

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**ANA CLAUDIA ORTEGA ALONSO**

**O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DOS/AS  
ESTUDANTES: ENTRE MESMIDADE E DIFERENÇAS**

Campo Grande/MS  
2024

**ANA CLAUDIA ORTEGA ALONSO**

**O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DOS/AS  
ESTUDANTES: ENTRE MESMIDADE E DIFERENÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande- MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sirley Lizott Tedeschi

Campo Grande/MS  
2024

---

A46c      Alonso, Ana Claudia Ortega

O Currículo do Curso de Pedagogia na Perspectiva dos/as Estudantes: Entre  
mesmidade e diferenças / Ana Claudia Ortega Alonso. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.  
123 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

1. Currículo 2. Diferenças 3. Pedagogia I. Tedeschi, Sirley Lizott II. Título

CDD 23. ed. - 371.2

Aos meus pais Antônio (In Memoriam) e Dolores,  
por todo cuidado e amor.  
E aos meus amores, Stefany, Larissa e Lucas,  
minha eterna motivação.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus por me conceder a força, a determinação e a sabedoria necessárias para superar os desafios e alcançar este importante marco em minha vida, e por me permitir trilhar esse caminho rumo ao conhecimento. Sei que ainda há muito a percorrer, mas sou grata por cada passo dado.

À minha mãe, Dolores, que desde cedo me ensinou o valor do estudo, do conhecimento e do respeito ao próximo. Seu amor incondicional e sua sabedoria foram luzes que iluminaram meu caminho. E ao meu pai, Antônio (in memoriam), que mesmo ausente fisicamente, deixou um legado de amor e sabedoria que carregarei para sempre em meu coração. Papai, você continua sendo a força propulsora para este marco em minha vida. A vocês, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, pela compreensão e pelo apoio irrestrito em todos os momentos. Sem o suporte de vocês, essa conquista não teria sido possível.

Aos meus filhos Stefany, Larissa e Lucas, que foram minha inspiração e minha motivação constante. Seu apoio e compreensão foram essenciais para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa com tranquilidade e determinação.

Aos meus irmãos, expresso minha gratidão pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pela cumplicidade ao longo desta jornada. Seu amor e amizade foram fundamentais para meu crescimento pessoal e para a superação dos desafios que enfrentei.

À minha irmã Maria Isabel, pelo incentivo e por ter acreditado no meu potencial quando eu mesma não acreditava. Sua confiança em mim foi uma fonte de força e coragem nos momentos de dúvida.

Aos professores e professoras, expresso minha profunda gratidão pela dedicação, pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio ao longo desta jornada acadêmica. Suas orientações e ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento intelectual e profissional.

À minha orientadora, Sirley Lizott Tedeschi, gratidão especial, que com sua orientação cuidadosa, paciência e dedicação ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação, foi fundamental para o meu desenvolvimento e para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos membros da banca examinadora, Professor Genivaldo Scaramuzza e Professora Bartolina Catanante, expresso meu sincero agradecimento pela disponibilidade em dedicar seu tempo e competência na avaliação deste trabalho. Suas contribuições valiosas foram essenciais para enriquecer esta dissertação.

Aos meus/minhas colegas de curso e amigos/as do mestrado, sou grata pela troca de experiências, apoio mútuo e incentivo constante ao longo de toda a jornada do mestrado. Suas

palavras de encorajamento foram essenciais para enfrentar os momentos mais desafiadores.

À minha amiga Bárbara, que esteve ao meu lado nos momentos de dúvida, de desânimo, de choro (muitas lágrimas) e também de celebração. Sua presença constante e seu apoio me impulsionaram, permitindo-me avançar com determinação rumo aos meus sonhos. Suas palavras de encorajamento foram essenciais para enfrentar os momentos mais desafiadores.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), instituição que me acolheu e proporcionou um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela oportunidade de fazer parte desta comunidade educacional e por todo o suporte oferecido ao longo desta jornada.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), pelo apoio financeiro concedido por meio da concessão da bolsa de estudos durante este período. Sua contribuição foi essencial para a realização deste trabalho.

É com profunda gratidão que me dirijo a todos que, de alguma forma, possibilitaram a realização deste trabalho, que marca um momento significativo em minha vida.

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras,  
mas de poder existir. (Djamila Ribeiro)

## RESUMO

A pesquisa intitulada “O currículo no curso de Pedagogia na perspectiva dos/as estudantes: entre mesmidade e diferenças” está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC). Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo é analisar a produção curricular do curso de Pedagogia, a partir da perspectiva dos estudantes, para entender como percebem as questões referentes às diferenças no processo formativo, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande (UEMS). Nesse sentido, consideramos a possibilidade de compreender as concepções que os estudantes de Pedagogia têm de currículo e diferença. Para a produção de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas com estudantes dos anos finais do curso de Pedagogia, com a finalidade de compreender como eles percebem/entendem o currículo do curso no que se refere às questões que envolvem as diferenças; análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e das legislações vigentes que orientam a formação de professores, a fim de verificar o lugar que as discussões sobre as diferenças ocupam nesses documentos. Para tal análise, nos aproximamos do campo teórico pós-crítico e entendemos o currículo como 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. Diante dos inúmeros movimentos de grupos historicamente invisibilizados que lutam por reconhecimento de sua cultura, saberes e epistemologias, a presente pesquisa pretende contribuir na construção de currículos cada vez mais plurais, potencializando as múltiplas formas de existência. Os resultados deste estudo apontam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 avançam em relação às temáticas da diversidade/diferença no âmbito educacional se comparadas com as de 2002. No entanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019 foi possível perceber grandes retrocessos, pois não priorizam as temáticas da diversidade/diferença. Por outro lado, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia as questões das diferenças/diversidades são enfatizadas, e o currículo do curso conta com disciplinas que discutem a construção social e valorização dos sujeitos, capazes de nortear práticas pedagógicas para o reconhecimento e fortalecimento das diferenças presentes no contexto acadêmico. As entrevistas com estudantes do quarto ano de Pedagogia mostraram que eles percebem o currículo como abrangente a respeito das diferenças, porém destacam a necessidade de professores/as indígenas e a promoção de discussões sobre as temáticas étnico-raciais, gênero e LGBT para além de uma única disciplina. A análise das entrevistas conduziu à criação de uma proposta de intervenção para aprofundar/expandir a compreensão e a inserção das diferenças no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

**Palavras chave:** Currículo. Diferenças. Pedagogia.

## ABSTRACT

The research titled "The Curriculum in the Pedagogy Course from the Perspective of Students: Between Sameness and Differences" is linked to the Research Line Teacher Education, Cultures, and Diversity, of the Graduate Program - Professional Master's in Education (PROFEDUC). This research aims to analyze the curriculum production of the Pedagogy course from the perspective of students to understand how they perceive issues related to differences in the formative process at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campo Grande Unit (UEMS). In this sense, we consider the possibility of understanding the conceptions that Pedagogy students have about curriculum and difference. For data collection, we used the following instruments: semi-structured interviews with final-year Pedagogy students, aiming to understand how they perceive/understand the course curriculum regarding issues involving differences; document analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) of the course and the current legislation guiding teacher education, in order to verify the place that discussions about differences occupy in these documents. For such analysis, we approach the post-critical theoretical field and understand the curriculum as a social, historical, and cultural production and, therefore, a field in permanent tension and dispute, distancing ourselves from approaches that tend to naturalize the curriculum. In light of the numerous movements of historically invisible groups fighting for recognition of their culture, knowledge, and epistemologies, this research intends to contribute to the construction of increasingly plural curricula, enhancing multiple forms of existence. The results of this study indicate that the 2015 National Curriculum Guidelines (DCNs) advance in relation to diversity/difference themes in the educational context compared to those of 2002. However, in the 2019 National Curriculum Guidelines (DCNs), it was possible to perceive significant setbacks, as they do not prioritize diversity/difference themes. On the other hand, in the Pedagogical Political Project (PPP) of the Pedagogy course, the issues of differences/diversities are emphasized, and the course curriculum includes subjects that discuss the social construction and appreciation of individuals, capable of guiding pedagogical practices for the recognition and strengthening of the differences present in the academic context. Interviews with fourth-year Pedagogy students showed that they perceive the curriculum as comprehensive regarding differences, but they highlight the need for indigenous teachers and the promotion of discussions on ethnic-racial, gender, and LGBT themes beyond a single subject. The analysis of the interviews led to the creation of an intervention proposal to deepen/expand the understanding and inclusion of differences in the curriculum of the Pedagogy course at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

**Keywords:** Curriculum. Differences. Pedagogy

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
BNCC — Base Nacional Comum Curricular  
CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE — Conselho Nacional da Educação  
DCNs — Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD — Educação à Distância  
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LGBT — Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros  
MEC — Ministério da Educação e Cultura  
ONGs — Organizações Não Governamentais  
PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE — Plano Nacional da Educação  
PPC — Projeto Político do Curso  
PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP — Projeto Político Pedagógico  
PROFEDUC — Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
UCDB — Universidade Católica Dom Bosco  
UECE — Universidade Estadual do Ceará  
UEMS — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UERJ — Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UESB — Universidade Estadual da Bahia  
UFS — Universidade Federal do Sergipe  
UNEB — Universidade do Estado da Bahia  
UNIRIO — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNISINOS — Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1. SOBRE A INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	14
1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS .....	16
1.3 DAS PESQUISAS ANTERIORES E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES .....	19
1.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	38
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO .....</b>	<b>40</b>
2.1 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS.....	46
<b>3 O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS .....</b>	<b>56</b>
3.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROMULGADAS EM 2002.....	58
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO .....	69
<b>4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTUDANTES .....</b>	<b>76</b>
4.1 VOZES DISCENTES: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA .....	78
4.2 "UM PROFESSOR INDÍGENA FARIA UMA GRANDE DIFERENÇA": A DIFERENÇA CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA. ....	83
4.3 INTERSEÇÃO DE VOZES: A INTERSECCIONALIDADE NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....	88
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A — Projeto de Intervenção .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B — Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A — Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>121</b>

## 1. SOBRE A INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Concordamos com Ribeiro (2017), que pensar o "lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo" (Ribeiro, 2017, p. 47); por isso, iniciei esta escrita tomando como ponto de partida as minhas experiências/vivências e como elas me conduziram a esta temática de pesquisa. Contudo, "não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente [...]. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades" (Ribeiro, 2017, p. 35).

Como mulher, não tinha grandes expectativas de voltar a uma sala de aula, por fazer parte daquele grupo de mulheres que, por diversos motivos, ainda ficam presas em um relacionamento abusivo por acreditar que não tinham nem voz e nem vez, por não acreditar no meu potencial e nas múltiplas posições de sujeito ou identidades que eu poderia assumir, mas que foram silenciadas ao longo da vida; também por ser levada a acreditar que minha idade biológica seria um grande obstáculo.

Comecei meu despertar depois do término do casamento e, mesmo com três filhos para educar e sustentar, voltei à sala de aula, no curso de Pedagogia, o qual foi muito importante e sofrido, por enfrentar muitos desafios, principalmente os financeiros. Foi nesse momento que percebi o quanto nós, mulheres, temos que nos esforçar ainda mais para alcançar nossos objetivos, lutando por nossos direitos todos os dias, também pelo reconhecimento das diferenças. Ribeiro (2017) diz que "mulheres ainda são aquelas moldadas para desempenhar o trabalho doméstico e obrigadas a serem as maiores responsáveis pela criação dos filhos. Mulheres, sobretudo negras, partem de pontos diferentes e conseqüentemente desiguais" (Ribeiro, 2017, p. 37).

Porém, agora posso ver/olhar com outros olhos a vida, o mundo, os meus direitos como mãe, mulher, estudante, professora, pesquisadora, cidadã, entre outras identidades que ainda poderei assumir, apesar de tantas lutas que surgirão pelo caminho. Assim, assumi meu lugar de fala, pois "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir" (Ribeiro, 2017, p. 37).

Nesse sentido, para potencializar a temática do currículo e das diferenças, recorri a Paraíso (2010, p. 588), e compreendi que "um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si" e, portanto, essa temática se colocou como questão importante nesta pesquisa, pois me fez compreender que o currículo é um lugar de saber/poder e pode ser

um dos mecanismos na construção de uma multiplicidade de sujeitos, de suas identidades/diferenças; como também um mecanismo que possibilita transformações sociais, contribuindo no combate às desigualdades, no enfrentamento ao capitalismo patriarcal e na busca e desenvolvimento de outras formas de vida.

Portanto, de forma mais específica, a pesquisa que se intitulou "O currículo no curso de Pedagogia na perspectiva dos/as estudantes: entre a mesmidade e as diferenças na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul", propôs analisar o currículo do curso de Pedagogia a partir da perspectiva dos/as estudantes, para compreender como eles percebem as questões referentes às diferenças no processo formativo no que se refere ao currículo.

Dessa forma, tomamos como referência para a análise a perspectiva pós-crítica de currículo e buscamos discutir/compreender o currículo do curso de Pedagogia considerando a pluralidade de culturas, de saberes/poderes. Consideramos importante visibilizar os grupos historicamente subalternizados e os movimentos de resistência e de luta para o reconhecimento do lugar do "outro", possibilitando discussões que mostrassem a produção social das diferenças, dos diferentes discursos e, deste modo, afastando-se de uma concepção de currículo como natural e essencial.

O currículo é, então, conforme Paraíso:

“[...] território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo. (Paraíso, p. 588, 2010)

A autora revisita questionamentos sobre o currículo que geram e tensionam discussões sobre a produção de sujeitos, de suas identidades e diferenças. Portanto, o currículo é produtor de transformações e criações, lugar no qual os diversos grupos disputam por hegemonia de seus saberes/poderes.

A análise/discussão da temática do currículo e das diferenças na Educação Superior e na Educação Básica tem sido uma demanda das últimas décadas, produzida especialmente pelos movimentos de luta dos grupos sociais/culturais historicamente invisibilizados e silenciados no currículo. Destacamos a relevância de essa discussão ser contemplada nas propostas curriculares de formação docente para que os professores e professoras tenham a possibilidade de aprofundar-se, cada vez mais, no mundo da alteridade e, com isso, provocar significativas mudanças nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos (Skliar, 2001).

Portanto, as instituições educacionais estão sendo constantemente desafiadas a repensar suas relações com as diferenças, revendo os Projetos Políticos Pedagógicos, suas metodologias, os currículos, neste caso específico, o currículo do curso de Pedagogia, pois os grupos minoritários adentram cada vez mais nas universidades e nos cursos de licenciatura e, desta forma, junto com esses, embrenham também suas culturas, saberes, anseios e modos de vida.

### 1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a produção de informações, realizamos um estudo bibliográfico sobre a temática apresentada, que consistiu em realizar um levantamento, revisão e análise dos referenciais teóricos que iriam orientar o percurso da pesquisa, neste caso, referenciais teóricos que se aproximam da perspectiva pós-crítica de currículo. O objetivo foi delimitar e reunir as produções já elaboradas sobre o assunto, a fim de apropriação da problemática a ser discutida e do campo teórico adotado.

Oliveira (2019) corrobora dizendo que:

Tal perspectiva metodológica adotada é fundamental para analisar a formação docente em articulação com as temáticas de gênero e sexualidade sendo, sobretudo, numa tentativa de ousar entender essa teia curricular cotidiana que reverbera conceitos, (des)construções simbólicas, naturalizações, contingenciamentos e, principalmente, possíveis brechas de atuação desses/as profissionais. (Oliveira, 2019, p. 81)

Também realizamos uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 96/94, principalmente no que se refere ao ensino superior e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de compreender e discutir como as questões que envolvem as diferenças são contempladas nesses documentos. Lüdke e André (1986, p. 38) dizem que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia com a finalidade de compreender como eles/elas percebiam/entendiam o currículo do curso no que se refere às questões que envolvem as diferenças e se elas eram contempladas no currículo. No que se refere às entrevistas, entendemo-las, conforme Silveira (2002), como eventos discursivos complexos,

[...] forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente de sua escuta e análise”. (Silveira, 2002, p.120)

Então, além da fala/resposta do entrevistado ao entrevistador, consideramos todo o contexto de interação. Ademais, destacamos com Meyer e Paraíso (2012) a importância de no processo de pesquisa serem feitas “[...] pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; para rever, ressignificar e olhar, sob outros ângulos, nossas perguntas e objetos (Meyer; Paraíso, 2012, p.17) ”.

Foram entrevistados seis estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Os critérios para a escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa foram: ser estudante do quarto ano do curso e, portanto, ter maior conhecimento do currículo; ter se disponibilizado a colaborar com a pesquisa. A entrevista foi individual e presencial com cada um/uma dos/as estudantes e seguiu os procedimentos éticos que dirigem as investigações com seres humanos, conforme as legislações do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como a aprovação da proposta na Plataforma Brasil.

As entrevistas foram semiestruturadas, com escuta ativa, por meio de gravação de voz, observações e anotações de possíveis gestos e expressões que poderiam se mostrar importantes para a pesquisa, sempre respeitando a fala de cada entrevistado/a. Elas versaram, mais especificamente, sobre a percepção e compreensão que os estudantes tinham sobre as diferenças e se estas eram contempladas no currículo do curso de Pedagogia. As entrevistas foram realizadas na própria Universidade, durante os intervalos das aulas, sempre que os estudantes estavam disponíveis e dispostos a contribuir.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir das contribuições dos teóricos que se aproximavam do campo epistemológico escolhido. As informações que surgiram da análise das entrevistas subsidiaram a elaboração de uma proposta de intervenção que contribuiria para a constituição de espaços formadores que levassem em consideração as diferenças no currículo do curso de Pedagogia, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Esperava-se, ainda, possibilitar aos estudantes, futuros profissionais da educação, a reflexão sobre sua prática e as ações de ensino e aprendizagem no que se refere às diferenças no currículo.

A perspectiva bibliográfica foi operacionalizada pelo “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites” (Fonseca, 2002, p. 32). Tal pesquisa foi indispensável na

construção do referencial teórico da temática estudada.

