



CURRÍCULO E DIFERENÇA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Ana Claudia Ortega Alonso, Sirley Lizott Tedeschi

anaclaudiaortegaalonso@gmail.com, tedeschi@uems.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

II Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG 2022

Resumo. *Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre currículo e diferença nos cursos de Pedagogia. Essa temática faz parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que está em desenvolvimento. Para tal discussão nos aproximamos do campo teórico pós-crítico e, deste modo, nos afastamos das abordagens que tendem a naturalizar o currículo e nos pautamos em teóricos como Tomaz Tadeu da Silva, Marlucy Alves Paraíso, Nilma Lino Gomes, Alice Casemiro Lopes, Vera Maria Candau, entre outros, que discutem e compreendem o currículo como envolvido em relações de saber/poder e como produtor de identidades/diferenças. Os discursos curriculares estão imersos em epistemes sociais e precisam ser compreendidos como uma trama de relações de saber e de poder, no meio da qual os sujeitos são constituídos. Com base em pesquisa bibliográfica, apresentamos contribuições das teorias pós-críticas, a fim de mostrar que não há neutralidade nas propostas curriculares, nos currículos dos cursos de pedagogia.*

Palavras Chave. *Currículo; Identidades/Diferenças; Pedagogia.*

Abstract. *This work has the goal of reflecting on curriculum and difference in Pedagogy courses. This theme is part of a more expended master's research that is under development. For this discussion, we approach the post-critical theoretical field and, in this way, we move away from the approaches that tend to naturalize the curriculum and we are guided by theorists such as Tomaz Tadeu da Silva, Marlucy Alves Paraíso, Nilma Lino Gomes, Alice Casemiro Lopes, Vera Maria Candau, among others, who discuss and understand the curriculum as involved in knowledge/power relations and as a producer of identities/differences. Curriculum speeches are immersed in social epistemes and need to be understood as a web of knowledge and power relations, among of which subjects are constituted. Based on bibliographic research, we present contributions from post-critical theories, in order to show that there is no neutrality in the curricular proposals, in the curricula of pedagogy courses.*

Keywords. *Curriculum; Identities/Differences; Pedagogy.*



1. Introdução

O que será discutido neste artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que está em desenvolvimento. Com base em pesquisa bibliográfica, o objetivo é apresentar as contribuições das teorias pós-críticas para pensar os currículos, neste caso específico, os currículos dos cursos de pedagogia. Para essa discussão nos aproximamos do campo teórico pós-crítico e entendemos que o currículo é uma produção social, histórica e cultural, portanto, um campo em permanentes tensões e disputas.

Deste modo, nos afastamos das abordagens que tendem a naturalizar o currículo e nos pautamos em teóricos como Tomaz Tadeu da Silva, Marlucy Alves Paraíso, Nilma Lino Gomes, Alice Casemiro Lopes, Vera Maria Candau, entre outros, que discutem e compreendem o currículo como envolvido em relações de saber/poder e como produtor de identidades/diferenças. Os discursos curriculares, nesta perspectiva, estão imersos em epistemes sociais e precisam ser compreendidos como uma trama de relações de saber e de poder, no meio da qual os sujeitos são constituídos.

Assim, pode-se dizer que as teorias pós-críticas, entre outras questões, contribuem com as discussões curriculares na formação de professores, ao compreenderem que os currículos não se restringem aos conteúdos, mas disputam diferentes e múltiplas concepções do que é a sociedade, o ser humano, o conhecimento. Defendem, não a mera tolerância, mas o reconhecimento da diversidade cultural e humana, articulando um currículo que esteja em diálogo com as categorias de identidade/diferença.

Nesse sentido, o currículo mostra a necessidade e a carência de uma formação humana diversa, múltipla, pois, nessa concepção, o sujeito é constituído a partir das relações de poder/saber, forjados a partir dos contextos sociais e culturais; as identidades e diferenças são, portanto, produções sociais e em constante mudança.

