

O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO – O UNIVERSO DAS PRESENCAS AUSENTES: Análise Crítica do Currículo Prescritivo e a Invisibilização de sujeitos alunos em seus contextos situacionais.

*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.*

*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.*

Maria Clara Ramos Nery¹

Resumo

O presente trabalho, desenvolvido a partir da prática educativa no curso de Pedagogia-Licenciatura da UERGS, investiga o fenômeno das "presenças ausentes" no campo educacional brasileiro, a partir da manutenção da concepção hegemônica da educação nacional. Observa-se que o currículo prescritivo, de caráter eurocêntrico, exclui saberes e culturas que compõem a diversidade cultural do país, o que perpetua desigualdades e limita a construção de uma identidade cultural inclusiva. A pesquisa problematiza a invisibilidade de determinados contextos e práticas sociais no currículo formal e reflete sobre a relação entre essa invisibilidade e a fragilidade na formação inicial e continuada de professores. A metodologia envolve análise documental e diálogos pedagógicos com os alunos, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada no campo educacional, que promova a inclusão de saberes diversos e a superação das práticas pedagógicas hegemônicas. O artigo sugere que, para efetivar uma educação de qualidade, é fundamental reconhecer e integrar a pluralidade cultural e social brasileira no currículo escolar. Para isso, torna-se necessário adotar uma pedagogia contra-hegemônica que considere o contexto situacional dos alunos, possibilitando a prática de ações pedagógicas que sejam realmente de qualidade e que superem abordagens que, por meio de práticas prescritivas, perpetuam a ordem social vigente através das práticas educativas. Além disso, o texto investiga a fragilidade na formação de professores como um fator que contribui para a manutenção de uma prática educativa que preserva a concepção hegemônica de educação.

Palavras-chave: Educação. Hegemônica. Contra-Hegeômica. Subjetivação.

Resume

El presente trabajo, desarrollado a partir de la práctica educativa en el curso de Pedagogía-Licenciatura de la UERGS, investiga el fenómeno de las "presencias ausentes" en el campo educativo brasileño, desde la perpetuación de la concepción hegemónica de la educación nacional. Se observa que el currículo prescriptivo, de carácter eurocéntrico, excluye saberes y culturas que forman parte de la diversidad cultural del país, lo que perpetúa desigualdades y limita la construcción de una identidad cultural inclusiva. La investigación problematiza la invisibilidad de ciertos contextos y prácticas sociales en el currículo formal y reflexiona sobre la relación entre esta invisibilidad y la fragilidad en la formación inicial y continua de los docentes. La metodología incluye análisis

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, atuante no Curso de Pedagogia-Licenciatura, da Unidade de Cruz Alta/RS, doutora em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Especialista em Estudos Culturais e Educação Transformadora: Teorias e Práticas. E-mail: maria-nerly@uergs.edu.br.

documental y diálogos pedagógicos con los estudiantes, destacando la necesidad de un enfoque crítico y contextualizado en el campo educativo que promueva la inclusión de diversos saberes y la superación de prácticas pedagógicas hegemónicas. El artículo sugiere que, para lograr una educación de calidad, es fundamental reconocer e integrar la pluralidad cultural y social brasileña en el currículo escolar. Para ello, se vuelve necesario adoptar una pedagogía contra-hegemónica que considere el contexto situacional de los estudiantes, permitiendo la práctica de acciones pedagógicas realmente efectivas y que superen enfoques que, mediante prácticas prescriptivas, perpetúan el orden social vigente a través de las prácticas educativas. Además, el texto investiga la fragilidad en la formación docente como un factor que contribuye a la conservación de una práctica educativa que mantiene la concepción hegemónica de la educación.

Palabras clave: Educación. Hegemónica. Contra-hegemónica. Subjetivación.

Abstract

The present work, developed from the educational practice in the Pedagogy program at UERGS, investigates the phenomenon of "absent presences" in the Brazilian educational field, based on the perpetuation of the hegemonic conception of national education. It observes that the prescriptive curriculum, with its Eurocentric character, excludes knowledge and cultures that are part of the country's cultural diversity, perpetuating inequalities and limiting the construction of an inclusive cultural identity. The research problematizes the invisibility of certain contexts and social practices in the formal curriculum and reflects on the relationship between this invisibility and the fragility of initial and continuing teacher education. The methodology involves documentary analysis and pedagogical dialogues with students, highlighting the need for a critical and contextualized approach in the educational field that promotes the inclusion of diverse knowledge and the overcoming of hegemonic pedagogical practices. The article suggests that, to achieve quality education, it is essential to recognize and integrate Brazil's cultural and social plurality into the school curriculum. To this end, it is necessary to adopt a counter-hegemonic pedagogy that considers students' situational contexts, enabling the practice of pedagogical actions that are genuinely effective and that transcend approaches that, through prescriptive practices, perpetuate the existing social order through educational practices. Furthermore, the text investigates the fragility of teacher education as a factor contributing to the maintenance of an educational practice that upholds the hegemonic conception of education.

Keywords: Education. Hegemonic. Counter-Hegemonic. Subjectivation.