## 1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) é uma Instituição Pública que está localizada na Região Centro Oeste do País, na cidade de Campo Grande-MS, local onde desenvolvemos a pesquisa, foi implantada no ano de 1993.

Conforme informações disponíveis no site da referida Universidade, ela surgiu da demanda da constituição de uma Universidade voltada para as “necessidades da região, com o objetivo de contribuir através do conhecimento para o avanço tecnológico e social” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019). O intuito da mesma, é de “gerar, expandir e propagar o conhecimento, levando em conta o desenvolvimento das potencialidades humanas e dos aspectos social, político e econômico, comprometido com a democracia e o acesso à educação superior”. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019)

Atualmente, a universidade conta com 15 campi distribuídos em diversos municípios do estado que oferecem mais de 50 cursos de graduação, cursos de Educação a Distância (EAD), além dos cursos de Pós-Graduação de Mestrados e Doutorados e tem na sua história como missão:

Gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à Educação Superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019)

Essa Instituição de Ensino Superior, oferece cursos importantes para o aperfeiçoamento humano e profissional, contribuindo com a formação de profissionais da educação com cursos de licenciatura, dentre eles, o Curso de Pedagogia, implantado, em 2008, “um projeto de formação docente organizado de forma diferenciada” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019). A continuidade da oferta do Curso de Pedagogia, pela Universidade, na Unidade Universitária onde desenvolvemos a pesquisa, justifica-se pelo compromisso assumido na efetivação das políticas públicas de educação.

Soma-se a isso, o fato de a referida Universidade estar entre as universidades públicas a ofertar o Curso de Pedagogia no período noturno, contando com a participação dos/as docentes e discentes do Curso em eventos técnicos e científicos da área de Educação, e da presença de egressos que atuam nos quadros de professores das Redes Públicas.

O currículo do Curso de Pedagogia se concentra no ensino da primeira infância e do ensino fundamental, abrangendo a gestão de organizações públicas e privadas envolvidas tanto na educação escolar quanto na não escolar. Isso inclui áreas como administração, finanças e pedagogia. Os princípios teóricos fundamentais deste curso destacam o ser humano como o ponto de partida e destino da sociedade, e o mundo como um produto cujo desenvolvimento é impulsionado pelo conhecimento.

Atualmente, o corpo docente do curso é composto predominantemente por professores/as doutores/as vinculados ao Centro de Pesquisa. O objetivo deste centro é disseminar informações e publicar os resultados das pesquisas realizadas por seus membros em livros e periódicos especializados. Além disso, busca-se promover o desenvolvimento teórico e o debate metodológico por meio de seminários, conferências científicas e participação em congressos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, o curso de pedagogia onde a pesquisa foi realizada busca fomentar nos/nas alunos/as uma postura investigativa, reflexiva e analítica em relação às situações práticas da vida. Isso visa introduzi-los em uma abordagem mais sistemática do conhecimento, fornecendo as ferramentas necessárias para poderem iniciar suas incursões na pesquisa. Essa iniciativa é guiada por um conjunto de valores que almejam cultivar nos estudantes, visando contribuir para a formação de cidadãos engajados na superação dos valores corrompidos da sociedade contemporânea. O objetivo último é preparar professores para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras atividades pedagógicas, incluindo apoio pedagógico e gestão educacional tanto em sistemas de ensino quanto em instituições de educação básica e não escolares.

A matriz curricular inclui disciplinas inter-relacionadas por meio de eixos temáticos para garantir o perfil dos profissionais de pedagogia no contexto acima mencionado e garantir que os futuros profissionais tenham uma base sólida em conceitos teóricos e práticos. Isso está em conformidade com os padrões educacionais relevantes, e mais especificamente, às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Os egressos do curso de Pedagogia licenciatura estarão habilitados para cargos docentes na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, serviços e apoios escolares e outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

Poderá ainda “participar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019) em diferentes áreas da Educação, na produção e difusão de conhecimento, tendo a “docência como base obrigatória

da sua formação e identidade profissional” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019), de forma a cumprir os padrões éticos e trabalhar para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

O curso divide-se em 04 (quatro) Eixos Temáticos, assim distribuídos:

1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. A concepção de educação e as modalidades de trabalho escolar que dela decorrem foram assim concebidas para atender às exigências da Resolução CNE/CP n. 02/2015. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019)

Assim, “o currículo contempla as teorias e as práticas especificamente educacionais, bem como as contribuições de áreas diversas que se somam no sentido do aprofundamento, da abrangência e da flexibilidade que pressupõe todo ato educativo” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019). Destaca-se, então, a abordagem abrangente do currículo, que abarca tanto as teorias quanto as práticas no campo da educação.

A inclusão de contribuições de diversas áreas evidencia a interdisciplinaridade como um elemento enriquecedor, fortalecendo o aprofundamento do conhecimento e ampliando a compreensão sobre o ato educativo no Ensino Superior. A menção à flexibilidade sugere que o currículo busca se adaptar às diferentes necessidades e contextos, reconhecendo a complexidade e diversidade do ambiente educacional, enfatizando a importância de um currículo aberto, que integra diferentes perspectivas e promove uma educação mais rica e adaptável.

Ao analisar o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, tornou-se evidente a importância de compreender o ambiente no qual o estudo está inserido e os participantes que o constituem. O contexto desempenhou um papel importante na interpretação dos resultados e na generalização das conclusões obtidas. Portanto, foi essencial considerar os diferentes elementos que influenciaram o cenário da pesquisa, como o contexto histórico, cultural, social e institucional.

No que diz respeito aos sujeitos, a compreensão das pesquisas anteriores desempenhou um papel crucial na seleção e delineamento dos participantes desta nova investigação. A análise prévia contribuiu para a definição de critérios específicos, considerando características relevantes e permitindo uma escolha fundamentada dos sujeitos que melhor se alinhavam aos objetivos propostos.

Assim, ao unir o panorama traçado pelas pesquisas anteriores ao contexto e aos sujeitos da presente pesquisa, construímos uma ponte significativa entre o conhecimento acumulado e as perspectivas a serem exploradas. Essa integração não apenas fortaleceu a fundamentação

teórica, mas também conferiu maior relevância e significado ao processo de pesquisa.

### 1.3 DAS PESQUISAS ANTERIORES E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES

Da análise e contribuição, surgiu uma compreensão aprofundada que serviu como base sólida para situar o contexto da presente pesquisa e definir os sujeitos envolvidos. A integração dessas perspectivas anteriores foi essencial para contextualizar adequadamente o ambiente no qual a pesquisa se inseriu.

Na análise das pesquisas anteriores e suas respectivas contribuições, emergiu uma valiosa compreensão sobre o estado atual do conhecimento em determinada área. Ao examinar os estudos existentes, buscamos não apenas identificar lacunas, convergências e divergências, mas também compreender como essas pesquisas moldaram o conhecimento atual. Esse processo permitiu a construção de um arcabouço teórico mais robusto, enraizado nas descobertas preexistentes.

Além disso, ao explorar de forma mais detalhada as contribuições anteriores, esperamos ter extraído informações específicas que enriqueceram a metodologia e a abordagem adotadas na presente pesquisa, delineando um panorama que norteou a relevância da investigação. Desta maneira, este tópico não apenas ampliou a discussão sobre as pesquisas anteriores, mas também estabeleceu as bases para a metodologia e os objetivos do estudo em curso, reforçando sua relevância no contexto acadêmico.

Para dar início, explicitamos o que foi compreendido por pesquisas em torno do estado do conhecimento. Essas pesquisas “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...] cada tese e cada dissertação e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258). Foi neste sentido que buscamos conhecer os trabalhos e as produções relacionadas ao objeto de estudo em questão. Para isso, foi escolhido o site que oficialmente dispõem as pesquisas acadêmicas produzidas em âmbito nacional. O site é o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual possibilitou tal levantamento.

O critério do recorte do período temporal da pesquisa foi de 2019 a 2022. Este critério foi estabelecido em decorrência da escrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia. Das pesquisas anteriores sobre o assunto, foi feito um levantamento na plataforma CAPES e as palavras-chave para essa busca foram: *currículo*, *diferença*, *pedagogia*. Foram encontrados 85 trabalhos, dentre eles 19 teses e 52 dissertações. Foram lidos os resumos de

todos os trabalhos para constatar quais se aproximavam do assunto em questão. A maioria das pesquisas encontradas se refere ao currículo, mas somente 8 trabalhos atenderam aos critérios estabelecidos, sendo eles três teses e cinco dissertações, por sua relevância para essa pesquisa.

Foram realizadas as leituras dos 8 trabalhos encontrados. Com isso, foi possível perceber que os temas abordados, se aproximam, em certa medida, do objeto de estudo dessa pesquisa. As produções enfatizaram, principalmente, o currículo, embora, não são pesquisas que analisam concepções de forma mais específica sobre como a diferença se articula dentro do Currículo do curso de Pedagogia, que se aproximariam mais da pesquisa.

Com base nos descritores utilizados no site da CAPES, o primeiro trabalho que se aproximou do presente objeto de estudo e apresenta contribuição significativa, é a dissertação de Alexsandro Silva Mateus, intitulada, “Os Acadêmicos Negros do Curso de Pedagogia e Suas Identidades e Diferenças, um estudo em uma faculdade de Rio Verde–GO”. Essa pesquisa foi orientada pelo Professor Doutor Carlos Magno Naglis Vieira, em 2019, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A dissertação de mestrado, inserida na Linha de Pesquisa "Diversidade Cultural e Educação Indígena" e no Grupo de Pesquisa "Educação Intercultural e Povos Tradicionais" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), aborda as dificuldades nas relações étnico-raciais dentro e fora do ambiente acadêmico e concentra-se na investigação dos desafios enfrentados por estudantes negros no curso de Pedagogia de uma faculdade em Rio Verde–GO. A pesquisa busca compreender como esses acadêmicos são posicionados em relação às suas identidades e diferenças.

Os objetivos específicos incluem descrever as relações entre os acadêmicos negros e seus colegas, bem como levantar possíveis ações do curso de Pedagogia para contribuir com a formação da identidade negra. Esses objetivos são:

a) Descrever as relações entre os acadêmicos negros e os demais colegas do curso de Pedagogia no espaço da faculdade; b) levantar junto aos acadêmicos negros possíveis ações que o curso de Pedagogia proporciona ou não para contribuir com a produção da identidade negra no espaço da faculdade. (Mateus, 2019, p. 09)

A construção da proposta desta pesquisa foi influenciada pelas leituras realizadas no Programa de Pós-Graduação, embasadas na teoria dos estudos culturais e pós-coloniais, provocando inquietações e contribuindo para uma “liquidez identitária”. A pesquisa pretende problematizar as experiências dos “acadêmicos negros do curso de Pedagogia”, analisando como se posicionam diante das questões relacionadas às suas “identidades e diferenças”.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas como procedimento

metodológico, envolvendo 12 acadêmicos negros do curso de Pedagogia. Os fundamentos teóricos são embasados em autores como Stuart Hall, Nilma Lino Gomes, Homi K. Bhabha, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros. “Para esses autores, não há educação sem cultura, bem como não há cultura sem educação”, visando “contemplar todo processo didático, pedagógico e educativo” (Mateus, 2019, p. 18).

Durante a elaboração teórica e empírica, a pesquisadora revisita suas próprias memórias, vinculando-a à trajetória de vida do autor como estudante da Educação Básica, professor na rede pública de ensino e estudante negro de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

A dissertação destaca a falta de uma disciplina específica sobre identidade negra no currículo do curso de Pedagogia, bem como a presença de atitudes discriminatórias, preconceituosas e silenciamento sobre as histórias de vida dos acadêmicos negros.

Por meio da pesquisa de campo e da análise dos dados, junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia, pude identificar que o curso de graduação não possui, em seu currículo, uma disciplina que contemple a discussão e a formação da identidade negra; ainda existe a presença de atitudes que evidenciam preconceitos, discriminação, inferiorização, subalternização, tensões e conflitos no espaço da faculdade frente aos acadêmicos negros, além de um silenciamento sobre suas histórias de vida. (Mateus, 2019, p. 09)

Em síntese, a pesquisa contribui para a compreensão das experiências dos acadêmicos negros no contexto do curso de Pedagogia, evidenciando lacunas no currículo e práticas discriminatórias que impactam suas vivências e construção identitária. Ou seja, a pesquisa identifica lacunas no currículo do curso de Pedagogia, evidenciando a ausência de uma disciplina dedicada à discussão e formação da identidade negra. Além disso, são observadas atitudes que refletem preconceito, discriminação e silenciamento em relação às histórias de vida dos acadêmicos negros. Esses achados apontam para a necessidade de uma maior conscientização e inclusão de perspectivas e discussões sobre identidade negra no ambiente universitário, e completa dizendo que:

É notório que a busca por espaço dentro da academia tem lutas, comemorações de conquistas, e há também derrotas, que podem estar entrelaçadas por ações afirmativas que, ao longo da história, mostram a segregação e a inferiorização de um coletivo racial, étnico, de uma classe social subalternizada e, comumente, menos assistida pelo poder governamental. (Mateus, 2019, p. 18)

O autor destaca o processo de desconstrução de conceitos e concepções iluministas durante sua trajetória, reconhecendo a necessidade de reflexão crítica como professor formador. Ao longo do mestrado, novos olhares foram desenvolvidos, compreendendo questões do

movimento negro, políticas de igualdade racial e discriminação presentes no contexto educacional.

A pesquisa, por meio de entrevistas, busca identificar preconceitos e discriminações vivenciados pelos acadêmicos negros de Pedagogia, além de levantar ações do curso para contribuir com a construção da identidade negra. Autores como Stuart Hall, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e outros fundamentam teoricamente a pesquisa.

A complexidade das identidades e diferenças é abordada, ressaltando no entendimento de que essas identidades não são fixas, mas sim construídas e transformadas ao longo do tempo. A pesquisa destaca a importância de reconhecer e valorizar as diversas identidades no contexto educacional, enfrentando desafios como preconceito, discriminação e inferiorização, pois “fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (Silva, 2014, p. 83)

O autor cita Gomes (2002) em seu texto que diz que essa exclusão,

[...] concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela nãoexistência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (Gomes, 2002, p.41)

Assim, enfatiza a necessidade de uma abordagem intercultural na educação, questionando padrões de poder e promovendo compreensão, igualdade e respeito às diferenças. A pesquisa se propõe a analisar as vozes e silêncios dos acadêmicos negros de Pedagogia sobre suas identidades e diferenças, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e intercultural.

O autor destaca a influência das leituras realizadas durante o programa de pós-graduação, especialmente nos campos dos estudos culturais e pós-coloniais, que o levaram a uma reavaliação de suas próprias crenças e conceitos enraizados desde a infância. Ele reconhece que as identidades são fluidas e estão em constante processo de construção e transformação, desafiando noções preestabelecidas de quem somos e de onde viemos, “pois uma das expressões mais claras dessas relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação” (Gomes, 2010, p. 71).

Ao longo do texto, o autor discute a complexidade das identidades e diferenças,

argumentando que elas são construídas dentro de discursos específicos e contextos históricos e institucionais e completa dizendo que “existem várias identidades/diferenças no curso de Pedagogia, e o profissional em formação, dessa área, estará se revitalizando para adotar uma nova identidade” (Mateus, 2019, p. 54). Ele destaca a necessidade de uma abordagem intercultural na educação, que reconheça e valorize as diversas culturas presentes na sociedade brasileira, que promova o diálogo e a compreensão mútua entre diferentes grupos étnico-raciais.

Em relação ao preconceito, observa-se que a maioria dos acadêmicos negros já sofreu preconceito desde a infância até a vida adulta. Isso se reflete não apenas no ambiente escolar, mas também no mercado de trabalho, evidenciando desigualdades no acesso e na distribuição de renda.

Em resumo, o texto oferece uma reflexão profunda sobre as interseções entre identidade, cultura e educação, destacando a importância de uma abordagem intercultural e crítica para enfrentar os desafios da diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro.

As considerações finais deste estudo enfatizam a complexidade da identidade, especialmente no contexto da população negra brasileira. O texto destaca que a identidade não é um conceito estático, salientando que não é algo único, mas sim algo em constante processo de transformação, influenciado por representações sociais e identificações individuais, moldado por representações e identificações que permitem aos indivíduos posicionar-se nos discursos. Além disso, ressalta que as identidades e diferenças são construídas por meio de distinções que separam grupos sociais, sendo que a identidade negra é frequentemente prejudicada pelo racismo e pelo silenciamento histórico.

No que diz respeito à contribuição do curso de Pedagogia para a identidade negra, o texto sugere que, em sua maioria, o curso tem colaborado com os acadêmicos na produção de identidade, na desconstrução de estereótipos e na ressignificação de visões hegemônicas. Destaca-se também a importância do curso na formação de novos educadores e na promoção do diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais.

A pesquisa apresenta diversas informações sobre as identidades negras produzidas pelos acadêmicos de Pedagogia, mostrando que, em muitos momentos, eles acabam silenciados nas discussões em grupos maiores e se manifestam mais em ambientes mais restritos. Há uma preocupação com a questão do cabelo e a aceitação da identidade negra, marcada por categorias que potencializam a diferença.

Em relação ao preconceito, a pesquisa destaca que a maioria dos acadêmicos negros já sofreu preconceito desde a infância até a vida adulta. Isso se reflete não apenas no ambiente escolar, mas também no mercado de trabalho, evidenciando desigualdades no acesso e na

distribuição de renda, apesar de a “inserção de negros no mercado de trabalho tem aumentado, mas isso não significa que as distorções tenham desaparecido” (Mateus, 2019, p. 72).

Quanto à contribuição do curso de Pedagogia para a identidade negra, destaca-se que, em sua maioria, o curso tem colaborado na produção de identidade, na desconstrução de estereótipos e na ressignificação de visões hegemônicas. O texto conclui ressaltando a importância da temática e a necessidade de esforços para reverter conceitos discriminatórios, promovendo uma sociedade justa e democrática.

