault. Honneth, com sua teoria do reconhecimento, questiona se a educação brasileira, marcada pela desigualdade, promove o reconhecimento mútuo necessário à formação de cidadãos autônomos. A metodologia inclui análise documental e diálogos com alunos, ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada, que promova a inclusão de saberes diversos. Para uma educação de qualidade, defende-se a integração da pluralidade cultural no currículo e uma pedagogia contra-hegemônica, que considere o contexto dos alunos. A fragilidade na formação continuada dificulta a superação da concepção hegemônica, limitando a reflexão crítica sobre o currículo e as relações de poder. Investir na formação continuada, com ênfase no diálogo entre teoria e prática e na autonomia docente, é crucial para construir uma escola mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação; contra-hegemonia; exclusão; desigualdade social; subjetivação.

1 Introdução

“Temos o direito a ser iguais, quando a nossa diferença nos inferioriza e, temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos)”

A realização deste trabalho envolveu minha prática educativa com os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade de Cruz Alta/RS. Durante as discussões sobre Teorias do Currículo, refletimos sobre os desafios da educação brasileira. No diálogo com os estudantes, ficou evidente que o currículo escolar brasileiro, marcado por características eurocêntricas, exclui etnias fundamentais para a

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, atuando no Curso de Pedagogia-Licenciatura, na Unidade de Cruz Alta/RS, doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Especialista em Educação Popular, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; especialista em Estudos Culturais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS e Especialista em Educação Transformadora: teoria e práticas, na Pontifícia Universidade Católica-PUCRS, também pela mesma Universidade especialista em Psicanálise e análise do contemporâneo. Email: ramosnerymariaclara@gmail.com

constituição de nossa identidade cultural. Essas etnias compõem o "DNA" do povo brasileiro e sua ausência no currículo não apenas compromete a construção de uma identidade nacional sólida, como também perpetua um olhar depreciativo sobre nós mesmos, uma realidade recorrente em nosso contexto cultural. Essa situação, assim como a ausência de consideração dos contextos situacionais dos alunos, gerando um universo de "presenças ausentes" nas salas de aula, nos levou a questionar a realidade educacional brasileira.

Fundamentada em minha formação em Ciências Sociais, Sociologia e Especialização em Estudos Culturais, compreendo que o currículo formal desempenha um papel central na formação dos estudantes e na construção de identidades socioculturais. Nesse contexto, torna-se fundamental resgatar o elemento fundante de nossa sociedade e cultura, que deu origem ao processo de subjetivação, categoria conceitual foucaultiana.

O processo de subjetivação, compreendido nas relações de poder, molda os indivíduos de acordo com os determinantes hegemônicos estabelecidos pelos segmentos dominantes das sociedades. Em outras palavras, os processos de subjetivação constituem uma forma de exercício de poder que conforma os indivíduos, tornando-os governáveis à medida que estes legitimam as relações de poder vigentes e perpetuam as desigualdades sociais existentes (Foucault, 2018). Dessa forma, ao mencionarmos que nossa constituição social, histórica e cultural se realiza enquanto subjetivação, estamos evidenciando que o processo de opressão é matriz e integrante de nossas características culturais, as quais interpelam e atravessam o campo educacional nacional.

A questão investigativa que orienta a reflexão deste trabalho é: de que maneira a omissão e a invisibilização de determinados saberes, culturas e práticas sociais no currículo formal contribuem para a perpetuação das desigualdades e exclusões no campo educacional brasileiro? O enfoque desta problematização reside na necessidade de abordar a origem e os fundamentos do currículo prescritivo no Brasil, discutindo como este, historicamente, reflete uma visão eurocêntrica e elitista do conhecimento, que não dialoga com a realidade de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social, de segmentos sociais subalternos.

A análise também abrange a relação entre a formação de professores e a resistência ou dificuldade em adotar abordagens pedagógicas que considerem as particularidades e os saberes dos contextos sociais dos menos favorecidos. Instaure-se, assim, um processo em que apenas o saber dos segmentos dominantes, hegemônicos no campo da cultura, é considerado válido. Esse

processo cria dicotomias entre saber e ignorância, verdade e desconhecimento, ancorando-se em critérios da colonialidade que estabelecem os “donos do saber” (Arroyo, 2021)².

Como consequência, os saberes não hegemônicos são invisibilizados, resultando na “presença ausente” daqueles que vivenciam outros contextos. A esses indivíduos, são impostos saberes que não dialogam com sua realidade nem contribuem para seu desenvolvimento como sujeitos. Em vez de poderem exercer seus próprios saberes na construção de novos conhecimentos, são submetidos a um processo educativo que os molda segundo padrões alheios, negando-lhes a possibilidade de autonomia e protagonismo na educação.

Na minha prática educativa e interação com os alunos, observo que a abordagem de contextos sociais diversos — com seus valores, hábitos, crenças, representações simbólicas, arte e visão de mundo — não é considerada essencial na análise dos conteúdos curriculares. Essa limitação se manifesta tanto na análise dos componentes dos currículos (normativas, leis, diretrizes e planos nacionais), quanto na prática discursiva de alunos e professores, que reproduzem o conteúdo textual dos documentos legais da educação.

Observações em escolas e na própria universidade evidenciam uma contradição: o Brasil, com toda sua diversidade cultural, possui políticas educacionais homogeneizantes, configuradas por currículos que desconsideram a realidade de grande parte da população. Esse currículo prescritivo, presente em nosso campo educacional, não dialoga com os conhecimentos dos estudantes, que se sentem estrangeiros em relação a ele, tornando-se *outsiders* em sala de aula. Essa exclusão pela educação formal fica evidente na execução de trabalhos, planejamento de aulas e elaboração de relatórios de estágio, revelando um vácuo analítico nos estudantes de Pedagogia-Licenciatura.

Ao invisibilizar contextos sociais, omitem-se saberes, práticas e culturas que representam a diversidade nacional. Essa ausência de contextualização resulta na homogeneização de uma realidade intrinsecamente diversa. A invisibilidade decorre da concepção eurocêntrica de educação, herança da colonização, que permeia o sistema

² Em 2021, o professor Miguel Arroyo, foi palestrante com palestra intitulada: “Decolonialidade e Educação Popular em Paulo Freire, promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, promovida pelo GEAD, da UFC, a palestra está disponível no YouTube: [\(492\) Decolonialidade e Educação Popular em Paulo Freire com Miguel Arroyo | GEAD/UFC - YouTube](#).

educacional brasileiro e reforça a exclusão dos saberes não hegemônicos, perpetuando desigualdades e negando a pluralidade da sociedade.

Este trabalho investiga e analisa o fenômeno das "presenças ausentes" nos currículos, questionando como e por que determinadas vozes e perspectivas são marginalizadas. Por meio de uma análise reflexivo-crítica, busca-se compreender os impactos dessas exclusões na formação, qualificando os alunos de Pedagogia para refletir sobre a realidade desigual do campo educacional, evidenciada pela imposição de conhecimentos presentes no currículo prescritivo.

Almeja-se formar profissionais da educação capazes de realizar uma leitura crítica do contexto escolar e responder às demandas dos estudantes, cujas realidades são frequentemente marginalizadas. Afinal, como podemos falar em qualidade na educação quando há um "universo de presenças ausentes", moldado para aceitar passivamente a realidade, perpetuando desigualdades sociais? Como mencionar a qualidade da educação diante da contradição entre a homogeneização dos saberes e a diversidade cultural do país?