2. Reflexões sobre o currículo dos Cursos de Pedagogia: potencialidades da perspectiva pós-crítica

Sabemos das inúmeras possibilidades de abordagens epistemológicas quando nos propomos a desenvolver uma pesquisa. Por isso, é importante compreender o conceito, o



significado de epistemologia. Castanôn (2007), em uma tentativa de definir o que é epistemologia, diz:

O que é Epistemologia? Como toda tentativa de definição, podemos começar com uma investigação do significado das partes significantes que compõe a palavra que designa o conceito, para depois enfrentarmos os inevitáveis senões. Epistemologia pode ser definida etimologicamente como discurso racional (logos) da ciência (episteme). A palavra grega episteme pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega logos, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por “teoria racional”. (CASTANÔN, 2007, p. 07, grifo do autor).

Tesser (1995), também contribui com essa discussão e explicita o significado, a atividade principal da epistemologia na educação e faz uma consideração para melhor compreender o conceito.

Etimologicamente, “epistemologia” significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme). (Episteme + logos). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento. A tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. O conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo. É sempre tributário de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico. Podemos considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento. (TESSER, 1995, p. 92, grifo do autor).

Da mesma forma, (SILVA, 2011), traz significativas contribuições na discussão sobre as epistemologias. No texto *O adeus às metanarrativas educacionais*, ele explica que as “epistemologias sociais, ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas” (SILVA, 2011, p. 256). E continua dizendo que, “como atores sociais, vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras.” (SILVA, 2011, p. 256). O autor destaca que as epistemologias sociais – sejam epistemologias do campo da educação, neoliberais, entre outras - são processos que



produzem, constituem determinadas realidades. Portanto, todo o discurso, toda a linguagem, não é um mecanismo neutro, mas produtor de sentidos e realidades e traz muitas implicações para o campo social, principalmente para o campo educacional e do currículo.

A partir da discussão sobre epistemologias abordada por (SILVA, 2011), compreendemos que o currículo, na perspectiva pós-crítica, é uma produção social, histórica e cultural e, portanto, um campo em permanentes tensões e disputas, nos afastando das abordagens que tendem a naturalizar o currículo. Os discursos curriculares, nesta perspectiva, estão imersos em *epistemes* sociais e precisam ser compreendidos como uma trama de relações de saber e de poder, no meio da qual os sujeitos são construídos.

(PARAÍSO, 2004) corrobora e esclarece a respeito das teorias pós-críticas mostrando “que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras”. (PARAÍSO, 2004, p. 284). Ainda sobre as teorias pós-críticas, (SILVA, 2000) diz, que são o “conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da ‘teoria educacional crítica’, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, alguns de seus pressupostos” (SILVA, 2000, p. 106, grifo do autor). Ele continua dizendo que:

A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. (SILVA, 2000, p. 106).

Atualmente discute-se muito a respeito da organização de propostas curriculares para a Educação Básica e Ensino Superior. Muitas dessas discussões, inclusive aquelas que se referem aos currículos dos Cursos de Pedagogia, ainda prezam por essencialismos e homogeneizações e buscam, muitas vezes, a implantação de políticas de “neutralidade”, tendo em vista a retirada de qualquer possibilidade de se trabalhar com propostas curriculares que potencializem temáticas, conhecimentos, culturas de grupos que historicamente foram invisibilizados e marginalizados. As discussões que envolvem as diferenças, um dos princípios fundamentais para a justiça social e cognitiva, muitas vezes,



não se efetivam na prática, principalmente nos currículos, ferindo os princípios de uma educação que potencialize as diferenças.

Para ilustrar a importância da discussão sobre as diferenças nas propostas curriculares e nos espaços educacionais, “destacamos a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004,” (BRASIL, 2003) que implementa as Diretrizes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, onde cita que os espaços educacionais são:

[...] privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p.48).

A inclusão das temáticas culturais relacionadas às diferenças e as discussões sobre os processos de produção de identidades/diferenças, são necessárias nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior, como preconiza as referidas Leis, de maneira a assegurar o alargamento dos conhecimentos relacionados à formação cultural brasileira, promover atitudes de respeito e reconhecimento dos diversos grupos sociais/culturais, fomentando a desconstrução dos estereótipos internalizados e colaborando para que se valorizem e reconheçam seu pertencimento.