Ao abordar a construção da identidade negra, o texto observa que esta é marcada por categorias que potencializam sua diferença, adquirindo significado na linguagem social e nos sistemas simbólicos. Também destaca que a discriminação racial é uma realidade vivenciada desde a infância até a vida adulta, permeando diferentes aspectos da vida, como educação e trabalho.

Conforme Fernandes e Souza (2016)

“[...] o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. O racismo é assim uma forma de negação ou de e mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças (Fernandes; Souza, 2016, p. 106).

Sendo assim, o texto reconhece que os estereótipos continuam presentes e interferem na formação da identidade negra, mas enfatiza a possibilidade de ressignificação pedagógica através do curso de Pedagogia. Conclui-se que a relevância da temática é indiscutível, incentivando futuros debates e estudos para combater o racismo e promover uma sociedade mais justa e equânime.

Essa pesquisa trouxe possibilidades de compreensão de como as identidades e as diferenças são/estão engendradas no currículo e nas relações de poder, mostrando que, ainda, há muito o que fazer e são muitos os desafios na construção dos discursos desses estudantes. A partir dessa compreensão da diferença, sugere a ampliação das discussões e debates sobre como o currículo trata a negociação de sentidos no campo da discursividade.

O segundo trabalho é de Aline Di Giuseppe, dissertação defendida em 2019, orientada pela Profa Dra. Claudia Madruga Cunha, intitulada “Intelectuais Negras E O Movimento Do Conceito Como Intervenção No Mundo”. Este texto apresenta uma proposta de dissertação que se enquadra nos estudos da diferença de Deleuze e Guattari e tem como objetivo realizar uma

análise cartográfica da criação conceitual das intelectuais negras Lélia González e Sueli Carneiro. A autora destaca a singularidade de sua perspectiva como mulher negra no Brasil e como isso influencia sua abordagem e análise. Com isso, cita Gomes (2010) que explicita que:

O papel dos intelectuais negros tem sido, nesse contexto, indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo “outro”, pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade (Gomes, 2010, p. 495).

O texto evidencia a influência das teorias deleuzianas e guattarianas na pesquisa, buscando entender como essas teorias se relacionam com a produção de conhecimento das intelectuais negras mencionadas, e segue dizendo sobre “o contexto social das mulheres negras no Brasil e o movimento que se faz necessário para a formação intelectual acadêmica” (Giuseppe, 2019, p. 08). A pesquisa destaca a importância da diferença de ser mulher, negra, professora e pesquisadora como um elemento central que permeia toda a análise.

A autora pretende, com seu trabalho,

[...] mostrar o movimento de formação intelectual de negros e negras. Historicamente essa população foi excluída do ensino universitário, uma vez que poucos alcançavam o fim do Ensino Médio, se fazia praticamente impossível adentrar uma universidade pública ou arcar com os custos de uma universidade particular. (Giuseppe, 2019, p. 39)

A metodologia adotada, inspirada pela teoria como prática libertária de bell hooks, busca perpassar o contexto social das mulheres negras no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação intelectual acadêmica. O texto organiza a análise em três movimentos, abordando a definição dos conceitos de Deleuze e Guattari, o panorama da situação atual da mulher negra brasileira e, por fim, a análise dos conceitos específicos criados por Lélia González e Sueli Carneiro.

As palavras-chave mostram os principais temas abordados, como intelectuais negras, racismo, sexismo, Lélia González e Sueli Carneiro, fornecendo uma visão geral do escopo e do conteúdo da pesquisa. Em suma, o texto indica uma abordagem acadêmica engajada e crítica, que busca ampliar o conhecimento e promover a justiça social através da análise de conceitos e práticas relacionadas à diferença e à identidade das mulheres negras no Brasil.

Esses elementos indicam um foco claro na interseccionalidade das questões de gênero e raça, com ênfase na produção teórica dessas duas intelectuais. “Há uma dupla discriminação enfrentada pela mulher negra, por isso não tem como falar de gênero e não fazer o recorte racial,

ou vice e versa” (Giuseppe, 2019, p. 38).

A autora propõe uma reflexão crítica sobre os conceitos criados por González e Carneiro, como o Dispositivo de racialidade/biopoder, Epistemicídio, Pretuguês e Amefricanidade, e explora esforços descolonizatórios para transformar a academia em um espaço democrático. Com isso, o texto sugere que esses conceitos podem ser movimentados e potencializados para novas funções, destacando a relevância da produção intelectual dessas autoras para a compreensão e transformação da realidade brasileira.

A pesquisa conecta teorias filosóficas com questões sociais e políticas concretas, especialmente relacionadas à experiência das mulheres negras no Brasil. A escolha de focar nas contribuições teóricas de Lélia González e Sueli Carneiro para desafiar estruturas de poder e promover uma transformação descolonizatória na academia é relevante e oportuna, considerando o contexto de luta contra o racismo e o sexismo.

Essa análise trata da experiência de ser mulher e negra no Brasil, explorando a singularidade dessa vivência. A autora, uma jovem professora negra de filosofia, destaca os desafios enfrentados ao buscar compreender e representar sua cultura na sala de aula. Ela inicia o texto ressaltando a origem de seus argumentos e a relevância do pertencimento, ocupação e intervenção no espaço educacional.

A autora também aborda a história da inserção tardia dos negros nas escolas públicas brasileiras, destacando a luta por espaço e reconhecimento, dizendo que “poucos de nós podemos lembrar de sua professora negra” (Giuseppe, 2019, p. 13). Ela menciona a falta de referências de professoras negras em seus estudos acadêmicos e ressalta a importância da presença dessas figuras na formação das identidades dos alunos. A pesquisa realizada explicita uma falta de abordagem significativa sobre o tema em periódicos acadêmicos, apontando para a necessidade de ampliar o debate e a visibilidade dessas experiências.

A metodologia adotada inclui a cartografia como uma forma de investigação que se concentra nas subjetividades e trajetórias das sujeitas de pesquisa. O texto destaca a importância do processo de pesquisa, que pode ser modificado ao longo do caminho, e reconhece a influência dos acontecimentos políticos e sociais contemporâneos na construção do conhecimento.

A dissertação é organizada em três movimentos principais: territorialização, desterritorialização e reterritorialização. No primeiro movimento, explora-se a criação de conceitos e sua relação com a prática pedagógica. No segundo movimento, examina-se o contexto histórico das mulheres negras no Brasil, desde sua situação atual até sua entrada na intelectualidade. No terceiro movimento, são analisados os conceitos criados por Lélia

González e Sueli Carneiro, como dispositivos de racialidade, biopoder, epistemicídio, pretuguês e amefricanidade.

Há uma menção ao grupo de estudos pós-coloniais e decoloniais criado pelo autor, com ênfase na participação significativa de negros e negras, tanto universitários quanto não universitários. O texto aborda também projetos culturais, como "As saias que giram", que cartografou as porta-bandeiras negras nas escolas de samba de Curitiba, e o evento "Quinta Preta", coordenado pelo autor, que busca dar voz a experiências negras (Giuseppe, 2019, p. 72).

Além disso, são apresentadas iniciativas culturais e acadêmicas, como a produtora cultural Améfrica, criada em parceria pelo autor e outro indivíduo. O texto destaca a ideia de um legado negro deixado por Sueli Carneiro e Lélia González, promovendo a apropriação e atualização de seus conceitos por outros negros e negras. A autora expressa a esperança de que o pensamento amefricano seja reconhecido nas universidades brasileiras, denunciando o epistemicídio, e conclui com um poema de Conceição Evaristo que ressalta a trajetória das mulheres negras no Brasil e a importância de suas vozes na busca pela liberdade.

O terceiro trabalho é de Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa, dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e sua linha de pesquisa é o Currículo, formação docente e diversidade, intitulada "É Menino Homem ou Menina Mulher?": Abordagens de Gênero e Sexualidade na Educação do/no Campo", sua defesa foi em 2020 e sua orientadora foi a Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

O contexto da pesquisa de mestrado em Educação, realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aborda a relevância da discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Destaca que esses temas são recorrentes na atualidade, mas muitos docentes podem não estar preparados ou interessados em abordá-los com os alunos, apesar de reconhecerem sua importância para a construção social e formação de identidades.

A pesquisa teve como objetivo "identificar se e como os conceitos de gênero e sexualidade são abordados na prática pedagógica dos/as docentes nas séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental", em escolas do/no campo, desenvolvendo práticas pedagógicas que incluem os conceitos de gênero e sexualidade, especificamente em "Cabeceira Alta e Monte Alegre, no município de Rio Verde-GO". O texto argumenta que a escola e a família são locais cruciais para as relações sociais cotidianas e a formação cidadã (Costa, 2020, p. 07).

Destaca-se a ênfase na relação entre a localização geográfica das escolas (campo) e a interpretação de comunidades mais conservadoras que buscam preservar a cultura local. A análise dos questionários e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) mostra a ausência de previsões de ações para discutir gênero e sexualidade, embora os PPPs mencionem respeito e

permanência da diversidade de forma geral e completa dizendo que:

[...]a análise do PPP de cada uma das escolas na intenção de desvendar se e como a diversidade está inserida nestes, por meio da análise documental. Finalizando o mesmo, foram feitas análises de algumas subjetividades dos/as docentes pesquisados no que tange ao PPP e a sua diversidade. (Costa, 2020, p. 23)

A importância de incluir gênero e sexualidade no currículo da educação do/no campo e na formação de docentes é destacada como meio de promover a discussão desses conceitos e reduzir casos de discriminação e violência. Aponta-se a falta de conhecimento de alguns “docentes sobre gênero e sexualidade”, relacionando isso a um processo formativo que negligência a abordagem dessas temáticas.

Além disso, evidencia-se o desinteresse de alguns docentes na discussão dessas temáticas, mesmo reconhecendo sua importância para a construção social dos sujeitos. O texto conclui reforçando a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, promovendo o respeito aos sujeitos nos espaços escolares.

Os resultados mostraram que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas não previam ações para abordar os conceitos de gênero e sexualidade, embora enfatizassem a importância da diversidade. Isso reflete a falta de clareza sobre como trabalhar esses temas no ambiente escolar, trazendo à tona a “invisibilidade das diferenças nos espaços escolares, principalmente as de gênero e sexual, que tem o corpo como elemento fundamental dessa diferença por meio de ações consideradas normalizadoras” (Costa, 2020, p. 38) e destaca se a importância de incluir o desenvolvimento desses conceitos no currículo da educação do/no campo e na formação inicial e continuada dos/as docentes para promover discussões que diminuam casos de discriminação e violência de gênero e sexual.

O pesquisador apresenta uma análise crítica sobre as experiências vividas pelo autor enquanto homossexual cisgênero em um contexto social permeado por regras heteronormativas. Ele destaca a presença de discursos machistas, misóginos, homofóbicos e sexistas em diversos âmbitos sociais, desde sua cidade de interior até sua formação acadêmica como geógrafo licenciado.

Costa (2020) mostra que, apesar dessas influências negativas, nunca questionou sua própria sexualidade. Ele atribui essa falta de questionamento à ausência de discussões sobre sexualidade e relações de gênero em suas construções sociais e na sociedade em geral, destacando a prevalência desses discursos em uma cultura aparentemente imutável, especialmente em cidades de interior.

O texto aponta a falta de abordagem dessas temáticas nos ambientes educacionais, tanto

no ensino básico quanto no superior, evidenciando uma formação pedagógica falha dos/as profissionais docentes.

A pesquisa proposta pelo autor visa identificar se e como os professores do segundo segmento do ensino fundamental, nas escolas do/no campo, desenvolvem práticas pedagógicas que incluem os conceitos de gênero e sexualidade. Ele destaca a importância de realizar esse estudo em um ambiente rural, onde persistem discursos conservadores.

No último capítulo, o autor apresenta as análises dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos professores. Destaca-se a utilização da Análise de Conteúdo para interpretar as respostas e relacioná-las aos documentos oficiais do sistema nacional de educação. O autor destaca a importância de romper com paradigmas conservadores na educação e promover discussões sobre gênero e sexualidade para construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

A abordagem tradicional e heteronormativa do gênero e da sexualidade nas escolas, especialmente nas áreas rurais, perpetua estereótipos e preconceitos, contribuindo para a marginalização e violência contra mulheres e grupos LGBTQIA+. Os projetos político-pedagógicos muitas vezes falham em abordar essas questões de forma significativa, priorizando temas menos controversos.

Os resultados de pesquisas indicam que os conceitos de gênero e sexualidade são pouco discutidos nas escolas rurais, e os/as docentes muitas vezes reproduzem discursos machistas e homofóbicos, sem oferecer uma reflexão crítica sobre essas questões. Além disso, a influência das mídias digitais e analógicas está introduzindo novos comportamentos e desafios para os ambientes escolares.

Conclui-se que uma mudança efetiva na prática docente requer uma compreensão mais profunda e inclusiva do gênero e da sexualidade, tanto a nível individual quanto coletivo. Os conceitos de gênero e sexualidade devem ser incorporados aos currículos escolares e às práticas educacionais, tanto nas áreas urbanas quanto rurais, para promover uma educação mais cidadã e consciente das diversidades sociais e culturais.

O estudo procurou analisar a presença e ausência das temáticas “sexualidade e relações de gênero” na formação dos professores e, também, a forma como são tratadas no campo educacional, na problematização do currículo e nas disciplinas.

O quarto estudo analisado é de Johnny Chaves de Oliveira, dissertação de mestrado defendida em 2019 intitulada “Formação Docente e Licenciatura em Pedagogia: Interlocação com Questões de Gênero e Sexualidade”, orientada pela Professora Dra. Vera Maria Ferrão Candau. Sua pesquisa teve como objetivo trazer para a discussão questões como “compreender

como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de gênero e sexualidade na formação docente” (Oliveira, 2019, p. 06) e explica que:

O objetivo deste trabalho, produzido a partir das interlocuções do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) da UFRGS, foi compreender como se instalam os debates sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar. É a legitimidade da discussão acerca da sexualidade que está em questão neste trabalho que indica a ruptura com a visibilidade abjeta reservada aos/às jovens e professores/as não heterossexuais ou que se desviam da conformidade de gênero. (Oliveira, 2019, p. 53)

O texto aborda a centralidade das temáticas de “gênero e sexualidade” nos debates “políticos e educacionais contemporâneos”, destacando seu impacto nas atividades pedagógicas do cotidiano escolar e na formação docente. A pesquisa, de natureza qualitativa, busca a compreensão de como os currículos dos cursos de Pedagogia abordam essas temáticas na formação de professores. “Seria possível uma formação inicial que desse conta das questões de gênero e sexualidade que emanam da imprevisibilidade do cotidiano escolar?” (Oliveira, 2019, p. 14)

Essa pesquisa teve como objetivo geral e específico:

Objetivo Geral: Compreender a relação entre as questões de gênero e diversidade sexual e os currículos dos cursos de Pedagogia, analisando também como os/as docentes universitários/as concebem a atuação profissional para lidar com essas questões. Objetivos Específicos • Identificar na proposta político-pedagógica dos cursos de pedagogia (PPCs), nas ementas e nos programas das disciplinas selecionadas como as temáticas dos gêneros e sexualidades são contempladas nestes documentos dos cursos. 23 • Discutir o espaço ocupado pelas temáticas de gênero e sexualidades nos currículos da formação docente. • Analisar de que forma os/as docentes afirmam trabalhar estas temáticas nas disciplinas que desenvolvem nos respectivos cursos de Pedagogia. (Oliveira, 2019, p. 23)

Para isso, a escolha da “Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)” como objetos de investigação se dá pelo fato de ambas apresentarem disciplinas obrigatórias que expressamente pretendem trabalhar com as temáticas de “gênero e sexualidade”. A metodologia adotada nesse trabalho inclui “análise documental e de conteúdo dos projetos político-pedagógicos dos cursos, das ementas e dos programas” das disciplinas, além de entrevistas com professores/as dessas universidades. (Oliveira, 2019, p. 06)

Além disso, a pesquisa destaca que as múltiplas formações dos/as docentes universitários/as contribuem para o desenvolvimento de uma sensibilidade enquanto competência política-pedagógica. São analisados diferentes eixos, como a articulação com os documentos, a relação entre religião e LGBTfobia, políticas públicas, abordagens das temáticas

e os desafios da profissão docente.

A referida pesquisa trouxe como referencial teórico, pensadores/as como Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, entre outros/as do campo da formação docente. As conclusões destacam que nos cursos de pedagogia existem múltiplas práticas e investimentos pedagógicos variados, por vezes com abrangência interseccional, caracterizando uma noção ampliada de currículo que vai além do previsto oficialmente nos documentos.

Oliveira (2019) continua explicitando que:

Esses processos difusos envolvem as feminilidades e masculinidades e ao integrar o leque de eixos de produção de diferenças e desigualdades ultrapassa a demarcação física e biológica do ser humano. O olhar sobre o corpo sexuado modifica-se com o passar do tempo e das descobertas científicas, os fatos científicos também não são neutros, mas se situam no tempo e momento histórico específicos refletindo interesses, demandas e concepções socioculturais. (Oliveira, 2019, p. 33)

Nesse contexto, o autor completa destacando “os conceitos de gênero e sexualidade e suas diferentes concepções segundo os principais referenciais teóricos no campo dos estudos de gênero, bem como sua relevância e emergência desses temas para o cenário educacional.” E segue citando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) falando sobre a “relevância para o reconhecimento social de um currículo atento às demandas sociais que chegam às escolas e mobilizaram ações de reconhecimento da diferença” (Oliveira, 2019, p. 63),

[...] resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Esta resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de modo a garantir os direitos humanos na educação, em diferentes modalidades de ensino, sem distinção de sexo, raça, etnia, nacionalidade, classe social, condição de saúde. No Art. 3º deste documento, especificamente, no inciso III se prevê como princípio o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (Brasil, 2012).