Metodologicamente, a prática pedagógica, com relações dialógicas entre professor e estudantes, é central na pesquisa, construindo novos conhecimentos. A pesquisa documental selecionou autores que embasam este trabalho e geram reflexões sobre o caráter prescritivo do currículo, considerado um obstáculo à qualidade do ensino. Esse currículo, desvinculado do contexto social, histórico e cultural brasileiro, contradiz a diversidade do país.

Para fundamentar a análise e reflexão crítica proposta, recorreremos às contribuições da Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais, da Pedagogia Histórico-Crítica e da História da Cultura Brasileira, bem como Axel Honneth, Hannah Arendt e Michel Foucault, que nos auxiliaram a compreender a necessidade de uma pedagogia contra hegemônica e os impasses presentes na educação brasileira. Essas abordagens possibilitam evidenciar como as representações e os discursos eurocêntricos influenciam as práticas educativas e os saberes pedagógicos, no contexto da formação dos alunos dos cursos de graduação em Pedagogia-Licenciatura.

Inicialmente, a abordagem concentra-se na origem e nos princípios do currículo oficial brasileiro, analisando como ele, historicamente, expressa uma perspectiva eurocêntrica e elitista sobre o conhecimento, a partir da matriz de subjetivação instaurada na colonização. Em seguida, analisa-se a luta por reconhecimento e a invisibilização dos sujeitos no currículo: um diálogo entre Honneth, Arendt e Foucault. Ao descontextualizar o currículo da realidade social e cultural dos estudantes, a educação brasileira perpetua desigualdades e invisibiliza identidades.

A perspectiva de Honneth (2009) sobre o reconhecimento social permite compreender como a negação das experiências e necessidades dos sujeitos marginalizados gera sofrimento e impede a construção de uma sociedade justa. Arendt, por sua vez, demonstra como a ação política e a participação na esfera pública são essenciais para a construção da identidade e a transformação social. Foucault, por fim, oferece ferramentas para desvendar as relações de poder que permeiam as práticas educativas e como o currículo pode ser utilizado como instrumento de controle e dominação.

Posteriormente, a análise aborda a fragilidade da formação docente e a insuficiência da formação continuada para os professores da educação básica, que contribuem para a manutenção dos valores hegemônicos, dificultando a implementação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades e os saberes dos contextos sociais dos alunos das escolas públicas. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

Propomos uma análise crítica do currículo prescritivo brasileiro, investigando como ele contribui para a invisibilização de saberes que compõem o rico mosaico cultural do país. Ao abordar o "universo das presenças ausentes", buscamos destacar a importância de reconhecer e valorizar as vozes marginalizadas, frequentemente excluídas das práticas educativas. Acreditamos que a construção de uma educação de qualidade passa pelo reconhecimento da diversidade cultural e sua relevância para a produção do conhecimento, além da inclusão de saberes que reflitam a pluralidade da realidade brasileira. Assim, pretendemos contribuir para a formação de profissionais críticos e sensíveis às demandas sociais, capazes de promover uma educação que dialogue com todos os sujeitos envolvidos.

2 A matriz colonial e a construção do currículo oficial: uma análise histórica da subjetivação e da exclusão

A construção do currículo no Brasil está profundamente enraizada no processo de colonização e nas estruturas sociais dele decorrentes. Desde a chegada dos europeus, a educação foi configurada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando saberes e práticas europeias em detrimento da diversidade cultural local. Essa perspectiva, marcada pela prescrição e homogeneização, se manifestou com o passar do tempo, em um currículo coercitivo que ignorou e marginalizou as contribuições de povos indígenas, afro-brasileiros e outras comunidades.

Com a colonização, instaurou-se uma matriz de subjetivação que impôs a cultura europeia sobre os povos nativos, considerados inferiores. Essa matriz moldou o campo

educacional brasileiro, uniformizando saberes e práticas pedagógicas e negando a diversidade cultural. A consequência foi a formação de uma sociedade que valoriza a uniformidade em detrimento da diferença, perpetuando as desigualdades sociais. A cultura brasileira, fruto desse processo histórico, foi construída sobre a premissa da elitização do conhecimento, conferindo aos segmentos dominantes o controle sobre os conteúdos e as formas de ensino. O currículo tornou-se, assim, um instrumento de reprodução social, privilegiando uma visão única e eurocêntrica de mundo.

Essa herança histórica se manifesta na dualidade entre a educação para ricos e a educação para pobres. As escolas particulares, com mais recursos e autonomia, tendem a oferecer um currículo mais flexível e personalizado, adaptando-o às necessidades e interesses dos alunos, enquanto as escolas públicas, geralmente, seguem um modelo mais padronizado, enquanto as escolas públicas enfrentam diversos desafios. Para construir uma educação verdadeiramente inclusiva no atinente à educação pública, é fundamental questionar nossa herança cultural, contextualizar o currículo e adaptá-lo às realidades sociais e às demandas dos alunos. Nesse sentido, é importante destacar a afirmação de Boaventura de Souza Santos:

Ecologias de saberes e sociologia das ausências. O mundo científico dominante, que é eurocêntrico e monocultural, é posto em questão cada vez que se demonstra de maneira crível que os modos de ser e atuar considerados irrelevantes e, portanto, ausentes foram assim categorizados apenas por não atenderem aos critérios dominantes impostos sobre eles. A desacreditação de critérios envolve um movimento tanto epistemológico quanto político: o fortalecimento mútuo das ES³ e das lutas sociais contra a dominação (SANTOS, p.58. 2022).

. A citação de Boaventura de Sousa Santos em sua obra intitulada *Ecologias de Saberes e Sociologia das Ausências* pode ser relacionada ao contexto da colonização brasileira e à educação hegemônica de forma crítica e reveladora. Santos (2022) argumenta que o conhecimento dominante, de natureza eurocêntrica e monocultural, desqualifica e marginaliza outras formas de saberes e modos de ser por não se alinharem aos critérios estabelecidos pelo pensamento ocidental. Esse processo é profundamente epistemológico e político, revelando uma lógica de poder que sustenta estruturas de dominação.

Escolas particulares, com mais recursos e autonomia, tendem a oferecer um currículo mais flexível e personalizado, enquanto as públicas geralmente seguem um modelo padronizado. A invisibilização histórica de certos saberes gera um ciclo de exclusão, aprofundando desigualdades e naturalizando relações de poder desiguais. Diante disso,

³ ES, significa Epistemologias do Sul

questiona-se a função social da educação hegemônica, que reproduz as estruturas de poder existentes. Em contrapartida, a descolonização do conhecimento busca transformar a sociedade, valorizando a diversidade cultural e promovendo a equidade por meio de uma abordagem histórico-crítica.

A colonização brasileira, além de territorial, foi cultural, impondo um modelo eurocêntrico que desqualificava saberes indígenas, africanos e populares. Essa imposição de uma cultura transplantada⁴, como aponta Sodré (1993), resultou em uma cultura brasileira híbrida, marcada por tensões. Essa herança colonial permeia a educação, perpetuando um currículo que silencia saberes locais e populares. A educação hegemônica, ao construir uma narrativa única e centralizada, reforça hierarquias e transforma em "presenças ausentes" aqueles que não se encaixam nos padrões dominantes. Santos (2022) defende a necessidade de descolonizar o saber, valorizando os marginalizados.