É preciso uma abordagem curricular democrática quando pensamos as propostas curriculares, com destaque para os cursos de formação de professores, como é o caso do Curso de Pedagogia, devendo focalizar a reflexão, a problematização e diálogo entre culturas, na construção de sujeitos e no enfrentamento das desigualdades sociais, da discriminação racial, de gênero, entre outras. O currículo, sob essa perspectiva, aponta caminhos para uma educação questionadora. (SANTOS, 2013), concorda dizendo:

Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais – presente em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e



contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas (SANTOS, 2013, p. 59).

(SANTOS, 2013) se refere ao currículo escolar, mas a mesma necessidade de enfrentamento dos processos de homogeneização e valorização das diferenças ocorre quando pensamos os currículos do Ensino Superior. Portanto, é importante conhecer e pensar os currículos praticados nas instituições de ensino, realizando análises e reflexões que contribuem para pensar/questionar os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, sempre que estes não colocarem no centro de suas propostas os diversos conhecimentos, culturas, saberes, a fim de contemplar as diferenças a muito tempo ignoradas e silenciadas neste campo.

(SILVA, 2018) mostra a urgência de desenvolvimento de pesquisas e ações no enfrentamento de problemas provocados por desigualdades sociais e por processos de subalternização de determinados grupos. Aponta a necessidade de ações “para promover a emancipação de grupos sociais, implantação e avaliação de políticas públicas, defesas de direitos, mobilização de grupos sociais, combate a preconceitos e a intolerâncias, tensões em relações sociais, educação de relações étnico-sociais, autonomia e empoderamento de movimentos e de ações sociais [...], entre outros[...]”. (SILVA, 2018, p. 137). Tais pesquisas e ações devem dar visibilidade às lutas contra o racismo e a discriminação racial que advém de contextos históricos nos quais podem-se perceber que, desde o período escravagista no Brasil, os negros, assim como os indígenas, foram sendo rotulados como pessoas subalternas e inferiorizadas do ponto de vista racial, cultural e social e, desde então, estes grupos étnicos tiveram que manifestar seus direitos pela valorização de sua cultura, dentre outros aspectos, por meio de lutas e reivindicações de seus movimentos.

A influência das culturas afro-indígenas foi fundamental na constituição da sociedade brasileira, no entanto, o seu reconhecimento, a forma como são representadas na sociedade e, inclusive nas instituições educacionais e nos currículos, ainda é uma forma estereotipada, incompleta, que desvaloriza suas culturas, seus saberes. Tão pouco, as contribuições desses povos nas diferentes áreas do conhecimento são valorizadas. Isso se diz, pois comumente suas representações nas escolas e nos currículos, vêm carregadas de estereótipos, resultando numa formação mínima a respeito dessas matrizes culturais.

A formação humana está intrinsecamente ligada ao cotidiano, às linhas e temáticas que pedem práticas pedagógicas para o desenvolvimento do aprendizado, articulados pelo



currículo e nos processos educativos, na construção de sujeitos críticos que valorizem e reconheçam as contribuições das diversas formações culturais. (MACEDO; SOUZA, 2010), dizem que:

No campo do currículo, a menção à cultura e ao cotidiano da escola é mais frequente (8), mas há um conjunto de outras articulações: avaliação, política, formação de professores, conhecimento. Em relação à formação docente, temas como práticas educativas, identidade, universidade, política e cultura juntam-se às discussões sobre profissionalização e trabalho docente. (MACEDO; SOUZA, 2010, p. 172).

A relação escola/sociedade ou vice-versa é inegável. O processo de desenvolvimento integral e a formação humana, sob a ótica da educação inclusiva, exigem a necessidade de diálogo sobre o respeito e reconhecimento das diferenças nos Projetos Político Pedagógicos das instituições de ensino, refletindo sobre a formação escolar ampla, engajados em uma luta contínua de libertação e transformação social, que coloquem o aluno e a aluna enquanto sujeito da educação, da cultura, da sociedade, superando o paradigma do conceito idealizado de “normalidade” construído socialmente - um padrão ilusório que foi imposto e que silencia vozes e nega a pluralidade de identidades.