Na conclusão, o autor ressalta que essa realidade constitui uma exigência atual do reconhecimento da diferença, fundamentada em uma concepção de pedagogia voltada para o respeito e a afirmação da diversidade, e finaliza com a fala de uma de suas entrevistadas (Profa. Camila), dizendo que o “objetivo pedagógico mais relevante em todas essas disciplinas seja defender o direito à diferença” e “com práticas que estejam o tempo todo preocupadas em reconhecer as historicidades, subjetividades, identidades, mesmo que isso seja em detrimento da valorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos”. (Oliveira, 2019, p. 140)

O quinto trabalho analisado é de Nilson Sousa Cirqueira, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia (UESB), área de concentração: currículo, práticas educativas e diferença, sob o título “Docência, Gênero e Pedagogia: Discursos dos(as) Discentes e Docentes do Curso de Pedagogia da Uesb – Campus de Itapetinga Ba”, orientado pelo Professor Doutor Reginaldo Santos Pereira e pelo Coorientador Professor Doutor José Valdir Jesus de Santana.

O objetivo do seu estudo é analisar:

[...] problematizar os discursos sobre gênero e docência a partir dos enunciados dos(as) discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB, Campus Itapetinga-BA, partindo das seguintes questões: quais discursos são produzidos sobre gênero e docência pelos(as) discentes e docentes de Pedagogia? Como os(as) licenciandos(as) constroem suas identidades de gênero? Quais conexões estão imbricadas nas relações de gênero, docência e conhecimento? O trabalho articula problematizações acerca da formação docente para essas temáticas. (Cirqueira, 2019, p. 09)

Tal dissertação tem como objetivo analisar os discursos sobre gênero e docência no “curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Itapetinga”. O trabalho busca responder a questões relacionadas aos discursos produzidos pelos(as) discentes e docentes sobre gênero e docência, a construção de identidades de gênero pelos(as) licenciandos(as) e as conexões nas relações de gênero, docência e conhecimento. (Cirqueira, 2019, p. 09)

A pesquisa baseia-se em autores como Louro, Foucault, Meyer, Miskolci, Scott, Silva, Borrillo, Junqueira, entre outros, e utiliza perspectivas pós-críticas das relações de gênero, sexualidade e educação com “[...] 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). As técnicas de produção de discursos incluem entrevistas semiestruturadas e grupos focais, envolvendo seis docentes (um homem e cinco mulheres) e dez discentes (oito mulheres e dois homens) do curso de Pedagogia. (Cirqueira, 2019, p. 09)

Em sua pesquisa aborda a análise do discurso, sob uma ótica foucaultiana, e mostra que o curso de Pedagogia na UESB é percebido como associado a estereótipos de gênero, como "gay", "viado", “homossexual” e de "mulherzinha", provocando o “silenciamento presente na universidade”, “o silêncio é algo que sempre atravessou-nos” completa (Cirqueira, 2019, p. 122), “quer seja por nossa adoção voluntária ou pela imposição de outros. É um fenômeno amplamente vivenciado em nossa sociedade, e que há inúmeras maneiras de pensar, sentir e viver” (Ferreira, 2014, p. 03).

Com isso, os discursos dos sujeitos envolvem a ativação de identidades, a produção de tensões e sentidos para a docência, indicando que a Pedagogia desafia as "normas de gênero

socialmente definidas" (Cirqueira, 2019, p. 116). "As vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura [...] perturbavam o centro [...]" (Louro, 2010, p. 42).

No entanto, os resultados desta pesquisa apontam para a falta de abordagem interdisciplinar das questões de gênero e sexualidade no curso. E reforça em uma citação dizendo que: "[...] os grupos conservadores têm atuado diretamente no sentido de coibir a abordagem dessas temáticas nos materiais didáticos, nas formações e nas práticas docentes" (Oliveira; Oliveira, 2018b, p. 17).

Nesse sentido, o autor diz que, quando esses temas são "abordados", ocorre geralmente de forma isolada em disciplinas específicas, por iniciativas individuais de docentes e discentes interessados. Contudo, Cirqueira (2019) segue dizendo que, "a discussão não pode se limitar somente a ela, posto que esse debate tem que ser contextualizado, interdisciplinar, perpassado em outras disciplinas do currículo" colocando a necessidade de expansão dessas discussões. (Cirqueira, 2019, p. 99)

Em suas considerações Cirqueira, diz que não sente seu trabalho pronto e acabado e cita o educador espanhol Jorge Larrosa (2006) quando ele sugere que a pesquisa seja uma aventura, "uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar" (p. 52-53).

Portanto, o autor em suas conclusões, deixa claro que não concluiu com um ponto final, mas, em suas palavras disse, "apenas reconheço que tudo aquilo que escrevi e problematizei até aqui não são verdades definitivas e nem permitem um ponto final" (Cirqueira, 2019, p. 139), e cita Castro (2014), o qual concorda dizendo que "uma pesquisa não pode 'dar conta' de tudo, da complexidade dos processos de constituição de sujeitos, das relações sociais de saberpoder, das experiências singulares" (Castro, 2014, p. 240), reconhecendo o desafio na produção curricular do curso de Pedagogia.

A sexta pesquisa é uma tese de doutorado, intitulada "O Estranho que Habita em Mim: Narrativas de Vida e Formação de Professores Gays no Semiárido Baiano", realizada por Pedro Paulo Souza Rios, orientado pela Professor Doutor Alfrâncio Ferreira Dias, na a Universidade do Federal de Sergipe – UFS, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade.

O texto de Rios (2019) apresenta uma proposta de tese que busca analisar o discurso de "professores gays do Seminário Baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo de suas trajetórias escolar/acadêmica". A pesquisa fundamenta-se em "teorias dos estudos de gênero, sexualidade,

homossexualidade e estudos queer”, destacando a importância da vivência e conceituação da estranheza nas trajetórias dos professores gays. (Rios, 2019, p. 09).

A metodologia adotada na tese de Rios (2019), é qualitativa e (auto)biográfica, a qual procura “dialogar com as metodologias de pesquisa pós-críticas e com os estudos queer”, utilizando narrativas como “instrumento de produção de dados” para “evidenciar elementos da subjetividade do sujeito, sua trajetória de formação e experiências de vida”. (Rios, 2019, p. 34).

O autor apresenta, ainda, uma das estratégias para formação docente a partir das diferenças, considerando que:

“[...] a permanência dxs estranhxs nas instituições de ensino ainda se configura enquanto ato de bravura; os currículos pautados meramente na perspectiva heteronormativa e que não conseguem problematizar as diferenças no espaço escolar, além de refletir acerca das estratégias criadas por esses professores no local de trabalho”. (Rios, 2019, p. 34).

Nesse contexto, as narrativas sinalizam que foi necessária a criação de estratégias de enfrentamento às “normas heterossexistas”, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de se “viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero”.

Sob esse prisma, o autor concorda que se faz necessário pensar a formação docente de tal modo que assegure efetivamente a problematização de temas relacionados às questões de “gênero e sexualidades”, e completa dizendo que:

Diante do exposto, não podemos deixar de vislumbrar as instituições educativas enquanto espaços legítimos de problematização, de pensamento crítico e de transformação das práticas culturais e sociais, uma vez que reconhecer as diferenças deve se constituir uma premissa nos processos ensino-aprendizagem. Ademais, reconhecer as diferenças se configura no primeiro passo para construção, de fato, de uma educação pautada na liberdade e, assim, promotora da democracia. (Rios, 2019, p. 142).

Com isso, Rios (2019) diz que, além de pôr em debate questões relacionadas às práticas pedagógicas, é necessário que o currículo escolar seja reestruturado, no sentido de pensar as “diferenças” sem camuflar a “homofobia, o racismo e toda forma de exclusão que perpassam tais práticas”.

Os colaboradores desta pesquisa foram “seis professores egressos de cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Biologia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII em Senhor do Bonfim–BA”, os quais trouxeram grandes contribuições. (Rios, 2019, p. 09)

Esse estudo mostra que a construção do estranho no corpo da criança é anterior à descoberta e à vivência da sexualidade, sendo baseada na diferença do corpo que destoa da norma. As narrativas indicam a necessidade de criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, demonstrando que o enfrentamento tem sido a única maneira de viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero.

Rios (2019) completa dizendo que:

“[...]é notório que há um desafio a ser transposto por professorxs estranhxs, em sua inserção na comunidade escolar, já que precisam provar que são profissionais qualificadxs, em uma medida superior à medida que é cobrada dxs demais. (Rios, 2019, p. 162)

Por fim, o autor conclui ressaltando a importância de repensar a formação docente para garantir a problematização de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades. Além disso, destaca a necessidade de reestruturar o currículo para pensar as diferenças sem ocultar formas de exclusão como a homofobia e o racismo e diz, “que é nosso papel, enquanto pesquisador, compreender de maneira mais ampla a realidade que nos cerca e que muitas vezes, é negligenciada por discursos que defendem a diversidade, mas excluem as diferenças”. (Rios, 2019, p. 176)

O sétimo trabalho que se aproxima da nossa pesquisa, é uma tese de Doutorado, sob o título “Docências em Escolas de Fronteira: Diferenças, Silenciamentos e Possibilidades de Pedagogias Interculturais” realizado por Joelma Fernandes de Oliveira, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, orientada pela Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 2019.

A tese apresenta uma análise das práticas docentes em “escolas de fronteira no Estado de Roraima”, com o objetivo de investigar como as docências se manifestam nesse contexto, incluindo as práticas pedagógicas e as relações culturais estabelecidas. Tais objetivos são:

a) pesquisar como se apresentam as docências em uma Escola de Fronteira, verificando as práticas pedagógicas e as relações culturais que se estabelecem nesse espaço; b) conhecer as práticas pedagógicas que circulam nessa Escola de Fronteira; e c) analisar o currículo da escola estudada em razão da localização ser uma região fronteira (Brasil/Venezuela). (Oliveira, 2019, p. 11)

Com isso, a abordagem metodológica adotada pela autora, foi qualitativa, utilizando observações registradas em “diário de campo e entrevistas semiestruturadas” com coordenadoras pedagógicas e professores de diferentes áreas de conhecimento, e diz que, “[...] todo o material empírico daí resultante foi uma imensa oportunidade para que eu mergulhasse

como pesquisadora e como ser humano em um grande processo de alteridade”. (Oliveira, 2019, p. 244)

Os resultados desta pesquisa mostram uma diversidade de abordagens por parte dos professores em relação às diferenças culturais presentes na escola de fronteira. Por um lado, algumas docências reconhecem essas diferenças como aspectos a serem considerados para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, enquanto outras promovem a invisibilidade de certos grupos, especialmente os não brasileiros.

Oliveira (2019) explica que:

Com base nos resultados e argumentos apresentados, defendo a seguinte tese: as Escolas de Fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagens, há docências para a diferença e quando não procuram ver os problemas nem agenciar possibilidades de ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade. Esta pesquisa me possibilitou entender as diferenças como “tensionadores da homogeneização”. Nesse ato, entendo que é possível transformar as docências homogeneizadoras e viver as pedagogias interculturais nos currículos das Escolas de Fronteira ou de espaços em que as diferenças não sejam tomadas como algo a ser evitado e excluído. (Oliveira, 2019, p. 249)

A autora defende a ideia de que as escolas de fronteira são espaços complexos e multifacetados, onde as relações culturais se manifestam de maneiras amplas e variadas. A atuação dos/as professores/as pode ser caracterizada por duas tendências principais: docências que consideram e agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagem, levando em conta as diferenças culturais; e docências que promovem a invisibilidade e não percebem as necessidades dos diferentes grupos presentes na escola.

Oliveira (2019) conclui dizendo que “esta pesquisa me possibilitou entender as diferenças como “tensionadores da homogeneização” e enfatiza que as “práticas docentes contemporâneas”, tanto em escolas de fronteira quanto na educação de modo geral, são moldadas pelas relações com as diferenças culturais e pela interação com o outro. Isso ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às diversidades culturais no contexto escolar, visando promover o respeito, a valorização e a igualdade entre todos os estudantes, independentemente de sua origem ou identidade cultural.

O oitavo e último trabalho analisado, é uma tese de Doutorado, intitulado "O Currículo Produzido nas Veredas da Prática na Formação do Pedagogo na Uece," vinculado à linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisa realizada por Valdriano Ferreira Do Nascimento, em 2019, Área de Concentração: Formação

de Professores, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias.

O autor parte de uma perspectiva de currículo que prioriza as problemáticas e experiências vividas no cotidiano da ação como propulsores da formação do profissional pedagogo e o objetivo geral da tese de doutorado é “cartografar o currículo em ação em cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em busca de elementos que caracterizam, na diversidade, a formação do profissional pedagogo nessa instituição”. (Nascimento, 2019, p. 10)

As questões norteadoras desta pesquisa envolvem a definição do profissional pedagogo formado na UECE, as semelhanças e diferenças nos currículos de formação, indicativos para o perfil desejado, a expressão desses elementos, na prática curricular e a produção de elementos curriculares com foco nos saberes pedagógicos, que são:

O que define o profissional pedagogo formado na UECE? Quais as semelhanças e diferenças dos currículos de formação nas práticas dos cursos de Pedagogia da UECE? Que indicativos esses elementos – semelhanças e diferenças – apontam para dar significado ao perfil do profissional pedagogo que se pretende formar? Como tais elementos se expressam na prática curricular de formação do pedagogo na UECE? Que elementos curriculares, com foco nos saberes pedagógicos, estão sendo produzidos? (Nascimento, 2019, p. 10)

Nascimento (2019) traz a cartografia como postura metodológica aliada à pesquisa com os cotidianos, problematizando a temática em estudo se posicionando contra a toda e quaisquer concepções de currículo direcionado para prescrição, seleção e controle e/ou pautado em ideias de conteúdo comum, a exemplo do que está configurado na “Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)”. Partindo desta perspectiva, os dados foram produzidos e mapeados com a realização de “entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, grupos de conversa e observação participante em sala de aula” nos diversos contextos da pesquisa. (Nascimento, 2019, p. 10)

A análise dos dados resultou na construção de uma tese sobre a produção do currículo na formação do profissional pedagogo, destacando a importância das experiências vividas nos contextos específicos da UECE. O autor, em suas conclusões, completa dizendo que:

Inspirado nessa grande intenção, busquei identificar as veredas que foram percorridas e traçar o jeito de caminhar para a cartografia construída, com o mapeamento dos elementos curriculares pedagógicos inseridos na produção do currículo formação do pedagogo que subsidiassem responder os questionamentos levantados para obter a compreensão de sua constituição nos contextos da pesquisa. (Nascimento, 2019, p. 188 – 189)

Portanto, o “currículo formação” produzido nessas “veredas” da prática do cotidiano, nas redes dos “saberes e fazeres”, confere a produção de aspectos curriculares comuns na

formação do pedagogo com ênfase na perspectiva de criação e invenção do saber, considerando a realidade do contexto, preparando o profissional para atuar em diversas realidades e condições desafiadoras.

Dos levantamentos feitos, foi possível perceber que as pesquisas dialogam com o conceito de currículo e diferença e tornam possível o desdobramento de estruturas e das linhas de significância dadas como prontas e acabadas, possibilitando um pensamento da diferença fora da determinação “do ser como presença, fora da alternativa da presença e da ausência e de tudo a que elas presidem, pensando a diferença como impureza de origem” (Derrida, 1995, p. 175). Diante de tantas contribuições importantes, será possível uma melhor compreensão dos objetivos e da organização do trabalho a seguir.

#### 1.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Partindo do problema de pesquisa que estabelecemos — qual era a compreensão dos/as estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul sobre a produção curricular do curso e como eles percebiam as temáticas ligadas às diferenças no processo formativo? — apresentamos como objetivo geral analisar o currículo do curso de Pedagogia a partir da perspectiva de seus estudantes, para entender como eles percebiam as questões referentes às diferenças no processo formativo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), instituição pública localizada na Região Centro-Oeste do país.

Para atingir tal propósito, estabelecemos como objetivos específicos: 1) Apresentar e problematizar as teorias de currículo considerando as questões que envolvem as diferenças e as implicações na formação docente; 2) Identificar se as diferenças são contempladas nas legislações que orientam o currículo nos cursos de licenciatura e no projeto pedagógico do curso de pedagogia; 3) Caracterizar a compreensão que os estudantes de pedagogia apresentam sobre o currículo do Curso e como percebem as temáticas ligadas as diferenças no processo formativo.

A partir dos resultados dessa pesquisa, desenvolvemos um projeto de intervenção com os/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia do quarto ano, cuja temática foi a importância de as diferenças serem contempladas no currículo.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado: *Sobre a Introdução: a construção do tema de pesquisa*, apresentamos a motivação para essa pesquisa de mestrado, portanto, algumas partes da introdução foram construídas na primeira pessoa. Apresentamos, também, os caminhos metodológicos e o estado do conhecimento, assim como o contexto da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *A construção do lugar teórico*, foi dedicado a apresentar o campo teórico da pesquisa, dialogando com os autores e autoras referências no campo. Com base nos textos estudados, apresentamos os conceitos fundamentais para a análise do Currículo, da formação docente e dos desafios das identidades/diferenças.

No terceiro capítulo, que se intitula *O currículo no curso de pedagogia: o que dizem os documentos sobre as diferenças* apresentamos a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica promulgadas em 2002 e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

No quarto e último capítulo, intitulado *O currículo do curso de pedagogia na perspectiva dos/as estudantes*, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO

Foi importante trazer para a discussão a expressão “teoria pós-crítica”, por se tratar de uma expressão nem sempre conhecida, mas que foi sendo inserida nos estudos relacionados ao currículo. Na tentativa de compreender essa perspectiva teórica, Lopes (2013) afirmou que se tratava de uma expressão vaga e imprecisa, e discutiu como isso era útil para a contemporaneidade.

Ela completa dizendo:

Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. (Lopes, 2013, p.10).