Para construir uma educação justa e inclusiva, é fundamental resgatar as vozes silenciadas e promover uma aliança entre as lutas sociais e os saberes subalternos. Ao questionarmos quais saberes são valorizados e quais são silenciados, desafiamos as estruturas de poder que sustentam a educação hegemônica e abrimos caminho para uma pedagogia que respeite a diversidade cultural e as diferenças.

Ao promover uma aliança entre as lutas sociais e os saberes subalternos, resistindo à dominação, a educação se tornaria mais inclusiva e transformadora, capaz de enfrentar as desigualdades e reconhecer a diversidade cultural brasileira. São significativas as palavras de Fiori, quando aponta que:

Para construir uma educação mais justa e inclusiva, é fundamental resgatar as vozes historicamente silenciadas e promover uma aliança entre as lutas sociais e os saberes subalternos. Ao questionarmos quais saberes são valorizados e quais são silenciados, desafiamos as estruturas de poder que sustentam a educação hegemônica e abrimos caminho para uma pedagogia que respeite a diversidade cultural e as diferenças (FIORI, p:5, 1987)⁵

⁴ O que apontamos como imposição cultural se origina na abordagem de Nelson Verneck Sodré, acerca de sua categoria conceitual de Cultura Transplantada. Essa ideia de transplante cultural sugere que a cultura brasileira não é um produto original, mas sim um conjunto de elementos culturais importados e adaptados ao longo do tempo, gerando tensões e contradições.

⁵ A citação apresentada diz respeito ao "Prefácio" do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, realizado pelo professor Ernani Maria Fiori, em sua publicação do ano de 1987.

A assertiva de Fiori, em consonância com a lógica freiriana, é fundamental para enfrentar a dominação no campo educacional brasileiro. Isso implica reconhecer os "lugares de fala", as vozes silenciadas e os silêncios que, por vezes, expressam mais do que as palavras dos segmentos sociais marginalizados pela homogeneização promovida pela hegemonia dos grupos dominantes, que buscam marcar distinções para manter o poder. A descolonização do conhecimento, ao questionar essas estruturas de poder, desafia o *habitus*⁶ escolar.

O eurocentrismo, como visão de mundo dominante, molda o currículo escolar, privilegiando conhecimentos e valores europeus em detrimento de outras culturas. Essa estrutura curricular contribui para a formação de um *habitus* eurocêntrico, que naturaliza a superioridade da cultura europeia e inferioriza outras formas de saber. Esse processo privilegia quem já possui um capital cultural alinhado com os valores eurocêtricos, enquanto exclui aqueles que trazem saberes e experiências de outras culturas, como as indígenas e afro-brasileiras. A consequência é a perpetuação da exclusão social via educação, pois o sistema educacional reproduz as desigualdades, dificultando o acesso e o sucesso de grupos marginalizados.

Analisando o currículo pela lente dos conceitos de *habitus* e capital cultural de Bourdieu (2007), percebemos que ele atua como mecanismo de distinção social. Ao valorizar e legitimar determinados conhecimentos e habilidades, geralmente associados aos grupos dominantes, a escola reproduz as desigualdades. O currículo, privilegiando uma visão de mundo específica, dificulta o desenvolvimento do capital cultural dos grupos subalternos. Essa lógica da distinção se manifesta na seleção de conteúdos, na organização do tempo escolar e nas formas de avaliação, que invisibilizam as experiências e os saberes dos marginalizados. São significativas as palavras de Bourdieu, quando afirma que:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a *integração fictícia* da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das *classes dominadas*; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de

⁶ Em termos simples, o *habitus* pode ser entendido como um **sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações**. Essas disposições são incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias sociais, através da socialização primária (família) e secundária (escola, trabalho etc.).

distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua *distância* em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, p. 11, 2007).

A assertiva de Bourdieu revela como a cultura dominante, em termos ideológicos, atua na reprodução das desigualdades sociais, como instrumento de coesão para a classe dominante e de desmobilização das classes subordinadas, legitimando as hierarquias sociais. A cultura, nesse sentido, é vista como mecanismo de controle e distinção social.

Consideramos a citação de Bourdieu fundamental para nossas reflexões, pois a categoria de dominação ideológica, embora menos utilizada na contemporaneidade, permite aprofundar a análise no campo educacional. Sendo uma instância secundária de socialização, a educação é essencialmente ideológica e exige reflexões consistentes, principalmente ao analisarmos os danos colaterais de nossa formação social, marcada pela subjetivação colonial.

É crucial explicitar a dominação ideológica neste trabalho, demonstrando como a cultura dominante exerce suas funções. Ela opera de forma imbricada, unindo os membros da classe dominante e facilitando a comunicação entre eles. Compartilhando códigos culturais comuns, eles se distinguem das outras classes, consolidando sua identidade e posição social. Simultaneamente, esse processo hegemônico cria a ilusão de uma sociedade unificada, mascarando as desigualdades. Essa "falsa consciência" (Bourdieu, 2007) impede que as classes dominadas percebam sua real posição e questionem a ordem social.

Além disso, a cultura dominante estabelece e justifica hierarquias sociais, naturalizando as diferenças de poder. Ao apresentar a ordem social como justa, ela desmobiliza qualquer resistência. A cultura dominante se apresenta como fator de união, mas, na realidade, separa e exclui. Ao impor seus valores como universais, força as demais culturas a se definirem em relação a ela, consolidando sua posição central. Dessa forma, a classe dominante utiliza mecanismos de dominação ideológica para criar a ilusão de homogeneidade, justificando a ordem social. Contudo, origina distinções e exclui aqueles que não se encaixam nos padrões culturais hegemônicos.

Ao abordarmos as questões curriculares, como ignorar os aspectos históricos e sociais que moldam nossa sociedade, especialmente se almejamos uma educação transformadora? Se buscamos uma educação que liberte e rompa com a dominação, é essencial trabalhar com os elementos fundantes de nossa história e questionar os processos que levam à alienação.

É preciso compreender que a distinção social (Bourdieu, 2007) se manifesta também na sala de aula. Ao aplicarmos um currículo hegemônico, desconsideramos os alunos que não

possuem as mesmas condições para acompanhá-lo. Classificamos esses estudantes como "maus alunos", ignorando seus contextos. Agindo dessa forma, contribuímos para a construção de "presenças ausentes", pois o conhecimento eurocêntrico não dialoga com suas experiências. É fundamental que a prática pedagógica considere a diversidade, e os contextos situacionais, promovendo uma educação mais inclusiva. Caso contrário, reproduzimos a exclusão social.

Nesse contexto, o relato de Karen Rechia citando Daniel Pennac em diálogo com o professor Jorge Larrosa, no livro "Ser Professor", é bastante relevante. A citação que ela menciona parece identificar-se com a realidade dos alunos das escolas e universidades públicas brasileiras:

O que entra em aula é uma cebola: umas camadas de peso, de medo, de inquietação, de rancor, de cólera, de desejos insatisfeitos, de furiosas renúncias acumuladas sobre um fundo de vergonhoso passado, de presente ameaçador, de futuro condenado. Veja-os aqui chegarem, com o corpo metade por fazer e sua família nos ombros na mochila. Na realidade, a aula somente pode iniciar quando deixam o fardo no solo e a cebola é descascada (PENNAC apud RECHIA, p:35, 2019).