1. Introdução

A realização deste trabalho envolveu minha prática educativa com os alunos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no Curso de Pedagogia da Unidade de Cruz Alta/RS. Durante nossas discussões, no componente curricular *Teorias do Currículo*, dialogávamos sobre os problemas da educação nacional, quando, na interação com os alunos, constatei que, em nosso campo educacional, lidamos, em termos curriculares, com o universo das "presenças ausentes". O currículo prescritivo presente na educação brasileira possui características marcadamente eurocêntricas, o que exclui etnias constitutivas de nossa identidade cultural, ou seja, etnias que compõem o nosso "DNA" enquanto povo brasileiro. Essa exclusão nos distancia da construção sólida de nossa identidade e impede que nos reconheçamos como brasileiros sem carregar um olhar depreciativo sobre nós mesmos, algo recorrente em nossa realidade cultural.

Esse quadro é resultado de nossa prática pedagógica, onde o questionamento da realidade educacional brasileira se faz presente, em conformidade com minha formação em Ciências Sociais. No campo educacional brasileiro, observa-se que o currículo formal desempenha um papel central na formação dos estudantes em todos os níveis de ensino e na construção de identidades socioculturais. É fundamental resgatar o elemento fundante de nossa sociedade e cultura, que envolve o processo de subjetivação. Em Michel Foucault, o processo de subjetivação² refere-se à maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos, internalizando práticas, discursos e relações de poder que se constituem na sociedade. Assim, há uma moldagem dos indivíduos, resultando em um processo de dominação que constitui os sujeitos.

Os processos de subjetivação constituem, portanto, uma forma de exercício de poder que molda os indivíduos, tornando-os governáveis, na medida em que estes legitimam as relações de poder presentes nas sociedades 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 parte integrante de nossas características culturais, interpelando diretamente o campo educacional.

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 envolve a necessidade de abordar a origem e os fundamentos do currículo prescrito no Brasil, discutindo como ele, historicamente, reflete uma visão eurocêntrica e elitista do conhecimento, que não dialoga com a realidade de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, envolve a relação entre a formação dos professores e a resistência ou dificuldade em adotar abordagens pedagógicas que considerem as particularidades e os saberes dos contextos sociais menos favorecidos.

No contexto da prática educativa e na relação com os alunos, verifica-se que a abordagem dos contextos sociais não se torna um elemento essencial para a análise dos

² A subjetivação em Michel Foucault refere-se ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos, ou seja, como eles se constituem e são constituídos como sujeitos através das práticas, discursos e relações de poder presentes na sociedade. Para Foucault, o sujeito não é uma entidade fixa ou estável, mas um efeito das práticas discursivas e das relações de poder.

componentes constitutivos do campo educacional nacional, tanto em um sentido macro, relacionado às normativas, quanto em um sentido micro, referente às observações feitas nas escolas. Esse aspecto é evidenciado na realização de trabalhos, nos planejamentos de estágios e nos relatórios de estágio, o que representa um vácuo na análise por parte dos estudantes de Pedagogia em seus fazeres e saberes pedagógicos. À medida que os contextos são invisibilizados, observa-se, conseqüentemente, uma tendência de omissão de saberes, práticas e culturas que constituem parte significativa da diversidade do país. Essa falta de contextualização homogênea o que é, por natureza, diverso, não refletindo a característica essencial da diversidade cultural que compõe a nossa identidade. A invisibilidade mencionada acima, se realiza em função da concepção eurocêntrica que possuímos de educação, originária desde nosso processo de colonização.

Portanto, nosso enfoque, no presente artigo, busca investigar e analisar o fenômeno das "presenças ausentes" no campo educacional, questionando como e por que determinadas vozes e perspectivas são marginalizadas ou apagadas dos currículos escolares. Por meio de uma análise crítica, pretende-se compreender os impactos dessas exclusões no processo formativo, com o objetivo de qualificar o aluno para conhecer a realidade desigual que permeia o campo educacional. Dessa forma, busca-se formar profissionais oriundos da universidade que sejam capazes de realizar uma leitura adequada do contexto, de modo a responder de forma eficaz às demandas dos sujeitos-alunos, cujas realidades não são contempladas pelo currículo oficial. Afinal, como se pode falar em qualidade na educação com um "universo de presenças ausentes" não contemplado nos saberes de um currículo prescritivo que silencia vozes que têm o direito de se expressar?

Metodologicamente, nossa prática pedagógica foi utilizada como um elemento central, considerando que, nas relações dialógicas com os alunos, o professor também adquire novos aprendizados a partir das novas concepções que emergem e se constituem como questões investigativas. A pesquisa documental foi empregada para selecionar os autores que compõem este trabalho, com o intuito de gerar reflexões sobre o caráter prescritivo do currículo adotado na educação brasileira, o qual consideramos um obstáculo significativo à qualidade da educação nacional, pois apresenta impasses em relação ao contexto social, histórico e cultural da sociedade brasileira, estando em contradição com a diversidade cultural do país.

Para fundamentar a análise crítica proposta, utilizamos as contribuições da Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais, da Pedagogia Histórico-Crítica e da História da Cultura

Brasileira, que nos auxiliaram a compreender a necessidade de uma pedagogia contra hegemônica. Essas abordagens permitem 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.