Silva (1999) salienta que essas teorias trazem a tona as problemáticas, tanto no que se refere aos processos de dominação social, discutindo aspectos da hegemonia eurocentrada e opressão, quanto no que se refere as relações de poder materializadas na distinção social, econômica, étnica, cultural, de gênero e de sexualidade. Em vista disso, pode-se dizer que as teorias pós-críticas modificam e ampliam aquilo que vem sendo construído acerca do currículo ao longo do século XX.

Nesse sentido, essas teorias surgem para interrogar e problematizar os currículos, questionando as subjetividades produzidas por discursos hegemônicos dominantes, que disputam sentidos ao que atualmente acreditamos e tomamos por realidade no campo da educação e do currículo. As discussões na perspectiva pós-crítica, buscam desconstruir discursos e modos de produção de conhecimentos, fornecendo novas formas de criar saberes e narrativas no que se refere à produção social das identidades e diferenças, e colocando esses temas no centro do currículo, reforçando que todo o conhecimento está intrinsecamente ligado às relações de poder/saber.

Decorre disso, que para as teorias pós-críticas, o poder não é algo dado e centralizado, o poder não é algo fixo em posse de determinado grupo, pessoa ou instituição. O poder é descentralizado e se manifesta nas diversas microrelações de gênero, de trabalho, de lazer, de educação, de política. Conforme Foucault (2003b):

[...] existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são

“agentes” da consciência e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (Foucault: 2003b, p. 71, grifo do autor).

Assim, podemos dizer que o poder, ao mesmo tempo que oprime, também é produtivo, pois produz determinadas verdades/conhecimentos, produz formas específicas de ser sujeito. Desse modo, entende-se que “o poder está espalhado por toda a rede social” (Silva, 1999, p.148).

Entende-se que o currículo, como um espaço envolvido com o poder, também materializa essas e outras formas de opressão e produção, por isso essa problematização é fundamental à prática pedagógica, a formação docente que, em muitos casos, tem contribuído para o esquecimento dos sujeitos marginalizados nos processos educacionais, tais como, mulheres, pobres, deficientes, escravizados, indígenas, lgbtqi+, dentre outros silenciados. Assim, para Oliveira (2019), o “currículo é um termo multifacetado, constituído a partir de disputas de poder e de uma polifonia de atores e interesses divergentes, relacionado à diversidade de concepções pedagógicas e interesses políticos”. (Oliveira, 2019, p. 21).

Em relação às teorias pós-críticas no campo do currículo, Lopes (2013) diz que “é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (Lopes, 2013, p. 9). Ela ainda explana sobre as problematizações que essas teorias trazem, tentando dar conta de um conjunto de problematizações que envolvem o cenário pós-moderno – “cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (Appadurai, 2001 apud. Lopes, 2013, p. 9).

Nesse sentido, as teorias pós-críticas trazem à tona e aprofundam uma discussão sobre currículos, enfatizando as diferenças sociais, feminismos, gênero, etnias, sexualidades, entre outras, problematizando o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (Silva, 1999, p. 148). Dentre tantos desafios encontrados, criar projetos, políticas curriculares que contemplem as diferenças para a formação de professores/professoras é algo extremamente necessário. Silva (2009) diz que:

A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (Silva, 2009, p. 76).

Esses projetos e políticas curriculares precisam estar propensos a estabelecer uma pedagogia para combater as diversas discriminações existentes na sociedade, valorizando a diferença, no sentido de ultrapassar ideias que pregam meramente a tolerância ou respeito. Silva (1999) corrobora dizendo que um currículo inspirado na perspectiva pós-crítica:

[...] não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. [...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (Silva, 1999, p. 88).

Assim, pode-se dizer que as teorias pós-críticas defendem 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, 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. Por isso, o currículo, nessa perspectiva, não transmite meramente conhecimentos, produz formas específicas de ser sujeito.

Então, é possível desenvolver nos processos de formação docente, a sensibilidade e a habilidade de olhar o outro como ser social, de reconhecer as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, onde o sujeito é constituído por meio das relações de poder/saber, o que coloca o currículo como um dos dispositivos que produzem identidades/diferenças. Silva (2016) completa dizendo que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (Silva, 1999, p. 101).

Por este caminho, foi importante analisarmos sobre a etimologia da palavra currículo, trazendo práticas de produção de significados que pensam as identidades e as diferenças como construções sociais, como formas de manifestação dos movimentos e das culturas antes dominadas e invisibilizadas. Silva (1999) faz uma explanação sobre o significado da palavra currículo, dizendo que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (Silva, 1999, p. 15, grifo do autor).

O autor descreve o currículo como produtor de identidades/diferenças, como espaço de

luta e de disputa, local marcado por relações de saber/poder. Sob essa perspectiva, o currículo precisa realizar mudanças no campo educacional, pensando e investindo em práticas pedagógicas efetivas, as quais indiquem para desdobramentos que incentivem as mais diversas linguagens, desconstruindo aquilo que o currículo coloca como natural, mostrando que tudo pode ser transformado, com outras alternativas e outros artefatos. De acordo com Corazza (2005):

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (Corazza, 2005, p. 10)

Deste modo, pensamos em currículos que contemplem múltiplas histórias-étnico-raciais, de gênero, sexualidades, entre outras-tornando necessário transformar constantemente o currículo em espaço que potencialize os grupos historicamente subalternizados e invisibilizados; que esses grupos tenham suas lutas e suas histórias reconhecidas e inseridas no currículo. Corazza (2001) diz que o currículo é uma forma, dentre outras, de pensar o mundo, trazendo uma linguagem de significação e explica que:

[...] por ser uma linguagem, um currículo também produz idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais. Ao fim e ao cabo, um currículo, como ser de linguagem, somos nós. (Corazza, 2001, p.14).

Na mesma perspectiva, Louro (2011), destaca que no contexto da sociedade brasileira e ao longo de sua história, “uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2011, p. 65), e essa norma marcou/marca profundamente a sociedade, em especial o currículo; por isso, ele é visto como um campo de significados que produz sujeitos, produz identidades e diferenças, lugar de saber poder. O currículo é marcado por determinados saberes/poderes e produz sujeitos de determinada forma.

Um currículo precisa permitir pensar a diferença, ressoar múltiplas linguagens, investir em variadas formas de reinventar saberes, disseminando e proliferando sentidos. Nessa direção, Paraíso (2010) explica que:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é

um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. (Paraíso, 2010, p. 588, grifo do autor).

Nesta perspectiva, é possível pensar o currículo das mais variadas formas e multiplicidades de significados, onde ele não tem a ver somente com conhecimento, mas com produção de sujeitos, promovendo lugares de disputa, inclusive, no que tange à compreensão sobre as identidades e diferenças. Para Hall (2009):

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído [...] A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”. (Hall, 2009, p. 110, grifo do autor).

Corroborando com Hall (2009), Silva (1999) completa dizendo que a identidade tem sido definida como aquilo que é, e a diferença como aquilo que não é; que a identidade é definida a partir da construção do conhecimento, enquanto a diferença está no sentido contrário, com aspectos excludentes e discriminatórios que marginalizam. Ele (1999) explica que:

A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional - histórico e discursivo - de construção da diferença. (Silva, 1999, p. 101).

Se a diversidade cultural é uma construção histórica e discursiva, como diz Silva (1999), é importante pensar como as diferenças são representadas. Aquilo que aparece como fato, como sendo o real, é efeito da representação, posto que as identidades estão dentro do contexto de “representação - como uma forma de saber-e-poder, estão estreitamente vinculados” (Silva, 2011, p. 194).

O currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva. (Silva, 2011, p. 194).

As representações das diferenças no currículo – e na sociedade em geral - ainda são carregadas de estereótipos, forçando os sujeitos, em muitos casos, a não reconhecerem e valorizarem suas culturas e saberes, suas simbologias. O poder/saber que inferioriza e desvaloriza as contribuições desses grupos culturais na sociedade e nas diferentes áreas do conhecimento empenha-se em empurrá-los para as margens da sociedade e do currículo. Isso se diz, pois comumente essas representações vêm carregadas de estereótipos, os quais são os tipos de identidades, socialmente padronizados, que impõem rótulos de forma preconceituosa. Bhabha (1998) diz que:

[...] o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. E uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (Bhabha, 1998, p.117).

Nessa lógica, a representação é concebida sob uma ótica etnocêntrica, na qual prevalecem padrões culturais que buscam a homogeneidade, prevalecendo geralmente o padrão branco de olhos claros, o cabelo liso, o magro, o alto, entre outros. Tal postura impõe um arquétipo de sociedade único e padronizado, porém, “somos todos diferentes! (Pelo modo como construímos nossa maneira de estar no mundo); que, enfim, membros de grupos com identidades, concepções e práticas diversas, somos, apesar disso, membros de uma única e mesma humanidade” (Silva, 1995, p.75).

É necessário um novo olhar no tocante ao currículo, novas propostas para sua organização, as quais incluam a educação para as diferenças como um pilar de suas propostas, visando a formação de professores que percebam e entendam que o currículo está intrinsecamente ligado às relações de saber/poder, pois ele representa os interesses de quem o produziu.

No tópico a seguir, abordamos de forma mais específica como o currículo se articulava com a formação docente, destacando os desafios inerentes à consideração das diferenças no contexto do ensino superior. Dentro desse contexto, focalizamos especialmente os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, ressaltando a relevância da construção de propostas curriculares que colocassem as diferenças como eixo formativo.

Essa abordagem não apenas corresponde a um instrumento valioso para o reconhecimento e fortalecimento das identidades, mas também contribui significativamente para a construção das identidades culturais, modos de ser, pensar e agir. Nesse sentido, exploramos como a presença efetiva das diferenças no currículo é essencial para a formação de

professores que não apenas reconheçam, mas também valorizem a multiplicidade presente em nossas salas de aula e na sociedade como um todo.

## 2.1 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS

No que se referia ao ensino superior, especialmente nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, destacamos a importância da construção de propostas curriculares que considerem as diferenças como eixo formativo, pois isso corresponde a um importante instrumento de reconhecimento e fortalecimento da identidade individual e coletiva, contribuindo para a visão do Brasil como formado por um amálgama de culturas e variados modos de ser, de pensar e de agir.

Os estudos acerca das diferenças vêm favorecendo a compreensão e o exercício de análise que contribui para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, no que se refere às diferenças nas universidades, favorecendo para a formação/atuação profissional. Embora o campo educacional não seja o único, encontra-se como referência para a construção e fortalecimento de ações de promoção das diversas culturas, em especial, por meio do currículo da formação de professores. Dizemos isso, pois o currículo é um espaço de disputa, envolvido com o poder, produtor de subjetividades-identidades/diferenças–lugar de construção de sujeitos.

São necessárias, no currículo, as discussões relacionadas às diferenças com destaque para a educação superior, de maneira a assegurar o alargamento dos conhecimentos relacionados à construção cultural, reconhecendo os múltiplos saberes e culturas, fomentando a desconstrução dos estereótipos internalizados e colaborando para que se valorizem e se reconheçam as multiplicidades de pertencimentos.

Também foi necessário destacar na formação docente as discussões que dizem respeito à questão da desigualdade social.

Ghedin (2009) faz uma abordagem sobre a atividade social do professor e diz:

Simultaneamente, o educador tem um compromisso político. Seu trabalho é uma atividade social. Vale diferenciar: político não significa partidário, mas é algo decisivo na formação da consciência crítica que nos permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção. O papel do professor passa a ser o de oferecer essa possibilidade de encontro e de leitura crítica do mundo e de mostrar como as ações e opções políticas não são aleatórias, mas surgem de intencionalidades. Nesse sentido, o ato pedagógico é também político, pois construtor de sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres, de seu papel social. (Ghedin, 2009, p. 24).

Contudo, as discussões sobre as desigualdades não podem ser confundidas com as questões das diferenças. Santos (1997) ao discutir sobre igualdade e diferenças traz significativas contribuições ao dizer que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Santos, 1997, p. 122). Nesse sentido, é importante levar em conta, quando se pensa os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a vida dos/as estudantes e suas experiências; já que eles não adentram vazios, ao contrário, entram, também, seus saberes, seus modos de vida, ali estabelecem relações sociais e trocas de todas as ordens.

Dependendo das relações instituídas no processo de formação dos/as estudantes de Pedagogia, este ambiente pode proporcionar interações, afirmação de múltiplas identidades, culturas e conhecimentos. Afinal, os cursos de licenciatura, em especial os cursos de Pedagogia, são espaços de formação de professores, de difusão de conhecimentos e culturas, de formação dos sujeitos, lugar fundamental para contemplar e potencializar as diferenças e isso implica, diretamente, na formação de profissionais que irão atuar nas escolas.

O currículo está longe de ser neutro, ele está envolvido em relações de poder, em que o conhecimento é sempre interessado. Ele “está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 1999, p. 46). Da mesma forma, os professores e as professoras estão longe de serem neutros e, por isso, no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, eles sempre assumirão uma posição de sujeito. Cabe a eles se posicionarem contra qualquer forma de discriminação, seja de raça, religião, gênero, sexualidade, entre outras.

Um currículo que se diz democrático e que se mantém em movimento, pensa essas questões enquanto inclui o sujeito participante, que dialoga criticamente com as temáticas ligadas às diferenças. Como discurso e lugar de disputa, o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia pode, além de discutir, compreender os contextos históricos, permitindo aos estudantes e aos futuros professores e professoras, relacionar, problematizar e se compreenderem como sujeitos historicamente construídos.

Para mostrar ainda mais a importância da discussão sobre as diferenças nos espaços educacionais e no currículo, fazemos referência ao 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 consta 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.49).

Nessa ótica, entendemos a necessidade de atuação das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente dos cursos de Pedagogia, na problematização do preconceito e discriminação, tendo em vista o papel da educação na construção dos sujeitos. A não problematização apenas silencia para as ações discriminatórias existentes e contribui para a formação de estereótipos ainda bastante reproduzidos, uma vez que se omite a contribuição política e social e nega-se o acesso aos direitos históricos e econômicos.

Santomé (1995) fala que as temáticas ligadas às diferenças correm o risco de se tornarem parte do consumo da cultura do outro, sem que este seja reconhecido nesse processo, ficando invisibilizado enquanto sujeito, o que coopera para a ocorrência de “currículos turísticos”, ou seja, as temáticas das diferenças aparecem em unidades didáticas isoladas. Ele explica que:

As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. (Santomé, 1995, p. 167-168).

Não é fácil, mas de plena necessidade que seja construído um currículo comprometido com as questões das diferenças, não bastando celebrar meramente a diversidade na semana da consciência negra, no dia dos povos indígenas, no dia das mulheres. Essas discussões precisam ser centrais no currículo, como esclarece Santomé (2011) ao dizer que é preciso que se faça uma revisão destas anomalias existentes no currículo, currículo este “que manipula a informação e o conhecimento, a fim de impor uma determinada visão de sociedade”. (Santomé, 2011, p. 83)

Para tanto, a formação de professores e professoras demanda políticas públicas efetivas de formação que possibilite a construção de projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares que contemplem a diversidade de epistemes, além daquela hegemônica nas instituições educacionais; possibilite adentrar no currículo, outros saberes, culturas, modos de existência, ou seja, tirar do centro a cultura hegemônica para que diversas culturas circulem nesses espaços, potencializando a diferença e seus modos de vida.

É preciso, assim, uma abordagem curricular que tenha como foco principal o debate e a discussão, que promovam diálogos entre culturas. O currículo sob essa perspectiva aponta caminhos para uma educação problematizadora:

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).

Com base nisso, o currículo do curso de Pedagogia não pode ignorar ou deixar de promover o direito de seus estudantes e futuros professores e professoras de inserir-se nos universos culturais, tendo em vista que as Universidades não são espaços que meramente ensinam conteúdos, mas, também são espaços de humanização. A educação está para além do ensino de habilidades técnicas, é necessária a formação ética, tendo em mente uma educação para as múltiplas formas de vida. Segundo Silva (2005):

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores e títulos. (Silva, 2005, p.154).

Não podemos esquecer que as identidades são produções sociais e são sempre produzidas na relação com a diferença, reconhecendo o outro e sua cultura, como diz Silva (2016). Então, um currículo que coloca as diferenças no centro de sua proposta fomenta uma formação no sentido de tornar visível a cultura de si e do outro. Essas temáticas devem constar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), neste caso específico, no PPP do Curso de Pedagogia, e fazer parte da prática diária dos processos educacionais; as temáticas ligadas às diferenças, devem ser discutidas em todo currículo, pois, como diz Gomes (2005, p. 161), “se as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias”.

Candau (2016) salienta que ainda parece prevalecer “uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual, tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização” (Candau, 2016, p. 6). Isso que a autora destaca está relacionado, em certa medida, com a formação dos professores e professoras que atuam nessas escolas e reproduzem práticas de homogeneização. Isso aponta para a necessidade de se discutir as temáticas culturais africanas, indígenas, de gênero, entre outras, em sala de aula de formação de professores e professoras; um exercício de busca por reflexões críticas sobre nossa

realidade cultural, a fim de romper com a homogeneização dos padrões impostos socialmente, rodeados por injustiças e discriminações e de pouco conhecimento e valorização de nossas histórias.

Um currículo padronizado não é capaz de ouvir as múltiplas vozes e, ao buscar homogeneizações, paralisa os movimentos, as criações, as possibilidades de uma formação docente que reflita e problematize os processos de invisibilidade e marginalização das culturas e saberes dos diversos grupos sociais que tanto marcaram e ainda marcam o currículo. Conseqüentemente, diz Moura (2005):

Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontam, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sócio cultural brasileira (Moura, 2005, p.80).