A metáfora da cebola ilustra a realidade dos participantes do ensino público em todos os níveis, revelando o contexto de opressão e marginalização em que vivem, distantes de benefícios sociais que lhes assegurariam qualidade de vida e a possibilidade de desenvolver seu capital cultural, essencial para a participação plena na sociedade e que inclui o acesso às ferramentas digitais. Diante disso, surge a pergunta: o que significa, de fato, iniciar a aula somente após a cebola descascada?

Raramente observamos, em nossa prática, inquietações sobre a constituição da educação brasileira e os contextos que moldaram nossa subjetividade. Essa situação sugere que estamos desconectados do universo social que herdamos (Durkheim, 1995). Os alunos não são levados a questionar a educação hegemônica, que se manifesta em um currículo prescritivo e homogeneizante, em contraste com a diversidade cultural brasileira. Essa contradição deveria ser debatida, pois, caso contrário, mantém-se a ordem estabelecida por diretrizes e planos nacionais, como a BNCC, que são aplicados sem questionamentos. É preciso indagar, como sugere Apple (2019)⁷: quem fez? Por que fez? Para que fez?

Nas relações de poder, estruturadas em desigualdades sociais, encontramos o fenômeno da "homogeneização na diversidade". Essa estratégia, como destacou José Carlos Libânio,

⁷ Aula proferida pelo prof. Dr Michel Apple, no ano de 2019, no Curso de Especialização, na PUC/RS, intitulado Educação Transformadora: teorias e práticas, do qual a autora foi aluna.

mantém "uma escola pública pobre para alunos pobres". Portanto, a diversidade cultural, apesar de mencionada em documentos, não é efetivamente reconhecida nas práticas pedagógicas, que priorizam expressões culturais hegemônicas, cumprindo o currículo prescritivo.

É necessário resgatar a história da sociedade brasileira e sua formação cultural e educacional. Compreendendo os traços que a marcaram nas esferas sociocultural, sociopolítica e socioeconômica, podemos identificar as bases dos processos de exclusão e poder que moldam a sociedade atual e, dentro dela, a educação. Ao revisitar os eventos fundadores de nossa história, é imprescindível realizar, em nossa prática, uma análise crítico-reflexiva, identificando as raízes das desigualdades e injustiças presentes na educação.

3 A luta por reconhecimento e a invisibilização dos sujeitos no currículo: um diálogo entre Honneth, Arendt e Foucault.

Marcada historicamente pela exclusão, a educação brasileira reproduz repertórios de ações individuais e coletivas moldados pela cultura hegemônica. Essa dinâmica resulta na formação de indivíduos que não se reconhecem em sua própria identidade, dificultando a construção de uma educação inclusiva e representativa da diversidade sociocultural do país. Ao fundamentar-se na padronização que rechaça a alteridade e impede o reconhecimento social, a educação nacional mina suas próprias bases. Importante revisitar Honneth (2009), quando afirma que:

A “honra”, a “dignidade” ou, falando em termos modernos, o “status” de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, à medida de estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-a de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades (HONNETH, p. 217. 2009).

A assertiva de Honneth (2009) nos convida a refletir sobre a interdependência entre indivíduo e sociedade, especialmente sobre como a avaliação social influencia a autoestima e o pertencimento. A desvalorização do outro gera exclusão. Quando uma forma de vida ou crença é desvalorizada, os indivíduos que a ela são submetidos, sofrem as consequências, sendo privados da possibilidade de se sentirem valorizados. O currículo prescritivo ao impor um modelo único de conhecimento e cultura, desconsidera as realidades dos estudantes, negando-lhes o reconhecimento de suas identidades. Essa negação, na perspectiva de Honneth (2009), é uma forma de violência simbólica que impede a construção da autoestima e do pertencimento, levando à marginalização. A não considerar as diferenças, impõe um padrão de "normalidade" que exclui.

As consequências são a sensação de não pertencimento, a desmotivação, o baixo rendimento escolar e a exclusão do sistema educacional, via sala de aula. Para romper esse ciclo, é fundamental construir um currículo que reconheça e valorize a diversidade, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e saberes, e garantindo a todos os alunos o direito de se sentirem parte integrante da comunidade escolar e da sociedade, com acesso aos benefícios sociais. E, nos reportemos a Freire, quando este aponta que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, p: 37, 1987).

Nesta passagem da obra de Paulo Freire, fica evidente a importância da "Pedagogia do Oprimido" como ferramenta de transformação social. Freire (1987) descreve um processo de dois momentos: primeiro, a conscientização, em que os oprimidos, por meio da educação crítica, desvelam o mundo da opressão; e segundo a transformação da realidade opressora, em que a pedagogia deixa de ser "do oprimido" e passa a ser a "pedagogia dos homens em processo de permanente libertação".

A "ação profunda" mencionada por Freire (1987) é fundamental em ambos os momentos. É por meio dela que se enfrenta a cultura da dominação, seja pela mudança da percepção do mundo opressor, seja pela desconstrução dos mitos que perpetuam a opressão. Essa ação se concretiza na educação libertadora, que promove a crítica e a participação, empoderando os indivíduos para transformar a realidade e construir uma sociedade mais justa, o que um currículo prescritivo não pode oferecer.

Na perspectiva de Honneth (2009), o primeiro momento pode ser interpretado como o início do processo de reconhecimento. Ao desvelar a opressão, os oprimidos começam a reconhecer a si mesmos como sujeitos de direitos e a lutar pelo reconhecimento social. No segundo momento, o reconhecimento se manifesta na construção de uma sociedade que valoriza a diversidade, promove a inclusão e garante a todos o desenvolvimento de suas potencialidades.

Compreendemos que, ao relacionarmos Honneth (2009) e Freire (1987), há um alinhamento entre a "Pedagogia do Oprimido" e a teoria do reconhecimento. Honneth, defende a importância do reconhecimento social para a construção da identidade e da autoestima. Ao

promover a emancipação dos oprimidos, a pedagogia de Freire contribui para que eles sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. A superação da opressão e a construção de uma sociedade justa são essenciais para o reconhecimento mútuo e a justiça social.

Nossa realidade sócio-histórica se pauta e se pauta pela ausência do reconhecimento do outro como outro significativo, bem como se pauta pela opressão, elementos constitutivos de nossa singularidade enquanto povo, através da internalização dos valores culturais dominantes. Daí a compreensão da relação de interdependência entre indivíduo e sociedade. Herdamos uma estrutura social desigual na qual o próprio Estado não exerce o reconhecimento de seu povo. Como consequência da estrutura de desigualdade social, direitos sociais não são considerados e impedem o desenvolvimento do capital cultural (Bourdieu, 2011) da maioria da população de estudantes brasileiros, que não têm acesso a uma educação pública digna. Nesse processo de ausência de reconhecimento recíproco social e opressão, o campo educacional nacional, estipula, uma prática pedagógica excludente, favorecendo a manutenção da ordem estabelecida.

A falta de reconhecimento, como aponta Honneth (2009), é um gerador de discriminação social, intensificado por um regime de poder, conforme descrito por Foucault (2018). A Sociologia da Educação, os Estudos Culturais e a Pedagogia Histórico-Crítica oferecem ferramentas para questionar a educação hegemônica e construir práticas pedagógicas mais inclusivas.