No primeiro momento, a abordagem recai sobre a origem e os princípios do currículo oficial no Brasil, analisando como ele, ao longo da história, expressa uma perspectiva eurocêntrica e elitista sobre o conhecimento. E, no segundo momento a abordagem enfoca 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, na dificuldade em implementar práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades e os conhecimentos dos contextos sociais dos contingentes menos favorecidos da sociedade brasileira, que são alunos das escolas públicas brasileiras.

Neste artigo, propomos, portanto, uma análise crítica do currículo prescritivo no Brasil, investigando como ele contribui para a invisibilização de saberes que compõem o rico mosaico cultural de nosso país. Ao abordar o "universo das presenças ausentes", buscamos destacar a importância de reconhecer e valorizar as vozes marginalizadas que, apesar de sua relevância, permanecem excluídas das práticas educativas. Acreditamos que a efetivação de uma educação de qualidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela inclusão de saberes que refletem a pluralidade da realidade brasileira. Assim, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a formação de profissionais que possam atuar de maneira crítica e sensível às demandas sociais, promovendo uma educação que realmente dialogue com todos os sujeitos que a compõem.

2. O currículo no Brasil: origem histórica de uma perspectiva eurocêntrica e elitista do conhecimento

A construção do currículo no Brasil tem raízes profundas na colonização e nas estruturas sociais estabelecidas ao longo da história do país. Desde a chegada dos europeus, a educação foi moldada por uma perspectiva eurocêntrica, que valoriza saberes e práticas originados na Europa, em detrimento das diversas culturas e conhecimentos locais, saliente-se que é neste momento que os elementos de prescrição e homogeneização se constituem como estruturantes da educação nacional. Portanto, essa perspectiva se reflete no currículo prescritivo adotado nas instituições de ensino, que frequentemente ignora ou marginaliza as contribuições das

comunidades indígenas, afro-brasileiras e outras vozes que compõem o rico mosaico cultural do Brasil.

A história da educação brasileira revela um processo de elitização do conhecimento, onde as classes dominantes têm o controle sobre os conteúdos e as formas de ensino. O currículo, portanto, é uma ferramenta de reprodução social que perpetua desigualdades, uma vez que privilegia uma visão única de mundo, excluindo saberes e práticas que não se alinham aos paradigmas eurocêntricos. Essa exclusão resulta na formação de indivíduos que não se reconhecem plenamente em sua identidade cultural e social, dificultando a construção de uma educação que seja realmente inclusiva e representativa da diversidade do país.

Portanto, a educação nacional se constituiu sobre a égide da homogeneização, o que rechaça a diferença, não permitindo o reconhecimento social recíproco do outro (Honneth, 2009), em sua diferença, o que se constitui enquanto contraditório com a diversidade cultural nacional e com o próprio respeito à dignidade humana. Afirma Honneth:

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, 2009, p. 217).

A afirmação de Honneth (2009), embora contemporânea, demarca, em nosso entendimento, a consequência do processo de homogeneização que se constituiu em nossa cultura e, por consequência, na cultura educacional brasileira ao longo da história. Nesse contexto, o não reconhecimento das diferenças resulta no império da hierarquização cultural, em que prevalece uma concepção de cultura que estabelece distinções entre superioridade e inferioridade. Isso conduz à ausência de reconhecimento social recíproco (Honneth, 2009) do "outro" diferente, que, por sua vez, é considerado um ser de menor valor ou inadequado ao contexto social, uma vez que não se enquadra nos padrões aceitos socialmente.

Por outro lado, o processo de subjetivação emerge como um elemento fundante do campo educacional brasileiro. Segundo Foucault (2018), a subjetivação é o processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos, moldados por práticas sociais, discursos e relações de poder que permeiam a sociedade. Explicando esse “tornar-se sujeito” em Foucault, compreende-se que os sujeitos são assujeitados, ou seja, formados e moldados pelas relações de poder e pelos saberes que se constituem no contexto social. Assim, o conceito de assujeitamento ou subjugação descreve o processo pelo qual indivíduos e grupos são tornados sujeitos, mas

enquanto subordinados às estruturas e normas que os controlam (Foucault, 2022). Além disso, cabe destacar que as práticas discursivas produzem identidades, comportamentos e subjetividades, que acabam por restringir as formas de existir, sujeitando os indivíduos a determinados controles e dispositivos disciplinares. Esse enfoque deve ser considerado ao analisar o currículo escolar como um elemento não neutro no campo educacional, especialmente no contexto de uma sociedade historicamente alicerçada na desigualdade social.

Portanto, o currículo não apenas transmite conhecimento, mas também constrói identidades e subjetividades. A imposição de um currículo eurocêntrico e elitista contribui para a formação de sujeitos que internalizam normas e valores que frequentemente os alienam de suas próprias realidades culturais. Ao desenvolver a relação entre a ausência de reconhecimento e o processo de subjetivação, verifica-se como as dinâmicas sociais de poder moldam identidades e levam à constituição de repertórios de ações individuais e coletivas que legitimam a concepção hegemônica de sociedade e de educação.