Enquanto educador e educadora, antes de tudo, é preciso compreender e inserir-se nos processos sociais para valorizar e conhecer a cultura do outro, desprender-se do etnocentrismo e da visão equivocada de que o que praticamos e acreditamos é um padrão que todos precisam seguir. Isso porque não existe apenas uma cultura, nem uma única forma homogeneizada de compreender o mundo, ao contrário, existe uma pluralidade de concepções e de culturas que formam a beleza da diversidade. Sobre isso, Souza (2010) salienta que:

Para romper com o currículo da exclusão e silenciamento, que tem omitido dos currículos escolares os fazeres e os saberes de grupos não hegemônicos, desconstruindo imagens inferiorizadas e estereotipadas o/a professor/aprecisa ter uma postura crítica e estar comprometido como a construção de uma escola pública de qualidade democrática, entendendo, aqui, por qualidade democrática uma realidade curricular que dê visibilidade às diversidades presentes nos espaços escolares e nas culturas humanas. (Souza, 2010, p. 52).

Com isso, o autor salienta que é necessário romper com o currículo excludente “enquanto processo de silenciamento e aniquilamento, não se restringe apenas à constatação de diferenças” (Rios, 2019, p. 100), para poder educar em uma dimensão humana e política, a qual considere a necessidade de discutir as diferenças, os direitos humanos, a inclusão, dentre outros temas pertinentes que favorecem uma prática educativa de valorização das diversas culturas e povos.

Para isso, é importante que os currículos – com destaque para os currículos de formação

de professores - tragam no centro de suas discussões as temáticas relacionadas às diferenças, que sejam cada vez mais valorizadas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos materiais didáticos, bem como nos planejamentos e práticas docentes, espaços em que se efetivam esses objetivos.

Emerge, nesse processo, a devida articulação que a instituição de ensino superior e os cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia, devem ter com os/as estudantes, no sentido de construção de uma universidade aberta às reflexões, ao respeito e às múltiplas identidades. O próprio PPP, documento norteador dos processos educacionais, precisa ser pensado coletivamente, com participação efetiva dos/as estudantes, dos/as professores/as e de toda a comunidade educacional, fortalecendo a natureza coletiva de sua construção.

As várias dimensões que constituem a educação englobam, também, essa articulação coletiva da instituição com a comunidade em prol de uma educação efetiva e de qualidade, na construção de sujeitos participativos e reflexivos, sob um currículo universitário que, segundo Silva (1999) “[...] deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.” (Silva, 1999, p.88).

Compreendemos que preconceitos e discriminações ainda são aspectos que se consolidam dentro das instituições de ensino superior e nas práticas sociais, merecendo, portanto, destaque nas discussões curriculares e na formação docente, posto que, escolas e universidades “não são jamais organismos fechados em si, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade” (Silva; Azevedo, 1995, p.159). É preciso que a temática das diferenças receba 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).

A relação universidade/estudante/sociedade é inegável, o processo de desenvolvimento e formação docente também, sob a ótica de uma educação para as diferenças, precisa analisar sobre as relações de poder/saber presentes nas propostas curriculares do curso de Pedagogia, sobre o engajamento do currículo na luta contínua por produção de saberes e transformação social, sobre o sujeito como parte importante da produção da educação, da cultura, da sociedade, afastando-se do paradigma de “normalidade” construído socialmente - padrão imposto, silenciando vozes e negando identidades assim como diz Ribeiro (2013), “[...] os processos de subjetivação produzidos nos currículos estão sujeitos ao escape, às resistências e às manobras”. (RIBEIRO, 2013, p. 51)

Muito se tem falado e pesquisado sobre o processo de formação de professores e professoras, mas pouco se tem pensado e menos espaços têm sido dados a esses profissionais,

para que sua voz seja ouvida. Espaço esse que se faz extremamente necessário, onde o entendimento acontece de fato, envolvendo as questões que visam analisar e compreender a formação desses profissionais da educação, fazendo uso de seus pensamentos, reflexões, ações e atitudes, contribuindo para uma educação efetiva, eficiente e democrática.

Neste sentido, acreditamos ser vital e imprescindível pensarmos sobre algumas questões: Por que determinados conhecimentos são privilegiados nas propostas curriculares? Esses conhecimentos representam quais grupos, culturas e sujeitos? Por que determinados conhecimentos não constam nas propostas curriculares? Questões como essas devem ser consideradas quando pensamos qualquer trabalho de formação docente.

Muitas destas questões ainda passam despercebidas, pois a educação e, em especial, o currículo, tendem a naturalizar e centralizar concepções e conhecimentos herdados da tradição moderna ocidental, reforçando a cultura hegemônica/europeia em suas propostas de formação. No entanto, isso não significa que os conhecimentos eurocentrados não sejam importantes. Mas, que não podem ser considerados os únicos válidos e, também, não pode existir hierarquia entre os diversos conhecimentos. Santos e Meneses (2013) argumentam que “entre estas duas posições, há aquelas que defendem que existem muitas filosofias e que é possível o diálogo entre elas e o enriquecimento mútuo” (Santos; Menezes, 2013, p. 52). Contudo, nem sempre são questionadas as tentativas de homogeneização que priorizam a formação/produção de sujeitos eurocentrados, em detrimento de discussões que potencializem os diferentes sujeitos, suas culturas, saberes, epistemologias.

A relação do processo educacional com os interesses da sociedade, seus problemas e suas urgências, muitas vezes, têm ficado fora dos muros acadêmicos. Gomes (2006), ao se referir ao currículo escolar – mas serve, também, para o currículo do curso de Pedagogia - diz que "não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola" (Gomes, 2006, p. 24). Isto tem gerado processos educacionais que dificultam o reconhecimento, as contribuições dos diversos povos e culturas; dificulta o trabalho das instituições de ensino e dos professores e professoras na transformação/construção de uma sociedade que possibilite múltiplos modos de existência.

As Leis 10. 639/2003 e a 11.645/2008, que orientam a formação de professores/professoras, destacam as questões referentes a obrigatoriedade de incluir nos currículos as discussões étnicas raciais e indígenas, e foram sancionadas por meio de movimentos sociais que defendem e reivindicam os direitos de grupos menosprezados historicamente. A respeito desses movimentos, Gomes (2012) corrobora dizendo que:

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas. (Gomes, 2012, p. 106)

Nesse sentido, essas leis são conquistas do movimento negro e indígena e representam um avanço importante, mas ainda é preciso que essa luta continue, para fazer adentrar nos currículos a pluralidade de conhecimentos, potencializando as diferenças em vez de concebê-las como problema a ser superado. É importante ressaltar que essa conquista visa a manifestação de suas culturas e o reconhecimento de suas histórias, possibilitando a troca de conhecimentos entre as várias comunidades étnicas, trabalhando pelo fim das desigualdades sociais e nas relações étnico-raciais, adotando políticas educacionais e métodos pedagógicos, principalmente no que tange a formação de professores/professoras. Gomes (2012), ainda, enfatiza que:

[...]o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (Gomes, 2012, p. 106, grifo da autora).

As políticas de currículo e da formação docente, precisam se voltar para uma expectativa de transformação social, evidenciando um debate fundamental e necessário sobre as diferenças, temática que, muitas vezes, é silenciada, menosprezada, esquecida nos processos de formação de professores e professoras.

É imprescindível que haja um ensino de qualidade na formação de professores e professoras, uma formação que reivindique práticas efetivas para as mudanças curriculares, uma formação que questione as relações de poder, como também as relações de privilégios e direitos de determinados grupos, adquiridos ao longo da história. Cardoso (2002) afirma que:

[...] os movimentos populares repudiavam a forma instituída da prática política – vista como manipulação – e privilegiavam as ações diretas para manifestar a sua vontade política. A partir da luta contra as desigualdades sociais e apoiando-se na solidariedade entre os oprimidos, os movimentos sociais fizeram da dignidade construída na própria luta o reconhecimento do seu valor e a afirmação da própria identidade: só com a luta se conquista direitos. (Cardoso, 2002, p. 14)

É possível perceber a importância dos movimentos de grupos minoritários, pois, Gomes (2019) fala que “o Movimento Negro é composto de várias entidades, de coletivos, grupos e

núcleos que dão sentido e significado às lutas antirracistas [...]”, sendo “[...] capaz de reordenar enunciados, articular lutas e desafios” (Gomes, 2019, p. 143). Tais movimentos consideram a educação como ponto crucial para a emancipação do sujeito e da qualidade de vida e reivindicam os direitos que lhes foram negados no decorrer da história, principalmente no que se refere ao direito a uma educação, tanto escolar como universitária, onde seus conhecimentos e culturas sejam contemplados.

Para tanto, sob essa perspectiva, é necessário que a formação, seja ela inicial e/ou continuada, aponte novas posturas, deixando transparecer seu ponto de vista crítico, aspirando por uma sociedade mais justa e igualitária, colocando como prioridade a viabilização de processos educativos e a formação de professores/professoras que visam potencializar uma formação que prime pelas diferenças, pelos seus saberes, culturas e as contribuições desses grupos para pensar outros modos de vida e de sociedade. Nesta tarefa, o currículo desempenha papel fundamental. Por não ser neutro, o currículo pode valorizar e dar destaque aos múltiplos aspectos sociais, históricos e culturais.

Porém, cabe destacar que, em certa medida, ainda existe um engessamento nos currículos que direciona/obriga as instituições de ensino a ensinarem as mesmas disciplinas/conhecimentos, fazendo com que a aprendizagem seja unificada. Neste caso, as diferenças sociais, comunidades étnicas, sejam elas indígenas, quilombolas, são constantemente invisibilizadas, assim como, a história de seu povo, forçando o profissional da educação a abrir mão de sua autonomia, em muitos casos. Shön (1992), diz que essa mensagem:

[...]é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controle. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças (Shön, 1992, p. 82).

O ato de ensinar, muitas vezes, contribuiu para invisibilizar as diferenças e as consequências são deveras desastrosas, principalmente no que toca a formação de professores e professoras, pois diminui sua capacidade reflexiva, particularmente no sistema de ensino superior, necessitando que o currículo esteja permanentemente em movimento, para que esses profissionais sejam reconhecidos como sujeitos transformadores do seu lugar na sociedade.

Portanto, é importante pensar na formação docente como uma prática constante, onde se faz necessário olhar o outro. Assim, como argumenta Mignolo (2017), pensar que a descolonialidade “não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer”. (Mignolo, 2017, p. 31, grifo do

autor).

Por fim, apresenta-se um conjunto de discussões, reflexões e seus desdobramentos no tocante à formação de professores e professoras que reivindica um currículo democrático, um currículo que contemple políticas transformadoras dispostas a ouvir o outro e conferir centralidade aos silenciados.

Diante dessas reflexões sobre a importância de um currículo democrático na formação de professores/professoras, direcionamos, agora, o foco para uma análise específica do currículo no contexto do curso de Pedagogia. Buscaremos compreender o que os documentos oficiais expressam sobre a consideração das diferenças nesse processo formativo.

Essa investigação se torna crucial para a construção de práticas pedagógicas e políticas transformadoras que não apenas ouçam as vozes marginalizadas, mas também confirmem centralidade aos silenciados. Ao explorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/Professoras da Educação Básica, examinaremos de que maneira essas orientações se alinham às expectativas de um currículo que valoriza a diferença presente na sociedade.

### 3 O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS

Antes de iniciarmos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, promulgadas em 2002, pensamos ser pertinente trazer uma breve história da criação do curso de Pedagogia. O referido Curso foi criado em 1939, antes desse período a formação dos/as estudantes acontecia nas escolas normais. Carvalho (1992) descreve em sua tese de doutorado intitulada “A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil”, que:

A qualificação formal de professores primários fazia-se exclusivamente nas escolas normais, sendo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) responsável pelo treinamento em serviço de alguns desses profissionais. [...] Pelo decreto, eram consideradas como finalidades do ensino normal: a formação de professores primários; a preparação de diretores de escolas, orientadores e auxiliares do ensino primário; a realização de pesquisas educacionais no plano do ensino; a difusão de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância; o atendimento à comunidade constituindo-se como centro de difusão de cultura e animação intelectual (Carvalho, 1992, p. 66).

A partir de 1939, o curso de Pedagogia seria responsável pela formação dos professores e professoras. Entretanto, só ganhou estrutura curricular na década de 1930, como Carvalho (1992) coloca em evidência:

O curso de pedagogia, responsável pela formação do professor para o ensino normal foi criado na década de 30. Em 1939 quando se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil (Decreto lei n. 1190, de abril de 1939), como parte da reforma do ensino superior foi estabelecido o currículo pleno do curso de Pedagogia e, também, o chamado esquema 3 + 1 para as licenciaturas que eram responsáveis pela formação pedagógica do professor secundário e do professor de ensino normal (licenciatura em pedagogia) (Carvalho, 1992, p. 67).

Essa estrutura permaneceu até a promulgação de Novas Diretrizes, que se se iniciaram em 1999, com a comissão de especialistas e estudiosos no curso de Pedagogia, colocando em questão e desencadeando movimentos, estreitando discussões e reivindicando Diretrizes específicas e direcionadas ao curso de Pedagogia, as quais persistem até os dias atuais.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

Os Projetos Políticos Curriculares (PPC) dos cursos de Pedagogia procuram adequar-se

às orientações das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, bem como resolver problemas da matriz curricular em vigor, desde 1995, embora se mantenham coerentes com muitos pressupostos desta. Conforme o referido documento, para a “garantia do direito à diferença é necessário, então, que os sistemas de ensino reconheçam a validade social e pedagógica desses processos formativos diferenciados” (Brasil, 2013, p. 388).

Afinal, as narrativas curriculares expressam concepções de um determinado grupo social sobre o conhecimento, o homem, a educação, sobre as formas de organização da sociedade, sobre as diferentes culturas, etc. Nesse sentido, o currículo implica mecanismos de regulação e controle; ele regula e, ele mesmo, é regulado. Portanto:

É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. (Brasil, 2013, p.528).

Para que um Curso Superior seja aprovado, entre outras exigências legais, a Instituição deve apresentar um currículo conforme as orientações previstas na legislação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na avaliação periódica de um curso leva-se em consideração o currículo escrito e sua execução.

Dado o reconhecimento do papel do Legislativo na constituição de políticas públicas e a importância do caráter basilar das leis na implementação das ações públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta o ordenamento legal que regulamenta as políticas da educação. E nesse sentido, destacamos a importância de pensar as políticas públicas educacionais considerando os diversos contextos, pois isso implica em compreender o currículo e as práticas pedagógicas dentro das universidades atentando para as diferenças sociais e culturais, além de compreender alguns fatos históricos que permitam entender o processo social pelo qual passou e/ou passa a formação dos/as estudantes nos cursos de Pedagogia.

É necessário, portanto, que a sociedade esteja atenta para como estão sendo articulados e pensados os Projetos Político Pedagógicos, para que os grupos excluídos sejam reconhecidos como sujeitos históricos, com igualdade de condições, considerando e fortalecendo as identidades e diferenças, sendo o currículo, o fio condutor por onde circula todas as possibilidades de produção. O desafio é transformar esse currículo em práticas pedagógicas eficazes e significativas e concretizá-lo no curso de Pedagogia.

O fato da Lei n.º 10.639/03 ter sido incorporada à LDB (Lei n.º 9394/96) indica a incorporação de uma experiência da ação afirmativa que a lei em si conserva. Do ponto de vista

jurídico, está mais próxima do conceito da igualdade de condições, considerando e fortalecendo as diferenças, porque é o fio condutor por onde circula toda a educação básica e de responsabilidade das escolas públicas e privadas.

Essas leis, assim sendo, exigem mudanças significativas de representação, de práticas e descolonização dos currículos, exigindo questionamento sobre esses lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios enraizados em nossa cultura política e educacional, principalmente nas Instituições de Ensino Superior.

O desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas eficazes e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores e professoras, com perspectivas a serem colocadas em ação nos Projetos Políticos Curriculares (PPCs). Portanto, a Lei 9.394/96, modificada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” na Educação Básica, em instituições públicas e privadas, como instrumento norteador de inclusão social e cultural.

Diante do desafio de transformar o princípio legal que obriga a inclusão da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena" nos currículos da Educação Básica em práticas pedagógicas eficazes, a próxima etapa desta análise se debruça sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Essas diretrizes são fundamentais para nortear a construção e implementação dos Projetos Políticos Curriculares (PPCs) nos cursos de formação inicial e continuada de professores/professoras. Ao explorarmos essas diretrizes, buscamos entender de que forma elas abordam a inclusão das temáticas relacionadas à diversidade cultural, especialmente as referentes à História e Cultura Afro-brasileira e indígena, e como orientam a prática docente, em consonância com a legislação vigente.

### 3.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROMULGADAS EM 2002.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica promulgadas em 2002, marcam a instituição das primeiras diretrizes próprias para as licenciaturas, e foram instituídas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, promulgando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Brasil, 2002, p. 01)

Gomes (2012) diz que é nesse contexto que surge a demanda curricular para introduzir

a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Isso exige, conforme a autora:

[...]mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afrobrasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100).

A autora salienta que a obrigatoriedade da introdução nos currículos da educação básica e superior de conteúdos relacionados à África e aos afro-brasileiros foi, em grande medida, uma conquista dos movimentos sociais, movimentos de caráter identitários que “há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado das universidades, um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas”. (Gomes, 2012, p. 106).

Nesse sentido, essas leis são conquistas e representam um avanço importante, mas ainda é preciso que as lutas continuem, para fazer adentrar nos currículos a pluralidade de conhecimentos e uma mudança na forma das representações. É importante ressaltar que essas conquistas visam a manifestação da cultura desses povos e o reconhecimento da sua história, possibilitando a troca de conhecimentos entre as variadas comunidades, trabalhando pelo fim das desigualdades sociais nas múltiplas relações, adotando políticas públicas educacionais e métodos pedagógicos, principalmente no que diz respeito às identidades e às diferenças. Nesse sentido, Gomes (2012) enfatiza dizendo que:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (Gomes, 2012, p. 106, grifo do autor).