Arendt (2022) argumenta que os direitos humanos, historicamente concebidos, pressupõem a existência prévia de uma cidadania. Para reivindicar seus direitos, o indivíduo precisa ser reconhecido como cidadão de um Estado. No entanto, essa premissa exclui grupos vulneráveis, como apátridas e refugiados. Diante dessa lacuna, Arendt (2022) propõe o "direito a ter direitos"⁸ como um direito fundamental que precede a cidadania, vinculado à simples condição de ser humano. Assim, todo indivíduo possui o direito de ser incluído na comunidade política e de ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

A educação brasileira, marcada pela padronização, elitização e ausência de reconhecimento e cidadania, encontra-se desconectada da diversidade cultural e das necessidades da população. Essa desconexão, refletida nas práticas pedagógicas e currículos que negligenciam a pluralidade e as especificidades regionais, demanda reflexões a partir de

⁸ Essa expressão foi proferida pela própria Arendt em uma entrevista, embora não demonstre a profundidade de seu pensamento acerca da cidadania, mas destacamos que foi a própria Arendt que a proferiu.

autores como Honneth, Arendt e Foucault. Suas obras instigam a questionar os processos de exclusão e a compreender o reconhecimento, a cidadania e os dispositivos de poder como elementos indispensáveis para a construção de saberes contra-hegemônicos. Saberes estes que reivindicam o reconhecimento e a cidadania, combatendo a dominação ideológica presente nas práticas discursivas e nas verdades construídas. Afinal, a educação, como afirma Freire (1987), é um processo de humanização, e não de opressão.

A ausência de reconhecimento social e, no caso de Arendt (2022), de cidadania, limita o potencial da educação de promover a emancipação e a inclusão social. Torna-se crucial refletir sobre as estruturas que perpetuam desigualdades, criando "presenças ausentes" na sala de aula. É necessário repensar as práticas educativas para fomentar o reconhecimento mútuo, a valorização das diferenças e a efetivação da cidadania.

A falta de reconhecimento, como aponta Honneth (2009), é fonte de exclusão social, intensificada por regimes de poder que privilegiam determinados grupos, invisibilizando amplos contingentes da população. Para essas populações, faltam condições para a ascensão social¹ por meio da educação. O resgate de nossa identidade e o reconhecimento social são geradores da cidadania, que, segundo Arendt (2022), se exerce na ação política.

Para Arendt (2022), cidadania não se resume a direitos e deveres, mas se manifesta na capacidade de agir no espaço público. É através da ação, sempre plural, que os indivíduos se tornam cidadãos. O discurso, por sua vez, é o meio pelo qual a ação se torna compreensível, permitindo que seja compartilhada e debatida. Ação e discurso se complementam: a ação sem discurso é cega, enquanto o discurso sem ação é vazio.

Arendt (2022) estabelece que a relação entre ação e discurso, são expressões fundamentais da condição humana. É através da ação e do discurso que os indivíduos constroem um mundo em comum e participam dos debates públicos. A abordagem de Arendt nos permite refletir sobre a prática discursiva presente nos textos legais para a educação brasileira. Encontramos contradições entre texto e contexto: o discurso não está em consonância com a ação política e social. Esse fato gera um processo de indefinição que possibilita a construção de repertórios de ações individuais e coletivas marcados pela alienação.

A ação, enquanto efetividade da prática discursiva, não se realiza com eficácia na educação, porque o Estado não fornece as condições materiais para que o discurso se traduza em ações concretas. O distanciamento entre texto e contexto impede a eficácia de medidas estatais, perpetuando desigualdades. A falta de investimento em infraestrutura e a ausência de

políticas públicas eficazes são exemplos da dissonância entre o discurso legal e a realidade. Essa dissonância contribui para a perpetuação da exclusão, impedindo o país de alcançar seu potencial e garantir a cidadania. Assim, discurso, cidadania e ação não se concretizam em plenitude devido ao não reconhecimento social recíproco (Honneth, 2009), à não consumação da cidadania e às estruturas de poder (Foucault, 2018).

A exclusão persiste na prática educacional nacional, alicerçada na distinção social (Bourdieu, 2007). Essa exclusão se manifesta nos currículos prescritivos, que impõem um conteúdo padronizado, configurando uma forma de não reconhecimento social (Honneth, 2009) e ausência de cidadania (Arendt, 2022). A imposição de uma estrutura rígida gera potenciais exclusões, especialmente para grupos marginalizados. Isso resulta em discriminação, mesmo que a prática discursiva educacional se pautem pela inclusão. Consideramos a ausência do reconhecimento social (Honneth, 2009) e a falta de cidadania (Arendt, 2022) uma face da exclusão raramente refletida. A falta de reconhecimento da diversidade e a imposição de um modelo único de educação perpetuam desigualdades, impedindo a formação de cidadãos com o senso crítico apurado.

Para superar os desafios da exclusão, é fundamental que os professores adotem uma postura crítica e reflexiva, instrumentalizando-se com ferramentas teórico-metodológicas que considerem o conhecimento gerado pela humanidade e isso envolve a escolha de autores consagrados e autores outros que buscam uma educação contra-hegemônica. Afinal, é a consciência da realidade que possibilita a construção de um conhecimento mais plural e justo. Nesse sentido, a educação intercultural deve se materializar em ações concretas que promovam o diálogo, o respeito à diversidade e a diferença, bem como o combate à discriminação. É fundamental garantir a participação dos alunos na construção do currículo.

Foucault (2022) nos alerta para os mecanismos de poder presentes nas instituições, que moldam saberes e práticas. No âmbito educacional, esses mecanismos se manifestam nas avaliações padronizadas, que privilegiam certos saberes e desconsideram a diversidade cultural, produzindo um conhecimento massificado que marginaliza as experiências dos menos favorecidos. Analisa ainda a transformação dos sistemas de punição e o surgimento de novas formas de controle social que se estendem até a escola. Para ele, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um local de exercício de poder disciplinar. Essa disciplina, que molda corpos e mentes, tornando-os dóceis, se manifesta na vigilância constante, nos horários rígidos e na avaliação contínua, assemelhando-se ao

panóptico⁹, que representa o poder invisível que nos molda. Esse sistema padroniza ações e, na educação, iguala fazeres e saberes, determinado pela hegemonia do segmento dominante.

O poder disciplinar permeia as instituições. No contexto educacional brasileiro, o currículo emerge como um dos principais mecanismos desse poder, regulando não apenas os conteúdos, mas também as formas de pensar e agir. O currículo é um dispositivo que "encaixa" indivíduos no que é socialmente permitido. Ao prescrever saberes e habilidades, o currículo contribui para a formação de sujeitos adaptados ao sistema, invisibilizando as experiências dos alunos e restringindo a possibilidade de uma educação emancipadora.

O currículo emerge como instrumento de controle social, homogeneizante de visões de mundo e levando à construção de repertórios de ações individuais coletivas de caráter padronizado. Essa padronização, que transforma alunos em corpos presentes, mentes ausentes, ocorre por meio de mecanismos sutis. Se não compreendermos como esses mecanismos operam, não poderemos desvendar suas implicações no contexto educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que os professores brasileiros de todos os níveis de ensino adotem uma perspectiva intercultural, valorizando as diferentes culturas e promovendo a participação dos alunos na construção do currículo.