Assim, a falta de reconhecimento, conforme exposto por Honneth (2009), é uma fonte geradora de exclusão social, alimentada por um regime de poder, como descrito por Foucault (2018). Esses conceitos nos permitem analisar e refletir em profundidade sobre os processos de exclusão presentes no campo educacional, que estabelecem as “presenças ausentes”. Esses processos nos orientam a buscar outros elementos no campo da Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais e de uma Pedagogia Histórico-Crítica, que apontam para outras práticas pedagógicas que questionam a educação hegemônica herdada. Assim, evidenciam-se novos saberes e práticas pedagógicas que promovem uma educação inclusiva, na medida em que contextualizam e adaptam o currículo às realidades sociais e demandas dos alunos. As palavras de Boaventura de Souza Santos, são significativas, quando aponta que

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 um tanto epistemológico quanto político: o fortalecimento mútuo das ES³ e das lutas sociais contra a dominação (SANTOS, 2022, p.58).

A citação de Boaventura de Sousa Santos sobre *Ecologias de Saberes e Sociologia das Ausências* pode ser relacionada ao contexto da colonização brasileira e à educação hegemônica

³ ES, significa Epistemologias do Sul

de forma crítica e reveladora. Santos 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.

No contexto da colonização brasileira, essa lógica eurocêntrica se impôs violentamente sobre as culturas indígenas, africanas e populares. A colonização não foi apenas territorial, mas também cultural, impondo um modelo de conhecimento que desqualificava e invisibilizava as formas de saber e os modos de vida das populações nativas e escravizadas. Os colonizadores europeus impuseram seus valores, crenças e sistemas de conhecimento, classificando o que era diferente como “primitivo” ou “inferior”.

No campo educacional, esses aspectos se refletem na formação de um currículo que perpetua essa visão eurocêntrica e elitista como um instrumento de dominação que padroniza e homogeneiza os saberes, eliminando ou subordinando as culturas locais e populares. A educação hegemônica brasileira, herdeira desse processo colonial, historicamente desconsidera saberes e práticas que não se encaixam nos moldes europeus, construindo uma narrativa única e centralizada que reforça as hierarquias culturais e sociais, decretando “presenças ausentes” ou “alienígenas em sala de aula” (Silva, 2018). A crítica de Santos (2022) aponta para a necessidade de um movimento de descolonização do saber, que envolva não apenas a desacreditação dos critérios dominantes, mas também a valorização e o fortalecimento dos saberes marginalizados. Esse movimento inclui uma reavaliação crítica da educação, para que ela se torne um espaço de resistência e de construção de um conhecimento plural que reconheça as vozes historicamente silenciadas, permitindo que as “presenças” deixem de ser “ausentes”. Ao promover uma aliança entre as lutas sociais e os saberes subalternos, resistindo à dominação e promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora, surge a capacidade de enfrentar as desigualdades e reconhecer a diversidade cultural que compõe o Brasil.

Questionar quais saberes são valorizados e quais são silenciados, é possível desafiar as estruturas de poder que sustentam a educação hegemônica nacional. Para avançar em direção a uma pedagogia que respeite a diversidade cultural e promova a equidade, é fundamental resgatar as vozes e saberes que historicamente foram excluídos.

A homogeneização promovida pelas prescrições de diretrizes educacionais pelo Estado brasileiro, no campo educacional historicamente, resultou e resulta na invisibilidade das

demandas contextuais e das necessidades situacionais das “presenças ausentes”. Essa dinâmica estabelece um ciclo de invisibilidade e marginalização, que representa um profundo dano social proveniente de um currículo elitista alicerçado no eurocentrismo, no contexto de uma cultura transplantada como é a cultura brasileira. Em vista disso, a finalidade social da educação no contexto de uma concepção hegemônica, envolve o reforço a manutenção das estruturas sociais existentes, legitimando as desigualdades e hierarquias sociais e, se tomamos por referência Santos (2022), a finalidade da educação no contexto da descolonização, busca transformar a sociedade e reduzir as desigualdades sociais, potencializar as classes populares e as minorias.

Importante resgatar Bourdieu (2007), pois este aponta que o sistema educacional reflete e perpetua o capital cultural⁴ da elite, valorizando conhecimentos, linguagens e comportamentos que estão alinhados aos padrões e expectativas das classes dominantes. Isso ocorre porque o currículo é elaborado e estruturado a partir das normas e dos valores dessa cultura dominante, estabelecendo, assim, um conjunto de critérios que define o que é considerado conhecimento legítimo e válido.

Dessa forma, o currículo educacional atua como um instrumento de distinção: ele valida e promove o capital cultural dos grupos privilegiados, enquanto marginaliza ou exclui as práticas culturais dos grupos subalternos. A lógica da distinção se manifesta no modo como certos conteúdos, saberes e habilidades são selecionados, muitas vezes privilegiando disciplinas e perspectivas que refletem a visão de mundo da elite. Ao reproduzir e institucionalizar essa seleção cultural, a escola legitima a hegemonia cultural e contribui para a perpetuação das desigualdades sociais (Bourdieu, 2007).

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 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 1989, p. 11).

⁴ O **capital cultural**, segundo Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e formas de expressão que um indivíduo possui e que são valorizados em um determinado contexto social.