Com base nessas discussões, as teorias pós-críticas partem da perspectiva de que o poder não é algo fixo em posse de determinado grupo, pessoa ou instituição. O poder é descentralizado e se manifesta nas diversas micro relações: de gênero, de trabalho, de lazer, de educação, de política. (MENEZES, 2008), fala sobre os sujeitos silenciados e excluídos da realidade social, dizendo que:

Os silêncios paradigmáticos sobre a complexidade do passado e do presente africano resultam na exclusão epistêmica da realidade social, política e econômica do cânone das ciências sociais e humanas, a qual se realiza através da particularização e periferização do “fenômeno africano”. (MENEZES, 2008, p. 9, grifo do autor).

Assim sendo, entende-se que o currículo também materializa essas e outras formas de opressão e produção, por isso essa problematização é fundamental à prática pedagógica, que historicamente tem contribuído para o esquecimento dos sujeitos marginalizado nos processos educacionais, tais como: mulheres, pobres, deficientes, escravizados, indígenas, lgbtqi+, dentre outros silenciados.

Propostas curriculares, muitas vezes, contribuem para invisibilizar as diferenças e



as consequências são deveras desastrosas, principalmente no que toca a formação humana, pois diminui sua capacidade reflexiva, particularmente no sistema de ensino superior, necessitando que o currículo esteja permanentemente em movimento, aberto a acolher as múltiplas culturas, os múltiplos, saberes, as múltiplas epistemologias.

3. Algumas Considerações

A história do currículo é marcada por processos de dominação, exclusão, marginalização de culturas e saberes. Nesse sentido, o campo teórico pós-crítico, traz uma reflexão a respeito do currículo, mostrando que o mesmo não é neutro e está em constante movimento; mostrando a necessidade de propostas curriculares colocarem as questões que envolvem as diferenças no centro de suas preocupações. Apontam para a necessidade de indagar, contestar a hegemonia de determinados conhecimentos, problematizando as relações de poder/saber presentes no campo curricular, visto que o currículo é um lugar de disputa por formas de conhecimentos, culturas e produção de sujeitos, ou seja, o currículo é um lugar de luta e de disputa por hegemonia dos diversos grupos sociais.

Essas teorizações têm contribuído para a desnaturalização do currículo e fortalecido possibilidades de pensarmos currículos da diferença na formação docente. Os professores e professoras desempenham um papel muito importante na desconstrução de currículos monoculturais e, portanto, na transformação social. Por isso, precisamos considerar os diversos saberes/poderes que atravessam o currículo e que produzem determinadas identidades/diferenças, sempre que nos propomos pensar propostas curriculares para a formação docente. Afinal, o currículo não transmite meramente conhecimentos, mas também produz formas específicas de ser sujeito.

Então, é possível desenvolver propostas curriculares nos processos de formação dos estudantes de Pedagogia, que criem sensibilidades e habilidades de olhar o outro como ser social, de reconhecer e potencializar as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras. Porém, cabe destacar que ainda temos que avançar muito na construção de currículos da diferença. É preciso que tais questões sejam centrais no currículo e recebam um tratamento pedagógico, pois “não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2005 p. 146).



4. Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos métodos e técnicas**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: Casa Civil, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.
- MACEDO, E. SOUSA, C. P. **A pesquisa em educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43, p. 166-202, 2010. Disponível em: 27 setembro 2022. Acesso em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012> >
- MENESES, M. P. Epistemologias do Sul, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008. Disponível em: 27 setembro 2022. Acesso em: <<http://journals.openedition.org/rccs/689>>
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, 283-303, 2004.
- TESSER, G.J. Principais Linhas Epistemológicas. **Educar**, Curitiba, n.10, p. 91-98. 1995. Editora da UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>.
- SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios para a recepção da Lei 10.639/2004. IN: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P. 57-84.



PEREIRA, A. A. (org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Ético-Raciais nas instituições Escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In.: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 249-260.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In.: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-138.