Honneth (2009), Arendt (2022) e Foucault (2022), embora busquem uma sociedade mais justa, seguem caminhos diferentes: Honneth, contribui para entender a importância do reconhecimento do outro como outro significativo, na escola, combatendo a exclusão e valorizando a diversidade. Arendt, inspira a formação de cidadãos ativos e participativos, capazes de agir na esfera pública e transformar a sociedade e Foucault, ajuda a analisar as relações de poder na escola, questionando currículos, práticas pedagógicas e formas de avaliação.

As implicações para a prática educativa são claras: construir uma pedagogia que promova o reconhecimento mútuo, a participação ativa dos alunos capacitados para agir na

⁹ O panóptico, para Foucault, é como uma **prisão circular** com uma torre no centro. As celas ficam nas laterais, totalmente visíveis da torre central. Quem está na torre pode ver todos os presos o tempo todo, mas os presos não sabem se estão sendo observados naquele momento. Essa ideia de **vigilância constante**, mesmo que invisível, faz com que os presos se comportem como se estivessem sempre sendo vigiados. Eles se autocontrolam e seguem as regras por medo de serem punidos, mesmo sem saber se há alguém na torre. Foucault usa o panóptico como **metáfora para o poder na sociedade moderna**. Assim como na prisão, o poder age de forma invisível, nos controlando e disciplinando o tempo todo, mesmo quando não percebemos.

esfera pública e a crítica aos mecanismos de poder. A escola precisa ser um espaço de construção de sujeitos autônomos e engajados. Cabe questionar se a educação, em seus moldes atuais, herdados de um passado colonial, cumpre seu papel de formar cidadãos críticos ou se está a serviço da domesticação.

4 A fragilidade da formação docente e a fragilidade da formação continuada para os professores da educação básica como manutenção dos valores hegemônicos para educação nacional.¹⁰

É preciso questionar se a educação, em seus moldes atuais herdados de um passado colonial, cumpre seu papel de formar cidadãos críticos ou se está a serviço da domesticação. Importante demonstrarmos o constante na Revista Fórum, em reportagem assinada por Marcelo Hailer, em data de 16/09/2021:

De acordo com relatório da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado nesta quinta-feira (16), o piso salarial dos professores do ensino fundamental no Brasil é o mais baixo entre os 40 países presentes no estudo. Além disso, os rendimentos dos docentes brasileiros no início da carreira são menores de que os professores em países como México, Colômbia e Chile. Segundo o relatório Education at a Glance 2021, os professores brasileiros têm salário inicial de 13,9 mil dólares por ano. Na Alemanha, um professor de mesmo nível recebe 70 mil dólares. Em países como Grécia, Colômbia e Chile o valor do salário é 20 mil. O estudo da OCDE é baseado em conversão para comparação dos salários usando a escala de paridade do poder de compra, que incide no custo de vida dos países. Quando o estudo leva em conta o salário real, que inclui os pagamentos adicionais, os professores brasileiros também recebem abaixo da maioria dos países que compõem o estudo, ultrapassando apenas a Hungria e a Eslováquia. De acordo com a OCDE, os salários reais médios dos professores são de US\$ 25.030 dólares anuais no nível pré-primário e US\$ 25.366 dólares nos anos iniciais do ensino fundamental. Na média, os países analisados pelo estudo da OCDE, os salários, na mesma etapa, são de US\$ 40.707 e US\$ 45.687, respectivamente.

Os dados apresentados refletem a realidade dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio. Ignorar esses elementos em termos de sua materialidade, transforma as práticas discursivas sobre a formação docente em uma forma de perpetuar as desigualdades no campo educacional. Essa realidade resulta em uma formação inicial e continuada frágil, incompleta e insuficiente para o enfrentamento dos desafios presentes nas escolas. Uma formação continuada precária gera "professores ausentes", desconectados de si mesmos e de seus papéis no contexto educacional. Professores e alunos, nesse cenário, não se conscientizam da força de seus saberes, favorecendo a manutenção da ordem desigual.

¹⁰ A formação na graduação se concentra em preparar o professor para a prática inicial, enquanto a formação continuada visa aprimorar e atualizar essa prática ao longo da carreira. Ambas são essenciais para a formação de educadores competentes e conscientes de suas responsabilidades sociais, mas precisam ser integradas e contextualizadas para que realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

A relação entre o salário dos professores e a qualidade da educação nacional é intrincada, não se resumindo a uma simples equação de "quanto maior o salário, melhor a educação". No entanto, diversos estudos e a realidade do nosso sistema educacional apontam para uma forte correlação entre a valorização da carreira docente, que inclui a remuneração, e a qualidade do ensino. A desvalorização salarial dos professores no Brasil, reflexo do não reconhecimento social da profissão pelo Estado, configura-se como um obstáculo significativo à efetivação de uma formação continuada eficaz e consistente. Os baixos salários, além de desmotivarem os profissionais e impactar a qualidade de vida, limitam o acesso a cursos, eventos e materiais que promoveriam o aprimoramento e a atualização profissional. Essa realidade contribui para a perpetuação de um ciclo vicioso, em que a falta de investimento na formação impacta a qualidade do ensino, reforçando a desvalorização da profissão e a baixa remuneração.

Dessa forma, a ausência de uma política salarial justa, dentre outros aspectos, atrativa compromete o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida à população, pois, sem salário digno e sem uma formação que problematize as relações de poder e valorize a diversidade e a consolidação da cidadania, os professores tendem a reproduzir modelos homogêneos e excludentes.

A prática discursiva vigente na educação e na cultura brasileira, que preconiza a formação continuada como caminho para a qualidade do ensino, constitui-se como uma verdade construída e operada por dispositivos de poder (Foucault, 2018). Essa "verdade", ao ser internalizada pelos sujeitos, obstaculiza a percepção crítica da realidade e a compreensão das relações de poder que a permeiam. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, como a brasileira, os grupos dominantes elaboram e disseminam "verdades" que, internalizadas, passam a orientar as ações e a naturalizar as relações de poder existentes. Essas "verdades" atuam como artefatos culturais que reproduzem e legitimam a concepção hegemônica sobre a educação, dificultando a construção de perspectivas críticas e transformadoras.

A fragilidade na formação de professores exige atenção. A graduação, muitas vezes, limita-se a uma abordagem teórica que não considera a prática. Os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não preparam os futuros educadores para lidar com a diversidade e com as diferenças existentes no contexto social, político, econômico e cultural brasileiro. Essa deficiência gera profissionais despreparados para os desafios cotidianos, comprometendo a qualidade da educação. A formação continuada, que deveria ser um espaço de aprimoramento e reflexão, muitas vezes se resume a eventos pontuais e desarticulados, direcionados por diretrizes

prescritivas que pouco dialogam com as necessidades reais. Assim, os professores se tornam receptores de um modelo que ignora suas vozes, sendo compelidos a seguir orientações que não refletem a realidade.

A BNCC, apesar de apresentar um discurso de respeito à diversidade, demonstra-se contraditória ao retirar a autonomia dos professores e se mostrar inadequada à realidade educacional brasileira. A falta de consideração do contexto desigual e a imposição de um currículo padronizado limitam a capacidade dos professores de atender às necessidades específicas de seus alunos.