A assertiva de Bourdieu, revela como a cultura dominante desempenha um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais. Ela atua tanto como um meio de coesão para a classe dominante quanto como um instrumento que desmobiliza e aliena as classes subordinadas, legitimando e naturalizando as hierarquias sociais existentes. A cultura, nesse sentido, é vista não apenas como um espaço de expressão e comunicação, mas também como um mecanismo de controle e distinção social.

Devemos compreender que, mesmo dentro da sala de aula, se processa a distinção mencionada por Bourdieu (2007). Ao aplicarmos o currículo hegemônico, desconsideramos os alunos que não possuem as mesmas condições materiais e intelectuais para acompanhá-lo. Isso resulta na classificação dos chamados “maus alunos”, aqueles que não gostam de estudar, que não desejam aprender ou que se comportam de maneira indisciplinada em sala de aula. Essa visão, no entanto, ignora seus contextos situacionais e as realidades que enfrentam.

Ao agir dessa forma, como professores, contribuimos para a construção de “presenças ausentes” para esses alunos, uma vez que o conhecimento eurocêntrico ministrado não dialoga com suas experiências de vida. Assim, não se relaciona com a realidade que vivenciam, tornando-se irrelevante para sua formação. É essencial que nossos fazeres pedagógicos considerem a diversidade de contextos e experiências dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Raramente, em nossa prática educativa, verificamos inquietações dos alunos em relação à constituição da educação brasileira ao longo da história e aos contextos formadores de nossa subjetividade, que estão relacionados aos contextos sociais e históricos. Essa situação sugere que somos seres desconectados do universo social que herdamos, conforme aponta Durkheim (1995). Os alunos do curso de Pedagogia não questionam a educação hegemônica, que se manifesta em um currículo prescritivo, uniforme e homogeneizante, em contrariedade à diversidade cultural brasileira. Essa contradição deveria ser debatida em sala de aula, pois, caso contrário, mantém-se a ordem estabelecida por meio das diretrizes, normativas, decretos-lei e planos nacionais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são aplicadas sem questionamentos, desconsiderando as indagações sugeridas por Apple (2019): quem fez? Por que fez? Para que fez?⁵

⁵ Questões relativas a curso de Michel Apple em Curso de Especialização – Educação Transformadora – Teoria e Práticas, ministrado em 2019 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, no qual a autora do presente trabalho foi aluna.

Nas relações de poder presentes em nossa sociedade, estruturada em desigualdades sociais, encontramos o fenômeno da “homogeneização na diversidade”, que se configura como uma estratégia de poder que mantém “uma escola pública pobre para alunos pobres”, conforme destacou José Carlos Libânio em sua palestra na cidade de São Paulo, da qual fiz anotações. Portanto, ao analisar a história constitutiva do campo educacional brasileiro, compreendemos que a cultura do país é diversa.

No entanto, mesmo em nossa realidade contemporânea, embora a diversidade cultural seja frequentemente mencionada nos documentos legais sobre educação, ela não é efetivamente reconhecida, especialmente nas dinâmicas pedagógicas que tendem a priorizar expressões culturais hegemônicas e eurocêntricas no âmbito dos currículos.

É necessário resgatar a história da sociedade brasileira, bem como sua formação cultural e educacional. A partir da compreensão dos traços estruturais que marcaram os alicerces de nossa sociedade nas esferas sociocultural, sociopolítica e socioeconômica, podemos identificar, ao longo do tempo, as bases estruturais e estruturantes que deram origem aos processos de exclusão, marginalização e poder que moldam a sociedade atual e, dentro dela, o campo educacional brasileiro, com seus saberes e práticas pedagógicas. Ao revisitar os eventos fundadores de nossa história e suas narrativas ou práticas discursivas, é imprescindível que, em nossos fazeres pedagógicos, realizemos uma análise reflexivo-crítica, identificando as raízes das desigualdades e injustiças presentes no campo educacional, que constituem um universo de “presenças ausentes”.

3.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.⁶

Constatamos em nossa experiência como profissional da educação há longo tempo, é a fragilidade da formação docente no campo educacional brasileiro, que possui um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as identidades e culturas diversas dos alunos. Essa fragilidade se manifesta nos trabalhos produzidos pelos

⁶ 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.

alunos e em suas práticas discursivas, nas quais os contextos e seus determinantes não são considerados, representando uma lacuna nos saberes e fazeres pedagógicos.

Na maioria dos trabalhos dos alunos verificamos, principalmente com relação aos projetos de estágio e relatórios de estágio a ausência de estabelecer o contexto da instituição escolar, optando pela descrição do espaço escolar, ficando então ausentes o que podemos ainda dizer a classe social, o espaço social onde será exercido o fazer pedagógico, porque estes elementos são determinantes do sujeito aluno e, não são considerados. Apontamos aqui um exemplo, não considerando os marcadores que identificam a escola no qual o aluno iria fazer o estágio:

O componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 135 h/a prevê atividades que englobam a prática docente e a participação em processos de gestão. Isso inclui a observação da instituição e da turma, bem como a realização de encontros e reuniões com os gestores da escola e o professor titular. Além disso, abrange o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino, assim como a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. O presente projeto de estágio, intitulado “Aprendendo com o Solo: O Ambiente para a Vida”, será implementado em uma instituição de ensino fundamental com uma turma composta por um grupo específico de alunos, na faixa etária de 9 a 12 anos. A temática “Aprender com o Solo: O Ambiente para a Vida” será explorada nas atividades durante o estágio, promovendo a reflexão sobre sua importância e contribuindo para a compreensão de que os micro-organismos presentes no solo são fundamentais para o desenvolvimento das plantas. Essa abordagem tem como objetivo despertar o interesse dos alunos em relação ao tema.