Embora a autora esteja se referindo aos currículos escolares, pensamos que as instituições de ensino superior, especialmente os cursos de pedagogia, têm um papel importante na preparação de futuros professores/as para lidar com questões étnico-raciais de forma competente e sensível. A formação inicial deve incluir uma compreensão aprofundada da história e cultura afro-brasileira e africana, além de métodos pedagógicos para ensinar esses conteúdos de maneira eficaz e significativa.

A resolução do CNE - CP - Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, Art. 1° deixa claro

que:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004, p. 01)

Portanto, a Resolução citada não apenas estabelece diretrizes curriculares, mas também enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino superior em formar professores/as que estejam prontos para enfrentar os desafios e promover uma educação que valorize e dê visibilidade a diferença étnico-racial no Brasil.

A questão exposta, mostra as políticas de currículo no curso de Pedagogia, voltadas para uma expectativa de transformação social e para a produção de sujeitos que percebam a imprescindibilidade de um debate fundamental ligado às relações que deixam muitos sujeitos silenciados, menosprezados e esquecidos. O desafio está no comprometimento de construção de um currículo que se movimenta na direção dos menos favorecidos, bem como, em um debate político contínuo por uma educação mais plural.

Os cursos de Pedagogia desempenham um papel crucial na formação de professores capazes de compreender e implementar mudanças significativas no currículo da educação básica. Conforme destacado por Gomes (2012), essa mudança não deve ser vista simplesmente como a adição de novos conteúdos ou disciplinas, mas sim como uma transformação estrutural e epistemológica na educação.

Essa abordagem integradora entre pedagogia no ensino superior e a implementação de políticas curriculares na educação básica é essencial para garantir que as mudanças propostas não sejam apenas superficiais, mas sim catalisadoras de uma verdadeira ruptura epistemológica e cultural no sistema educacional. No contexto do ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores, Gomes (2012) sublinha a importância de preparar futuros educadores para compreender e implementar essa transformação de maneira eficaz.

Por conseguinte, esses debates abrem possibilidades para que os movimentos a respeito das identidades e diferenças sejam abordados no currículo do curso de Pedagogia, como instrumento norteador de inclusão social e cultural, garantindo que as identidades e as diferenças desses sujeitos sejam vistas/olhadas por um ângulo descolonial.

A dimensão do desenvolvimento pessoal está envolvida em todos os departamentos das diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular, nas diversas possibilidades, das práticas pedagógicas, investigação acadêmica e projetos de extensão. Todas essas atividades

permitem que o estudante de Pedagogia se reconheça como pesquisador e que, por meio dessa busca, alcance o desenvolvimento e o conhecimento necessários, através das pesquisas, na interação com o meio acadêmico, profissional e social em que está inserido.

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1996, o CNE publicou três Diretrizes para a Formação de Professores. A primeira DCN foi em 18 de fevereiro de 2002, a segunda em 1 de julho de 2015 e, a última, foi publicada em 20 de dezembro de 2019.

Em relação à Resolução CNE/CP nº1, promulgada em 18 de fevereiro de 2002, a respeito da formação de professores, foi possível perceber que os cursos de nível superior, das graduações e das licenciaturas, foram constituídos com base nas competências. A respeito das competências citadas nessa Resolução, Bessa (2008) diz que:

[...]apesar das dificuldades a serem enfrentadas pelos professores para colocar em andamento a proposta pedagógica baseada no desenvolvimento de competências, a abordagem pedagógica com base nas competências pode trazer como consequência novos caminhos de luta diante das desigualdades sociais (Bessa, 2008, p. 154).

Observa-se que a referida Resolução é um texto sucinto e, no que toca à diversidade, traz apenas uma referência no Art. 2º: “A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: II - o acolhimento e o trato da diversidade”(Brasil, 2015).

Portanto, estas Diretrizes se constituem "de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2002). No entanto, não traz com clareza e não apresenta, com a devida importância, a obrigatoriedade da inclusão das diferenças no currículo. Esse documento, assim como todas as relações sociais, segundo Candau (2008):

[...] não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (Candau, 2008, p. 23).

Entretanto, são muitas as referências ao termo “competência” no referido documento. Sacristán e Gómez (1998) destacam que, “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a

demandas ou ordens externas” (Sacristán; Gómez, 1998). Portanto, os processos de formação docente, não podem ser pensados a partir de modelos prontos e fechados que permitem o controle sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores/as; não podem ser considerados guias acabados, mas processos abertos que contemplem as diversidades e a criatividade dos professores e professoras.

Depois de um ano da aprovação da Resolução CNE/CP no. 1/2002, Luiz Inácio Lula da Silva tornou-se Presidente da República e, com ele no governo, algumas políticas educacionais foram reconfiguradas, e o conceito de competência finalmente perdeu seu poder na educação.

Com as mudanças nas políticas educacionais, no governo de Lula, o Conselho Nacional da Educação (CNE) ficou pressionado a realizar uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores/as e, para isso, a Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores/as foi reconfigurada por várias vezes, sendo a última em 2017.

Após um grande debate e várias articulações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior tiveram maior visibilidade com a aprovação do documento em 2015. Pela primeira vez, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n. 2/2015) foi aprovada e contemplou a necessidade de se ter um documento histórico que definisse as licenciaturas para a formação inicial e continuada, envolvendo tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior.

Vale mencionar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015, em sua composição, tem vinte e cinco artigos e oito capítulos que tratam da formação inicial, da formação contínua e da valorização dos/as docentes do magistério. Entre as principais mudanças da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2/2015, estão o aumento do período dos cursos de formação inicial para 3.200 horas. A Resolução em questão especifica que os cursos de formação inicial deverão ser compostos por três partes: o primeiro será o estudo da generalidade da formação, o segundo será o estudo de detalhes específicos da área de atuação e o terceiro será o estudo de como as diferentes partes do conhecimento interagem para criar novas ideias (Brasil, 2015).

A referida Resolução foi recebida com muito respeito no meio da educação, pois ela procurou preservar os ideais de educação defendidos historicamente por várias entidades da área e que possibilitou a construção do documento a partir de amplas discussões das instituições que estavam a frente dessa luta. Teve uma abertura para a escuta da alteridade e que possibilitou uma ampliação das questões que envolvem as diferenças nesse documento normativo. Nesse

sentido, o texto da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, representa um grande avanço no que toca à inclusão das diferenças que, a partir de então, vai nortear e organizar os currículos para a formação inicial e continuada de professores e professoras. Nesse documento, o termo diversidade é mencionado 16 vezes.

Com isso, é importante colocar em evidência que, a partir da aprovação da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), as políticas educacionais tomam novos rumos, sendo traçadas 20 metas para organizar as estratégias que incorpora, tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior, como também, para a ampliação da qualidade da educação, aumentando em 75% os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) para professores atuantes na área da educação.

Para o Ensino Superior fica sancionada as metas abaixo:

Meta 12:

eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

Meta 15:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam /formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de

ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014, P. 12 - 13)

Essas metas estão relacionadas ao aumento significativo das vagas de ingresso em universidades e da qualidade do ensino superior. Isso possibilitou o acesso à educação dos grupos historicamente excluídos das salas de aula, ganhando uma nova oportunidade de produção de saberes, fazendo valer o direito à educação para todos. Isso é importante, pois “a escolarização está implicada na distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma tal que padrões de desigualdade social são mantidos” (Silva, 2011, p. 66-67).

No entanto, apesar da melhoria na Educação Superior para os cursos de pedagogia e licenciaturas, apenas as metas 13 e 14, acima apresentadas, trazem estratégias no que toca a inclusão das temáticas ligadas as diferenças/diversidades no currículo para a formação inicial e continuada de professores/as.

As Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Resolução CNE/CP de 2015 para a diversidade no ensino superior estão diretamente relacionadas e se complementam no sentido de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. As Metas do PNE estabelecem diretrizes e objetivos para a educação brasileira em diferentes níveis, incluindo a garantia do acesso e da permanência de todos os cidadãos no ensino superior, bem como o estabelecimento de políticas de ações afirmativas para reduzir as desigualdades.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, ela detalha as diretrizes para a promoção da diversidade no ensino superior, visando justamente atender às demandas e metas estabelecidas no PNE. Ela orienta as instituições de ensino em como implementar ações e medidas concretas para garantir a inclusão de grupos historicamente marginalizados e para combater preconceitos e discriminações no ambiente acadêmico.

Dessa forma, a referida Resolução complementa as metas do PNE ao fornecer orientações específicas sobre como as instituições de ensino podem trabalhar a diversidade no ensino superior, promovendo maior acesso, permanência e inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, social, econômica, de gênero, orientação sexual, entre outros aspectos. Ambas as iniciativas têm como objetivo central criar condições para uma educação mais igualitária que respeite a diversidade/diferença presente nas universidades. O documento considera:

[...] que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade

de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (Brasil, 2015, 01).

Assim, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, aborda diversos pontos para promover a diversidade no ensino superior. Alguns dos principais pontos são:

1. Reconhecimento da diversidade como um valor fundamental: A resolução ressalta a importância da diversidade e da valorização das diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas, de gênero, de orientação sexual, entre outras, como elementos essenciais para a formação dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2. Ações afirmativas para reduzir desigualdades: A resolução incentiva a adoção de políticas de ações afirmativas, como a reserva de vagas para grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. Essas medidas visam garantir o acesso e a permanência desses grupos no ensino superior, promovendo uma maior representatividade e equidade.

3. Formação continuada para os profissionais da educação: A resolução destaca a importância da formação dos/as docentes, agentes educacionais e gestores para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva. Isso inclui a sensibilização sobre as diferentes realidades presentes na sociedade, a desconstrução de preconceitos e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

4. Combate ao preconceito e à discriminação: A resolução propõe a promoção de ações de combate ao preconceito e à discriminação no ambiente acadêmico. Isso inclui a criação de mecanismos de apoio e acolhimento aos estudantes que sofrem com situações de exclusão ou marginalização.

5. Criação de espaços de diálogo e reflexão: A resolução incentiva a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre diversidade no ensino superior. Isso promove a discussão sobre questões relacionadas à diversidade, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos, a construção de relações mais inclusivas e a promoção de uma cultura institucional mais diversa e acolhedora.

Esses são apenas alguns dos principais pontos da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015 para a diversidade no ensino superior. Destacando que a diversidade cultural pode ser definida “como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo

histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (Brasil, 2008, p. 26). No entanto, é importante ressaltar que cada instituição de ensino pode e deve adaptar essas diretrizes de acordo com sua realidade e necessidades específicas, desde que sejam garantidos os princípios de inclusão e igualdade.

A partir da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, as recomendações curriculares para a formação de professores vão à contramão da lógica de competência das diretrizes pós-LDB, que também foi um marco nas discussões curriculares no final dos anos 90. Com essa Resolução, foi possível trazer para o debate da formação docente temas importantes para a profissão, como questões pedagógicas, gestão educacional e temáticas relevantes que envolvem a diversidade/diferença cultural e conhecimento no contexto educacional. Bazzo e Scheibe (2019) realçam a importância da:

[...]consolidação da educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Nada mais importante, se consideradas as condições hoje presentes em nossa perturbada condição de convívio social. (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 675)

Portanto, a Resolução CNE/CP de 2015 trata da diversidade no ensino superior e apresenta diretrizes para o desenvolvimento de políticas inclusivas no ambiente acadêmico. A análise dessa Resolução explicita sua importância e abrangência na promoção da diversidade e igualdade de oportunidades no ensino superior. Uma das principais contribuições da referida Resolução é reconhecer a diversidade como um valor fundamental para a formação dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através dessa visão, a Resolução incentiva a aceitação e valorização das diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas e de gênero, bem como das necessidades especiais e das minorias dentro do ensino superior.

Além disso, o documento prevê a criação de estratégias e ações afirmativas que visam reduzir as desigualdades e garantir oportunidades igualitárias de acesso, permanência e sucesso acadêmico para todos/as os/as estudantes. Isso inclui a implementação de políticas de reserva de vagas para grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. Outro ponto importante abordado na Resolução é a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, de modo a capacitá-los para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva. Isso inclui a sensibilização dos/as docentes, agentes educacionais e gestores sobre as diferentes realidades presentes na sociedade, bem como a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre o tema.

É válido ressaltar que a Resolução também prevê a promoção de ações de combate ao preconceito e à discriminação no ambiente acadêmico, bem como a criação de mecanismos de apoio e acolhimento aos estudantes que sofrem com situações de exclusão ou marginalização. No entanto, é importante destacar que a implementação de todas as diretrizes presentes na Resolução enfrenta diversos desafios, como resistências institucionais, falta de recursos e a própria desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade. Portanto, faz-se necessário um monitoramento constante para garantir o efetivo cumprimento das diretrizes e promover mudanças reais no sistema de ensino superior.

Em síntese, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015 é uma importante iniciativa para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades dentro das instituições de ensino. Seu reconhecimento da diversidade como um valor fundamental e a proposição de medidas afirmativas são passos essenciais para tornar o ambiente acadêmico mais inclusivo e democrático.

Desse modo, foi possível perceber que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 rompe em grande parte com a noção de competência estabelecida pelas diretrizes de 2002, trazendo para o centro do currículo na formação de professores/as conteúdos, disciplinas e tematizações pertinentes à docência como os saberes ligados às ciências da educação, à Pedagogia, à gestão educacional, bem como as questões das diversidades/diferenças “[...] socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p 05).

A Resolução CNE/CP n.º 3/2019 é uma norma do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A análise dessa Resolução mostra que a palavra diversidade aparece apenas 4 vezes e envolve considerar os pontos principais da norma, dentre os quais se destacam os seguintes:

1. Diretrizes para a formação de professores: a Resolução estabelece as competências, habilidades e bases teórico-práticas que os/as professores/as devem possuir para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, são destacadas a importância da formação teórica e prática e da articulação com a realidade educacional.

2. Carga horária: a Resolução estabelece uma carga horária mínima para os cursos de formação de professores, levando em consideração o tempo necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas. É ressaltada a importância de atividades práticas e de estágios supervisionados.

3. Estágio supervisionado: a Resolução define a exigência de estágio supervisionado nos cursos de formação de professores/as, destacando sua importância na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. São estabelecidas diretrizes para a organização e avaliação do estágio.

4. Formação continuada: a Resolução destaca a importância da formação continuada dos/as professores, ressaltando a necessidade de atualização constante e da oferta de programas e ações de formação, bem como a valorização dos profissionais da educação.

5. Articulação entre teoria e prática: a Resolução enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores/as, visando uma formação mais contextualizada e efetiva. É destacada a necessidade de espaços e atividades que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica.

Em suma, a análise da resolução CNE/CP n.º 3/2019 evidencia a preocupação do Conselho Nacional de Educação em estabelecer diretrizes para uma formação dos/as professores/as, considerando as competências e habilidades necessárias e a importância da articulação com a prática. Analisando a referida Resolução, não é muito difícil perceber o retrocesso das diretrizes para a formação de professores/as causado pelo rompimento de conquistas históricas expressas na Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

A Resolução CNE/CP N.º 3, de 20 de dezembro de 2019, é um documento que tem muitas inconsistências, entrando em discordância com as Diretrizes Nacionais que organizam o Curso de Pedagogia, com uma formação padronizada e pautada nas competências. A percepção de competência faz o sentido inverso e volta como centro no currículo, associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), classificando os conteúdos a serem ensinados.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2020, p. 01), as novas diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP n.º 3, de 20 de dezembro de 2019, “[...] descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”. Decorre disso, a não ênfase do documento em temáticas que tratam das diversidades/diferenças, deixando-as em segundo plano, sem a obrigatoriedade de serem incluídas nos currículos, ficando somente como temas transversais.

O texto da CNE/CP n.º 3, de 20 de dezembro de 2019, destaca que é preciso:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 13)

Porém, é necessário que essa discussão seja trabalhada desde a formação inicial, para que seja quebrado o paradigma de que somente o “respeito” já basta no que toca às diversidades/diferenças. Embora o respeito seja fundamental, é preciso, também, incluir na educação e no currículo as vozes, os saberes e os modos de vida dos invisibilizados, pois “ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal” (Ribeiro, 2017, p. 35).

Sobre isso, Silva (2000) completa dizendo que:

[...]se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural[...]por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (Silva, 2000, p. 96).

Portanto, observamos que, enquanto na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 a palavra diversidade aparece 16 vezes, na Resolução CNE/CP n.º 3, de 20 de dezembro de 2019 aparece apenas 4 vezes, colocando, novamente, o conceito de competência como eixo central, normatizado e engessado pela BNCC, fragmentando os conteúdos a serem ensinados.

### 3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO

O objetivo da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, foi de fazer uma tentativa de ressaltar os aspectos considerados imprescindíveis do PPP no que diz respeito ao perfil do profissional que se deseja formar, para que não se permita espaço para obscuridades no tocante àquilo que consideramos ser um de seus objetivos principais, as diferenças no currículo.

O documento que norteia, rege e organiza o Projeto político Pedagógico do curso de Pedagogia da referida Universidade é a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (Brasil, 2006, p. 01), submetido as avaliações internas e externas, reafirmando a qualidade da proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso, o qual apresenta um currículo flexível e com:

[...]o propósito de formar profissionais preparados para enfrentar as situações impostas pelas diversidades culturais que marcam o país e, ao mesmo tempo, garante, por meio de um currículo sólido e metodologias adequadas, o conhecimento especializado necessário para que a cultura significativa, acumulada pelos homens na história, não se perca em meio às exigências do mundo contemporâneo”

(Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul 2019, p. 06).

No referido Projeto Político Pedagógico (PPP), aparecem diversos aspectos relacionados à valorização da diversidade como um princípio educativo e à promoção de uma formação docente comprometida com a inclusão e a igualdade, alinhada com as demandas sociais e educacionais, bem como, com a valorização e visibilização das diferenças.