Essa contradição invalida a BNCC como instrumento eficaz para a promoção da qualidade da educação nacional, uma vez que a construção de um sistema educacional justo e democrático demanda flexibilidade, autonomia docente e atenção às diversidades e diferenças. Diante desse cenário, a ação dos professores torna-se crucial. Muitos educadores, conscientes das limitações impostas, buscam alternativas. No entanto, a resistência a essas normativas é desafiadora, pois as estruturas educacionais nacionais, desestimulam a conscientização. É fundamental promover uma formação que encoraje os docentes a questionar e transformar as diretrizes, contribuindo para a construção de uma educação mais justa (Pimenta e Lima, 2021).

Portanto, a formação continuada dos professores da educação básica é precária. Objetivando ser um espaço de atualização e reflexão, essa formação carece de abordagens que considerem a realidade dos professores e os elementos contextuais da educação brasileira. Ao não relacionar esses elementos, a formação continuada permanece superficial, e as necessidades dos professores não são aprofundadas, o que interfere no fazer pedagógico e reproduz a concepção dominante da educação.

A fragilidade na formação docente contribui para a perpetuação de um sistema educacional que, não raro, evoca a metáfora da música "Another Brick in the Wall, Part 2", da banda Pink Floyd. A ausência de uma formação crítica e reflexiva pode conduzir os professores à reprodução de práticas pedagógicas que limitam a criatividade e a autonomia dos estudantes, transformando-os em meros produtos de um sistema que negligencia suas singularidades e potencialidades (Silva, 2015). Diante dessa realidade, urge a busca por uma educação que promova o reconhecimento social, nos termos propostos por Honneth (2009), e valorize a individualidade de cada aluno, fomentando o desenvolvimento de suas capacidades e a construção de projetos de vida autônomos.

Quando a formação de professores não aborda de forma crítica e reflexiva, as realidades dos alunos, deixa de preparar os educadores para os desafios contemporâneos e reforça uma visão de mundo que marginaliza grupos historicamente oprimidos (Apple, 2013). Essa ausência de uma formação crítica acarreta a reprodução de um currículo prescritivo que prioriza a uniformidade, consolidando uma educação que perpetua as desigualdades. Para superar essa fragilidade, é crucial reavaliar as políticas de formação docente, incluindo uma perspectiva crítica e inclusiva (Pimenta e Lima, 2012).

5 Conclusão

O campo educacional brasileiro, historicamente marcado por um currículo prescritivo e homogeneizador, configura-se como um universo de "presenças ausentes". A pluralidade de sujeitos, com suas realidades contextuais, culturais e econômicas, permanece invisibilizada em um sistema que prioriza a uniformidade e perpetua desigualdades. Alunos e professores, em suas diversas formações e experiências, são frequentemente enquadrados em modelos padronizados que desconsideram suas individualidades e seus saberes. Essa invisibilização se manifesta na desvalorização dos conhecimentos populares, na marginalização de grupos sociais historicamente excluídos e na reprodução de relações de poder que perpetuam a exclusão.

A análise crítica do currículo prescritivo revela a necessidade de romper com essa lógica excludente e construir um novo campo educacional. É preciso que o currículo se torne um espaço de diálogo entre diferentes culturas e saberes, incorporando as experiências e vivências dos alunos e promovendo a interação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares. A formação docente, por sua vez, deve contemplar uma abordagem crítica e inclusiva, que capacite os professores a lidar com a diversidade e a diferença em sala de aula e a construir práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a justiça social. Somente assim, poderemos transformar o campo educacional brasileiro em um espaço verdadeiramente democrático e emancipatório, onde todos os sujeitos sejam reconhecidos e valorizados em suas singularidades.

A educação brasileira na realidade presente descortina um cenário desafiador, marcado pela persistência de um currículo prescritivo e homogeneizador, que perpetua desigualdades e invisibiliza a riqueza da diversidade cultural do país. As raízes históricas desse processo, fincadas na colonização e na imposição de um modelo educacional eurocêntrico, ainda se fazem sentir na desvalorização dos saberes populares e na marginalização de grupos sociais historicamente excluídos, reiteramos.

A superação dessa realidade passa pela conscientização dos professores de seu papel social e reformulação das políticas de formação docente, pela construção de um currículo que reconheça e valorize a diversidade, a diferença e pela promoção da participação da comunidade escolar na construção de um projeto educativo democrático e emancipatório.

Este fato, representa uma radical mudança em termos da cultura presente no campo educacional brasileiro e o questionamento de uma educação hegemônica, elitista, alicerçada na desigualdade social e reprodutora desta. É preciso que professores e alunos de licenciatura em Pedagogia, se engajem na luta por uma educação mais equânime, que reconheça e valorize as múltiplas vozes que compõem o universo educacional brasileiro. A formação crítica e reflexiva, aliada ao compromisso com a transformação social, é fundamental para que os educadores possam romper com os padrões de exclusão e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para que professores e futuros professores se engajem na luta por uma educação mais justa, que reconheça e valorize as múltiplas vozes que compõem o universo educacional brasileiro, é preciso que: desenvolvam uma postura crítica e reflexiva, questionando as práticas e estruturas tradicionais, buscando compreender as raízes das desigualdades e construindo alternativas para uma educação mais inclusiva. Isso implica em refletir sobre a própria prática, analisar suas ações e decisões em sala de aula, identificando possíveis vieses e buscando alternativas novos saberes e fazeres pedagógicos, sendo fundamental a compreensão das relações de poder na escola e na sociedade, a valorização da diversidade cultural e das diferenças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes dos alunos.

Para tanto, construir uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada que leve em conta a realidade social e cultural dos alunos, seus saberes e suas experiências e, ousar desconstruir o currículo prescritivo que temos em nosso campo educacional, sob pena de ficarmos a ratificar as relações de poder e a desigualdade historicamente existente em nosso país em saberes e práticas educativas, exige de professores e alunos de Pedagogia-Licenciatura a construção de saberes que possibilitem refutar a realidade presente tanto na sociedade, quanto nos espaços escolares.

A desvalorização dos saberes populares e a marginalização de grupos sociais historicamente excluídos se manifestam na construção de um currículo que privilegia um conhecimento hegemônico e distante da realidade social, bem como na formação docente que raramente problematiza as relações de poder presentes na escola e na sociedade. Para romper

com esse ciclo vicioso, a transformação da educação se faz urgente e necessária. A reformulação das políticas de formação docente, a construção de um currículo que reconheça e valorize a diversidade e a diferença e a promoção da participação da comunidade escolar na construção de um projeto educativo democrático e emancipatório são pilares fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, o papel dos professores e futuros professores é essencial. Ao reconhecerem e valorizarem as múltiplas vozes que compõem o universo educacional, engajando-se na luta por uma educação mais justa e igualitária e assumindo um papel ativo na transformação da realidade, os educadores podem romper com os padrões de exclusão e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Que este texto sirva como um chamado à ação, um convite à reflexão e ao engajamento na construção de uma educação que seja de fato um instrumento de transformação social, que promova a inclusão, a justiça social e o reconhecimento da riqueza e da diversidade cultural do Brasil. Acreditamos que, por meio do diálogo, do ousar o vínculo com novas concepções, com novos conhecimentos e fazeres pedagógicos e da ação conjunta na desconstrução do que é vigente no campo educacional brasileiro, podemos edificar neste país, uma educação que liberte, que empodere e que contribua para a construção e do desenvolvimento das notáveis dimensões do humano.