Observamos que, no exemplo acima, o trabalho deve ser direcionado não apenas à idade dos alunos, mas também ao seu contexto de vida e condição socioeconômica, uma vez que esses fatores influenciam sua condição intelectual e capacidade cognitiva. Para que aluno e com que propósito será proposto o trabalho? Concebemos que, quando essas questões não são respondidas antes ou durante o processo de observação presente em todo estágio realizado pelos alunos dos cursos de Pedagogia-Licenciatura, o enfoque torna-se prescritivo e hegemônico, com uma didática que podemos classificar como eurocêntrica. Isso ocorre mesmo que a prática discursiva aparente ter um enfoque progressista; no entanto, em essência, a prática permanece como a educação hegemônica no contexto do campo educacional brasileiro.

Essa falta de uma abordagem mais abrangente, que considere o contexto situacional na realização do trabalho e que, portanto, demarque a efetiva presença do aluno, não está presente na formação oficial dos professores da educação básica brasileira, configurando um vácuo na formação docente. Esse vácuo contribui para a manutenção de uma estrutura educacional com traços característicos típicos da hegemonia, reproduzindo a concepção de educação dos segmentos dominantes da sociedade, que se constituiu desde o nosso processo de colonização.

A ausência de consideração dos contextos social, político, econômico e cultural nos planejamentos, relatórios e planos de aula, dos professores, impede a compreensão dos elementos constitutivos da identidade cultural de indivíduos e grupos, bem como a construção de repertórios de ações individuais e coletivas que interpelam e atravessam o espaço da sala de aula. Apontam Aguiar e Mendes:

Nada “é porque é”. Tudo faz sentido sob a perspectiva da História. Dar significado ao passado é o que possibilita aos alunos a comunicação entre a história coletiva e a sua história individual, entre o que passou e o que está acontecendo; entre as diferentes experiências da humanidade e as possibilidades de escolha pessoal. Nesse sentido, os alunos também podem perceber-se como sujeitos da História, isto é, como construtores da sua biografia e como sujeitos atuantes no seu grupo social – família, escola, empresa e outras instituições das quais fazem parte (Aguiar e Mendes (AGUIAR & MENDES, 2001, p.9), .

A assertiva dos autores destaca a importância de compreender os acontecimentos e processos sociais por meio da história, desafiando a noção de que algo "é porque é". A ideia é que nada é estático ou essencialmente imutável; tudo possui um contexto histórico que o explica e lhe confere significado. Nesse sentido, o ensino de história se torna uma ferramenta fundamental para que os alunos façam conexões entre a história coletiva (os grandes eventos e transformações da sociedade) e suas histórias individuais. Isso lhes permite entender como os acontecimentos do passado influenciam o presente e como suas próprias escolhas são parte de um processo maior.

Ao integrar as experiências individuais com as experiências coletivas os professores devem compreender que os alunos passam a se perceber como agentes históricos, ou seja, como protagonistas que constroem suas trajetórias e impactam os grupos dos quais fazem parte — como a família, a escola, e o ambiente de trabalho. Essa compreensão estimula um senso de pertencimento e responsabilidade, mostrando que as escolhas e ações dos alunos não apenas refletem as possibilidades que lhes foram dadas, mas também participam ativamente na construção de suas identidades e da sociedade em que vivem.

Dessa forma, a história e seu resgate, bem como uma análise histórico-crítica da educação, não é apenas um conjunto de fatos passados, mas uma forma de compreender e transformar a realidade presente. A questão que se torna necessária é até que ponto os futuros professores estão sendo formados e também os professores nas formações continuadas estão a compreender a significação da relação de interdependência entre sujeito e contexto, entre a história e a realidade social vivenciada no presente?

De outro lado, observamos a presença, em todos os níveis de ensino, de um currículo prescritivo, entendido como um documento oficial que define conteúdo, objetivos, habilidades e competências a serem trabalhados pelos professores com seus alunos. Nesse contexto formativo, surgem diversos impasses que refletem desafios estruturais e históricos no cenário de desigualdade social constitutiva da sociedade brasileira. A necessidade de formar educadores capazes de lidar com a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes se confronta com modelos formativos frequentemente enraizados em concepções tradicionais e eurocêntricas, que tendem a perpetuar desigualdades e marginalizar grupos menos favorecidos.

No âmbito do poder hegemônico que interpela o campo educacional brasileiro, podemos constatar um elemento estabelecido na materialidade, na concretude da precariedade da formação continuada dos professores brasileiros da educação básica, alicerçado na desigualdade social, qual seja: o salário pago aos professores. Este é um fator concreto e fundamental para a formação adequada dos professores, pois um salário expresso pela precariedade impossibilita o acesso a diversos elementos da cultura e a construção de ferramentas teórico-metodológicas, por meio da leitura de obras formativas no campo pedagógico; em outras palavras, contribui para o desenvolvimento do capital cultural do professor, enriquecendo sua prática pedagógica e seus saberes pedagógicos e não pedagógicos, porque todos os saberes são constitutivos de nossa subjetividade. .

Devemos, então, questionar: se não há dignidade salarial para os professores da rede pública brasileira, como esses profissionais podem investir em seu próprio desenvolvimento e ampliar seus conhecimentos, que impactam diretamente suas práticas pedagógicas? É razoável discutir a necessidade de formação de professores sem considerar a materialidade de um salário justo? De que formação docente estamos falando no campo educacional brasileiro no contexto atual? Uma formação sem as condições materiais necessárias é realmente viável na educação? Estes são questionamentos necessários quando exercemos a prática discursiva da busca da qualidade da educação brasileira. 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 material dos professores brasileiros do ensino fundamental. A não consideração desses elementos concretos transforma as práticas discursivas sobre a formação docente e a prática discursiva da formação continuada dos professores da educação básica, em uma forma de perpetuação das desigualdades sociais que atravessam o campo educacional nacional. Essa realidade, em sua materialidade, resulta em uma formação inicial e continuada frágil, incompleta e insuficiente para enfrentar os complexos dilemas das realidades contextuais dos alunos em sala de aula.

Assim uma formação continuada precária leva a que se tenha em sala de aula “presenças ausentes,” ou como “visitantes de outros mundos”, fazendo com que professores e alunos se encontrem desconectados de si mesmos, sem consciências de suas identidades e de seus papéis no contexto do campo educacional. A prática discursiva presente no campo educacional e na cultura brasileira, refletida nos documentos legais da educação nacional, que estabelece a formação continuada dos professores e visa a qualidade educacional, constitui-se como uma verdade construída e operada enquanto dispositivo de poder (Foucault, 2018).

Essa "verdade", ao ser internalizada, impede a compreensão concreta da realidade. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, os segmentos dominantes, ao exercerem sua hegemonia, criam “verdades” que, internalizadas por indivíduos e grupos, passam a orientar suas ações. Nesse contexto, essas verdades funcionam como artefatos culturais dotados de endereçamento que reproduzem a concepção hegemônica acerca da educação e da prática educativa.

A fragilidade da formação de professores no Brasil, tanto na graduação quanto na formação continuada, é um tema que exige atenção especial. A graduação, muitas vezes, se limita a uma abordagem teórica que não considera as realidades práticas e contextuais das escolas. Os cursos de Pedagogia-Licenciatura, em sua maioria, oferecem uma formação que não prepara adequadamente os futuros educadores para lidar com a diversidade cultural e social presente nas salas de aula. Essa deficiência formativa gera profissionais que, ao ingressarem no campo educacional, se encontrem despreparados para enfrentar os desafios cotidianos,

comprometendo a qualidade da educação oferecida, na medida em que tem prejudicada a capacidade crítica da análise contextual e situacional em seu campo de atuação.

Por outro lado, a formação continuada, que deveria atuar como um espaço de aprimoramento e reflexão crítica sobre a prática docente, muitas vezes se resume a eventos pontuais e desarticulados. Esses momentos de formação são frequentemente direcionados por diretrizes e normativas prescritivas que pouco dialogam com as necessidades reais das escolas e dos alunos. Assim, os professores se tornam receptores de um modelo educacional que ignora suas vozes e experiências, sendo compelidos a seguir orientações que não refletem a diversidade e a complexidade do contexto em que atuam.

Além disso, as diretrizes e os currículos prescritivos tendem a reproduzir uma lógica reprodutivista que prioriza a transmissão de conteúdos de maneira uniforme, em detrimento da construção de saberes que considerem as singularidades dos alunos. Essa abordagem não apenas marginaliza conhecimentos locais e experiências dos estudantes, mas também perpetua hierarquias culturais, dificultando o desenvolvimento de uma educação que promova a inclusão e a diversidade. Portanto, os professores como resultado, saem da formação inicial sem as habilidades necessárias para lidar com a diversidade e complexidade do ambiente escolar, mantendo o pensamento hegemônico acerca da educação nacional e por consequência a ordem desigual constituída que perpassa o campo educacional, mantendo-se a estrutura de poder, o processo de subjetivação.

Cabe salientar que, as diretrizes prescritivas que orientam a educação básica no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), merecem críticas por sua abordagem homogênea e eurocêntrica, que desconsidera as especificidades culturais e sociais dos estudantes. Essas diretrizes, ao serem aplicadas de forma rígida, contribuem para a reprodução de um modelo educacional que prioriza a uniformidade em detrimento da diversidade, em contradição com a prática discursiva presente nas próprias diretrizes.

Diante desse cenário, a ação dos professores se torna um ponto crucial. Muitos educadores, conscientes das limitações impostas pelos currículos prescritivos, buscam alternativas para tornar suas práticas mais significativas. No entanto, a resistência a essas normativas é desafiadora, uma vez que as estruturas educacionais desestimulam a inovação e a criatividade, embora exista a presença de uma prática discursiva da busca da realização de uma aplicação da educação inovadora e criativa, mas que em realidade não atende às demandas e as realidades situacionais dos alunos, perpetuando as desigualdades sociais e culturais. É

fundamental, portanto, promover uma formação que não apenas capacite os docentes, mas que também os encoraje a questionar e transformar as diretrizes existentes, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e equitativa (Pimenta e Lima, 2021).