Acreditamos que este estudo, contribui para aprofundar a compreensão sobre os desafios da educação brasileira e para mobilizar educadores e atores sociais em torno da construção de uma educação que seja de fato um instrumento de transformação social, que promova a inclusão, a justiça social e o reconhecimento da riqueza e da diversidade cultural do Brasil e o reconhecimento recíproco do outro que possui uma voz e um lugar. Que este seja o ponto de partida para novas reflexões e ações que impulsionem a desconstrução dos processos de modelagem do humano via espaço educacional.

5.Referências

- AGUIAR, M. A. S.; MENDES, D. L. *História e Ensino de História*. São Paulo: Cortez.2001.
APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Penso.2013.
APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. Porto Alegre: Artmed. 2006.
ARENDR, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2022.
BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011
DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1987.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1987.
- FOUCAULT, M. *O uso dos prazeres: História da sexualidade 2* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.
- FOUCAULT, M. *O cuidado de si: História da sexualidade 3* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2022.
- FOUCAULT, M. *Do Governo dos Vivos*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2018.
- HONNETH, A. *Reconhecimento: Uma gramática moral das relações sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2009.
- LARROSA, J. & RECHIA, K. P. de Professor. São Carlos. Pedro e João Editores, 2019.
- PIMENTA, S. G., & LIMA, M. L. *Formação de professores: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez. 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Gilda de Fátima. *Formação de Professores: o que se deve saber?* São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- SANTOS, B.S. *Descolonizar – Abrindo a História do Presente*. São Paulo. Editora Autêntica. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: o que a educação tem a ver com a ciência?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SILVA, Tomás Tadeu da. "A música como forma de resistência: uma análise de 'Another Brick in the Wall'." In: *Educação e Música: diálogos possíveis*. São Paulo: Editora Cortez, 2015. p. 87-101.
- SODRÉ, N.W. *Síntese da : Cultura Brasileira*. São Paulo Editora Bertrand, 1993.

El Campo Educativo Brasileño – el universo de las presencias ausentes: análisis crítico del currículo prescriptivo y la invisibilización de los sujetos alumnos en sus contextos situacionales

Resume

Este trabajo, basado en nuestra práctica educativa en el curso de Pedagogía de la UERGS - Cruz Alta/RS, analiza el fenómeno de las "presencias ausentes" en la educación brasileña. Este fenómeno es resultado de la persistente concepción hegemónica y eurocéntrica heredada del pasado colonial, la cual se materializa en currículos prescriptivos que excluyen saberes y culturas de la rica diversidad del país. Esta exclusión perpetúa desigualdades y limita la construcción de una identidad cultural inclusiva. La investigación problematiza la invisibilidad de contextos y prácticas sociales en el currículo formal y su relación con la fragilidad en la formación docente. Para comprender este escenario y buscar transformaciones, se revisan las ideas de Honneth, Arendt y Foucault. Honneth, con su teoría del reconocimiento, cuestiona si la educación brasileña, marcada por la desigualdad, promueve el reconocimiento mutuo necesario para la formación de ciudadanos autónomos. La metodología incluye el análisis documental y diálogos con estudiantes, destacando la necesidad de un enfoque crítico y contextualizado que promueva la inclusión de diversos saberes. Se argumenta que una educación de calidad requiere la integración de la pluralidad cultural en el currículo y una pedagogía contrahegemónica que considere el contexto de los estudiantes. La fragilidad en la formación continua dificulta la superación de la concepción hegemónica, limitando la reflexión crítica sobre el currículo y las relaciones de poder. Invertir en la formación continua, con énfasis en el diálogo entre la teoría y la práctica y en la autonomía docente, es crucial para construir una escuela más justa y democrática.

Palabras clave: Educación; contrahegemonía; exclusión; desigualdad social; subjetivación.

Le champ éducatif brésilien: l'univers des présences absentes: analyse critique du curriculum prescriptif et invisibilisation des élèves-sujets dans leurs contextes situationnels

Résumé

Ce travail présente des réflexions issues de notre pratique éducative au sein du cursus de pédagogie de l'UERGS - Cruz Alta/RS, et enquête sur les « présences absentes » dans l'éducation brésilienne, fruit d'une conception hégémonique et eurocentrique persistante, héritée du passé colonial. Cette conception, matérialisée dans des programmes scolaires prescriptifs, exclut les savoirs et les cultures de la riche diversité du pays, perpétuant les inégalités et limitant la construction d'une identité culturelle inclusive. Nous problématisons l'invisibilité des contextes et des pratiques sociales dans le programme scolaire officiel et son lien avec la fragilité de la formation des enseignants. Afin de comprendre ce contexte et de rechercher des transformations, nous revisitons Honneth, Arendt et Foucault. Honneth, avec sa théorie de la reconnaissance, questionne si l'éducation brésilienne, marquée par les égalités, favorise la reconnaissance mutuelle nécessaire à la formation de citoyens autonomes. La méthodologie inclut l'analyse documentaire et des dialogues avec les étudiants, soulignant la nécessité d'une approche critique et contextualisée, qui promeut l'inclusion de savoirs divers. Pour une éducation de qualité, nous défendons l'intégration de la pluralité culturelle dans le programme scolaire et une pédagogie contre-hégémonique, qui prend en compte le contexte des élèves. La fragilité de la formation continue entrave le dépassement de la conception hégémonique, limitant la réflexion critique sur le programme scolaire et les relations de pouvoir. Investir dans la formation continue, en mettant l'accent sur le dialogue entre théorie et pratique et sur l'autonomie des enseignants, est crucial pour construire une école plus juste et démocratique.

Mots-clés: Éducation; contre-hégémonie; exclusion; inégalité sociale; subjectivation.

The brazilian educational field – the universe of absent presences: a critical analysis of the prescriptive curriculum and the invisibility of student subjects in their situational contexts

Abstract

This study, based on our educational practice in the Pedagogy course at UERGS - Cruz Alta/RS, investigates the phenomenon of "absent presences" in Brazilian education, a result of the persistent hegemonic and Eurocentric conception inherited from the colonial past. This conception, materialized in prescriptive curricula, excludes knowledge and cultures from the country's rich diversity, perpetuating inequalities and limiting the construction of an inclusive cultural identity. The research problematizes the invisibility of social contexts and practices in the formal curriculum and its relation to the fragility in teacher education. To understand this scenario and seek transformations, we revisit Honneth, Arendt, and Foucault. Honneth, with his theory of recognition, questions whether Brazilian education, marked by inequality, promotes the mutual recognition necessary for the formation of autonomous citizens. The methodology includes documentary analysis and pedagogical dialogues with students, highlighting the need for a critical and contextualized approach that promotes the inclusion of diverse knowledge. For quality education, we advocate the integration of cultural plurality in the curriculum and a counter-hegemonic pedagogy that considers the students' context. The fragility in continuing education hinders the overcoming of the hegemonic conception, limiting critical reflection on the curriculum and power relations. Investing in continuing education, with an emphasis on dialogue between theory and practice and on teacher autonomy, is crucial to build a more just and democratic school.

Keywords: Education; counter-hegemony; exclusion; social inequality; subjectivity.