Verifica-se no contexto do campo educacional brasileiro a precariedade da formação continuada, dos professores da educação básica, a qual objetivando ser uma atualização e reflexão crítica da prática educativa, carece de abordagens que considerem os elementos da realidade dos mesmos, os impasses de sua profissão e os elementos históricos, sociais e culturais da educação brasileira e, ao não relacionar elementos contextuais com a prática educativa, ficando no âmbito do universo das superficialidades as efetivas necessidades dos professores em suas práticas pedagógicas e saberes não são aprofundadas e assim, interpelam o fazer pedagógico na sala de aula, reproduzindo a concepção dominante vigente da educação nacional, fator fortemente impeditivo do encontro da qualidade na educação nacional.

Importante retomar a música "Another Brick in the Wall, Part 2", do Pink Floyd, onde há uma poderosa metáfora sobre a educação e a opressão. Os alunos são comparados a carne que está sendo moída em uma máquina, simbolizando a desumanização e a padronização imposta pelo sistema educacional. Essa imagem retrata como a escola pode transformar a criatividade e a individualidade em conformidade, fazendo com que os estudantes se sintam como peças descartáveis em um sistema que não valoriza suas singularidades (Silva, 2015). Essa crítica à educação tradicional reflete a luta por uma aprendizagem mais significativa e humanizadora, portanto, a luta por reconhecimento social recíproco (Honneth, 2009), no campo educacional é urgente no contexto da sociedade brasileira.

A fragilidade da formação docente e da formação continuada para os professores da educação básica revela-se como um fator crítico na perpetuação dos valores hegemônicos que estruturam a educação nacional. Quando os cursos de formação inicial e os programas de desenvolvimento profissional não abordam de maneira efetiva as realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos, eles não apenas falham em preparar os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos, mas também reforçam uma visão de mundo que marginaliza saberes e experiências de grupos historicamente oprimidos (Apple, 2013).

A ausência de uma formação crítica e contextualizada resulta na reprodução de um currículo prescritivo que prioriza a uniformidade em detrimento da diversidade, consolidando uma educação que perpetua as desigualdades sociais e culturais. Assim, a superação dessa fragilidade exige uma reavaliação profunda das políticas de formação docente, que deve incluir

uma perspectiva crítica e inclusiva, capaz de transformar a prática educativa e promover uma educação verdadeiramente plural e equitativa (Pimenta e Lima, 2012). Caso contrário, prevalecerá a concepção hegemônica de educação, pautada pelo tecnicismo e pela formação voltada para o mercado de trabalho, o que impossibilitará a superação do fenômeno das “presenças ausentes” nas salas de aula e nas prescrições educacionais.

4. Conclusão

Ao longo da análise crítica do campo educacional brasileiro, evidenciamos a existência de um currículo prescritivo que não apenas desconsidera, mas também invisibiliza a pluralidade dos sujeitos alunos e suas realidades contextuais, bem como professores em suas formações e formações continuadas. As "presenças ausentes" refletem uma estrutura educacional que, ao priorizar a uniformidade e a homogeneização, perpetua as desigualdades sociais e culturais existentes historicamente na sociedade brasileira, a partir do elemento que foi e é a subjetivação, desde o processo de nossa colonização pelo europeu.

A falta de uma formação crítica e contextualizada para docentes reforça essa fragilidade, contribuindo para a manutenção de valores hegemônicos que deslegitimam as experiências e saberes dos alunos, deslegitimam os saberes para além dos muros da escola, para além do estabelecido, mas que são revestidos de arte, de conteúdos de sentido profundo, de vida e de saberes constituídos no cotidiano da realidade. Portanto, urge uma reavaliação das políticas de formação docente e de saberes que devem contemplar uma abordagem inclusiva e crítica, capaz de transformar a prática educativa em direções mais equitativas e representativas.

Somente por meio dessa transformação poderemos superar a lógica que sustenta a invisibilização e a marginalização dos alunos em seus contextos situacionais, determinada pela hegemonia da concepção de educação e cultura das elites dominantes deste país. A construção de um currículo que reconheça e valorize as diversidades culturais e sociais é essencial para a promoção de uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os sujeitos, possibilitando, assim, um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e transformador, que parta da realidade dos contextos e que seja construído a partir das demandas dos alunos e que os professores sejam devidamente preparados para atuar numa realidade desigual plantando a semente da transformação.

Por fim, pretendemos com nossa reflexão estabelecer um desafio aos colegas professores de todos os níveis de ensino e aos alunos dos cursos de Graduação-Licenciatura: a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas vozes que compõem o universo educacional

brasileiro, essencial para a construção de uma educação que não seja apenas um reflexo das desigualdades, mas uma ferramenta de transformação social, porque contra-hegemônica, para que tenhamos o efetivo reconhecimento social recíproco.

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.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

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.

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.

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.

**X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de
Estudos Humanísticos Multidisciplinares - CLAEHM**

Dezembro de 2024, Online | claec.org/ehm

Artigos Completos

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.