O curso conta com profissionais capacitados, em sua maioria por professores/as doutores/as efetivos, que visam a qualidade e o engajamento com o curso de Pedagogia. Um dos pontos fortes do Projeto Político Pedagógico (PPP) é o seu compromisso com a formação de profissionais capacitados e vinculados a Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, cujo objetivo é difundir as informações coletadas, publicar os resultados de pesquisas desenvolvidas por seus membros em livros e revistas especializadas, bem como fomentar o debate teórico metodológico, trazendo a público, em seminários, reuniões científicas e congressos nacionais e internacionais. O Centro atua, também, “no desenvolvimento de ações de projetos de ensino e de extensão articulados as temáticas de trabalho que vêm sendo desenvolvidas” (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 07) para lidar com a diversidade, considerando as diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero, de orientação sexual, de habilidades e necessidades especiais, entre outras. O curso busca desenvolver nos/as estudantes a sensibilidade para perceber e valorizar a pluralidade de identidades presentes na sociedade, promovendo práticas inclusivas e sem preconceitos.

Além disso, o projeto político-pedagógico também prevê a inclusão da discussão sobre diversidade em todas as disciplinas do curso, de forma transversal, promovendo uma formação interdisciplinar. Assim, os estudantes têm a oportunidade de pensar sobre as questões relacionadas à diversidade em diferentes contextos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, com grupos de estudos vinculados aos grupos de pesquisa.

Outro ponto destacado no projeto é a ênfase na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da promoção da equidade e do respeito às diferenças. Para alcançar esse objetivo, o curso se propõe a desenvolver nos futuros pedagogos habilidades como a escuta ativa, o diálogo democrático, a mediação e a negociação de conflitos, para lidar com as situações diversificadas que encontrará em sua prática profissional.

Uma das estratégias adotadas para promover a vivência da diversidade no curso de Pedagogia é, conforme o PPP, a realização de atividades práticas em diferentes espaços educativos, como escolas, creches, ONGs, entre outros. Essas vivências permitem aos estudantes uma maior compreensão e articulação teórico-prática dos conteúdos aprendidos,

além de possibilitar a promoção de uma formação voltada para a compreensão das diferentes formas de ser, pensar, aprender e viver, presentes na sociedade contemporânea.

“Sendo assim, a formação profissional do Pedagogo não se dará apenas no âmbito da sala de aula, pois serão considerados outros espaços de aprendizagens, tais como os projetos de ensino, pesquisa e extensão, e os eventos científicos e culturais”. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 13)

O curso busca formar profissionais capazes de atuar em diferentes contextos educacionais, desde a educação infantil até o ensino fundamental, promovendo uma educação inclusiva, valorizando e dando visibilidade à diversidade/diferença presente nas salas de aula. Sobre isso, dizemos com Gomes (2007) que a “[...] diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”. (Gomes, 2007, p. 18)

Dentre os objetivos do projeto político-pedagógico, destaca-se a promoção de uma educação pautada nos direitos e oportunidades para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características individuais. Além disso, busca-se desenvolver uma postura reflexiva dos futuros pedagogos, incentivando o combate e as lutas contra os preconceitos e os estereótipos.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia traz como objetivo geral, “formar professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e demais atividades pedagógicas, incluindo apoio pedagógico e gestão educacional dos sistemas de ensino, das instituições de educação básica e instituições não-escolares” (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, 2019, p.15). Em relação às diversidades/diferenças, o documento destaca os seguintes objetivos específicos:

- conhecer as práticas educativas em diversas modalidades e espaços educacionais, considerando a educação de pessoas com deficiência, de pessoas com altas habilidades/superdotação, de jovens e adultos, no campo, nas comunidades indígenas, em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais e movimentos sociais e em espaços escolares e não escolares;
  - compreender os condicionantes históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos na constituição da educação especial e suas práticas a partir da perspectiva da educação inclusiva;
  - valorizar, reconhecer e respeitar a diversidade humana, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e geracional com vistas à consolidação da educação inclusiva;
- (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 15).

No que tange à formação específica, o PPP propõe uma abordagem interdisciplinar, que articula diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, antropologia e história,

para compreender as múltiplas dimensões das diversidades/diferenças presentes na sociedade. Portanto, a matriz curricular do curso “contempla disciplinas inter-relacionadas por meio dos Eixos Temáticos, a fim de garantir o perfil do profissional de Pedagogia, nos contextos assinalados acima, bem como garantir ao futuro profissional, sólida base teórico-conceitual e prática” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 16).

Destaca-se, também, a importância dada à formação continuada dos profissionais da educação, por meio de programas de capacitação e atualização, visando à melhoria da prática pedagógica e à qualificação para lidar de forma adequada com as diversidades. Outro aspecto relevante do PPP é a promoção da pesquisa e extensão universitária que abordem as temáticas relacionadas às diversidades, contribuindo para a produção de conhecimento e a disseminação de informações relevantes para a sociedade.

O PPP destaca a importância de compreender e visibilizar as diversidades/diferenças presentes na sociedade, como as culturais, étnicas, de gênero, religiosas, entre outras. Para tanto, o curso busca integrar diferentes abordagens teóricas e práticas que abordam essas temáticas, visando oferecer aos estudantes uma formação crítica e reflexiva. No documento, a relação entre teoria e prática é entendida “[...]como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais étnico-raciais que influenciam conceitos, princípios e objetivos das Ciências da Educação” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 19). Isso é fundamental para que os futuros pedagogos estejam atentos e preparados para lidar com os desafios e preconceitos presentes nas escolas, garantindo uma educação inclusiva e que respeite a identidade de cada estudante.

O curso de pedagogia da referida Universidade conta com 04 (quatro) Eixos Temáticos, distribuídos: 1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. A concepção de educação e as modalidades de trabalho escolar que dela decorrem estão organizados:

[...]entorno de temáticas em que as disciplinas transversalizam aos Itinerários Culturais, Itinerários Científicos e Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, oportunizando situações de ensino e aprendizagem, vivenciadas coletivamente ou individualmente, com o apoio de metodologias pedagógicas diferenciadas no interior da Universidade e em outros espaços de educação, cultura e lazer (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 26).

Dentre esses Eixos Temáticos destacamos o Eixo nº2 que trata da “Educação e Diversidade”, ressaltando:

[...]que o currículo não deve deter-se nas especificidades, mas compreendê-las dentro

de uma totalidade econômica e social, em que a forma de trabalho constitui a raiz de toda discriminação e preconceito. Por isso, o Eixo II contempla um conjunto de disciplinas que rompe, aparentemente, com sua intenção totalizadora, no sentido de se garantir a efetiva discussão dos conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas específicas. O que dará unidade ao Eixo será o método, na medida em que considerar cada especificidade na sua relação com a totalidade histórica, social e econômica. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 30).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) aborda a importância de trabalhar as diversidades de gênero, compreendendo-as como um aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, o curso busca oferecer aos estudantes disciplinas com ferramentas teóricas e práticas para saberem lidar com questões relacionadas ao machismo, homofobia, transfobia, entre outras formas de discriminação. As disciplinas ofertadas, no que toca às diversidades/diferenças, são:

- Gênero e Educação, com o objetivo de:

Abordar as questões de gênero em uma perspectiva histórica, como componentes indispensáveis para a formação do educador crítico. Conhecer a inserção e a trajetória da mulher no mundo do trabalho e o trabalho como fundamento histórico da opressão feminina. Relacionar a gênese da opressão feminina com o surgimento da propriedade privada. Considerar as contribuições posteriores do interacionismo simbólico, do estruturalismo, do feminismo e dos estudos sobre homossexualidade, como elementos facilitadores da dimensão histórica das questões de gênero e dos elementos superadores do preconceito. Analisar as relações de gênero na perspectiva dos Direitos Humanos. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 49)

- Educação para as Relações Étnico-raciais, que em sua ementa traz para a discussão temáticas tais como:

Diretrizes para as relações étnico-raciais; ações afirmativas étnicas: fundamentos históricos e legais. Concepções teóricas que abordam o conceito de cultura, raça e etnia. Linguagem e preconceito. Direitos humanos, bilinguismo, interculturalidade e multiculturalismo. A educação e o currículo na perspectiva de diversidade étnica e da equidade. Constituição do currículo na formação do professor indígena das etnias presentes em Mato Grosso do Sul e respectivos projetos escolares” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul P, 2019, p. 50).

- A referida disciplina estabelece como objetivos:

Conhecer o processo histórico da expropriação material e cultural do povo africano e indígena na construção do capitalismo. Compreender o espaço social e escolar como locus de relações humanas marcado pela presença de sujeitos múltiplos, diversos e singulares. Conhecer os diferentes estudos teóricos que tratam das questões de cultura, raça e etnia. Discutir a formação do professor para atender às diversidades humanas. Analisar o papel das instituições educativas, suas contribuições para desenvolver experiências voltadas para a promoção da dignidade humana, que reconheça a dimensão cultural dos Direitos Humanos (Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 50-51).

- Educação Especial: Fundamentos e Organização é uma disciplina que objetiva:

Compreender os condicionantes históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos na constituição da Educação Especial. Discutir os processos de inclusão/exclusão e suas determinações materiais dentro e fora do ambiente escolar. Conhecer os espaços e profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 51-52).

- Movimentos do Campo e Educação, traz como objetivo a importância de:

Estudar a relação do homem com a terra nas diferentes formas de sociedade, no decorrer da história das civilizações. Conhecer as diversas propostas de educação para o trabalhador rural. Analisar criticamente as políticas públicas que atendem as necessidades da população do campo. Analisar a atividade docente na educação do campo. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 52)

O respeito às diversidades religiosas também é destacado no PPP, reconhecendo que a religião é um aspecto importante na vida de muitas pessoas e que deve ser respeitada e valorizada nas instituições educacionais. Nesse sentido, o curso busca proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre diferentes religiões e formas de vivenciá-las, a fim de que estejam preparados para lidar com a diversidade religiosa presente nas escolas.

O projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia apresenta um compromisso claro com a abordagem das diversidades no campo educacional. O documento destaca a importância de compreender e respeitar as múltiplas formas de ser e estar no mundo, entre outros aspectos que marcam a complexidade da sociedade atual. Uma das bases do PPP é a promoção de oportunidades no acesso à educação, sendo inclusive citada a necessidade de políticas de ação afirmativa para grupos historicamente excluídos e marginalizados. Além disso, o projeto também aborda a importância da educação inclusiva, ressaltando que a escola deve ser capaz de atender a todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas características individuais, proporcionando uma educação de qualidade e equitativa.

A valorização da diversidade cultural também é mencionada, com destaque para a necessidade de conhecer, respeitar e valorizar as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade. Por isso, é importante destacar que "[...]mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo". (Gomes, 2007, p. 07).

Partindo desse princípio, Moreira e Candau (2008) propõem estratégias pedagógicas que devem guiar a construção de currículos multiculturalmente orientados, entre eles:

[...] a necessidade de que as escolas superem o “daltonismo social” para as diferenças, com ênfase no reconhecimento das identidades culturais que, segundo esses princípios, seriam capazes de sobrepujar certas representações pejorativas sobre os “outros” no ambiente escolar. A necessidade da abertura dos currículos para outras manifestações culturais, além da chamada cultura erudita, também é realçada. Mas a estratégia que parece ser mais relevante para os autores é a compreensão do currículo como espaço de pesquisa e de desenvolvimento crítico (Moreira; Candau, 2008, p.134, grifo dos autores).

Para isso, o projeto político-pedagógico busca formar profissionais capazes de lidar com a diversidade de forma sensível e competente. Entre as diretrizes propostas, destacam-se:

1. A promoção da igualdade de oportunidades: o projeto busca garantir que todas as pessoas, independentemente de sua condição social, étnico-racial, de gênero, entre outras características, tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação e de desenvolvimento pessoal.

2. A construção de uma pedagogia inclusiva: o curso de Pedagogia procura preparar os futuros profissionais para trabalhar com a diversidade em sala de aula, buscando desenvolver práticas pedagógicas que considerem as necessidades e singularidades de cada aluno.

3. A valorização da diversidade cultural: o projeto político-pedagógico visa estimular o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais presentes na sociedade, reconhecendo a importância de conhecer e dialogar com as diferentes culturas presentes na comunidade escolar.

4. O estímulo à pesquisa e à produção científica: o curso de Pedagogia incentiva estudos e investigações que contribuam para a compreensão e superação dos desafios relacionados à diversidade no campo educacional, buscando aprimorar as práticas e políticas educacionais, buscando soluções para os desafios enfrentados nessa área.

Com base na análise realizada, observamos que as temáticas relacionadas às diferenças são enfatizadas de maneira significativa no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, promovendo discussões relevantes sobre diversidade e diferenças.

Neste sentido, no próximo capítulo, direcionaremos nossa atenção para uma análise mais específica sobre como essas temáticas são abordadas no currículo, na prática, sob a perspectiva dos/as estudantes do curso. Exploraremos suas percepções, experiências e reflexões acerca das abordagens curriculares relacionadas à diversidade, buscando compreender como esses aspectos se manifestam no contexto do ensino e da formação pedagógica.

#### 4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTUDANTES

O quarto capítulo deste estudo se dedicou à análise do currículo do curso de Pedagogia sob a perspectiva dos/as próprios/as estudantes. Neste sentido, o objetivo principal foi examinar as entrevistas realizadas com os/as alunos/as que se encontravam no momento da entrevista, no quarto ano da graduação. Foram conduzidas seis entrevistas que forneceram *percepções* valiosas sobre a experiência dos/os estudantes em relação ao currículo do curso.

Para manter o anonimato dos/as estudantes, respeitando as normas éticas de pesquisa, utilizamos nomes fictícios, baseados em elementos da natureza e do universo. Cada nome tem conceitos e significados que evocam uma imagem ou sensação única. Esses nomes foram usados para substituir os nomes dos/as alunos/as que participaram desta pesquisa, que serão:

1. Aurora: "Aurora" pode se referir à aurora boreal, um fenômeno natural impressionante.
2. Orion: "Orion" é uma constelação famosa.
3. Luna: "Luna" é uma referência à lua.
4. Celeste: "Celeste" evoca o céu e o universo.
5. Alvorada: "Alvorada" sugere o início de algo novo.
6. Blaze: "Blaze" refere-se a uma chama intensa.

As entrevistas foram concebidas como instrumentos essenciais para compreender como os/as alunos/as percebem e interpretam as diferentes dimensões do currículo, incluindo sua estrutura, conteúdos, abordagens pedagógicas e o tratamento dado às questões relacionadas à identidade/diferença. A análise desses relatos permitiu uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos/das estudantes, bem como de suas expectativas em relação à formação pedagógica.

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas as principais conclusões derivadas da análise das entrevistas, destacando aspectos relevantes do currículo do curso de Pedagogia sob a ótica dos/as próprios/as estudantes. Essas reflexões forneceram subsídios importantes para avaliar as possibilidades do currículo em atender às necessidades e demandas dos/as alunos/as, bem como para propor possíveis melhorias e ajustes que contribuam para uma formação mais completa e alinhada com as exigências do contexto educacional contemporâneo.

Para isso, organizamos o processo de análise das falas dos/as estudantes em subitens para explorar mais a fundo, com base nas perguntas feitas nos roteiros e nas conexões feitas durante as entrevistas. Essa estrutura nos possibilita organizar e interpretar os dados produzidos,

permitindo uma análise abrangente e detalhada das informações.

Para tal análise foi necessário trazer à compreensão o conceito de diferença que, na teoria pós-crítica, o conceito de "diferença" vai além das abordagens tradicionais que se concentram em identificar e analisar desigualdades baseadas em categorias sociais como gênero, raça, classe e orientação sexual. A perspectiva pós-crítica reconhece que as estruturas sociais são complexas e dinâmicas, e busca ir além das análises binárias simplificadas para abordar as interseções e multiplicidades de identidades.

Para Scaramuzza et al. (2010), “[...]a teoria pós-crítica é voltada à proposta do reconhecimento as diferenças, e prevê que o currículo não deve ser direcionado à um tipo de cultura específica, e que não existe uma cultura superior a outra[...]” (Scaramuzza et al, 2010, p. 124).

Silva (1999) corrobora dizendo que “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra”. A "diferença", portanto, na teoria pós-crítica, envolve uma compreensão das várias formas pelas quais as identidades e as experiências individuais são construídas e negociadas em contextos sociais. O discente Blaze (2023) acredita “que as diferenças constroem uma nova perspectiva”, e isso inclui uma atenção especial às marginalizações e opressões que podem ocorrer fora das categorias mais evidentes e amplamente reconhecidas.

Além disso, a teoria pós-crítica busca desconstruir as normas sociais e as hierarquias de poder que moldam as experiências das pessoas. “Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder” (Silva, 1999, p.86). Em vez de ver a diferença como algo a ser corrigido ou assimilado, a abordagem pós-crítica valoriza a diversidade e busca entender as formas de como as diferenças podem desafiar e transformar as estruturas sociais.

A teoria pós-crítica também enfatiza a importância de se afastar de visões essencialistas e fixas das identidades, reconhecendo que as identidades são fluidas e construídas socialmente. Portanto, a "diferença" para a teoria pós-crítica envolve a compreensão de como as identidades são performáticas e como as pessoas são constantemente engajadas em processos de negociação e reconfiguração de suas próprias identidades. Por isso, Paraíso (2010) completa dizendo que, “um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si”.

Para Silva (2005):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a

identidade depende da diferença. (Silva, 2005, p. 40)

Nesse sentido, o discente Blaze (2023) destaca que “a diferença e a presença das diferenças são importantíssimas para o curso e para nossa formação”, assumindo no currículo do curso de Pedagogia um papel crucial, mostrando a importância da representatividade das diversas culturas na educação.

#### 4.1 VOZES DISCENTES: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Perguntamos aos/as estudantes entrevistados/as, como eles percebiam o currículo do curso de Pedagogia e se ele abrangia as diferenças. As respostas oferecem uma visão diversificada das percepções dos/as estudantes em relação à inclusão das diferenças no currículo do curso de pedagogia.

A discente Aurora disse que, “em relação aos grupos indígenas, eu acredito que nem tanto. Porque apesar da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) ser uma instituição, assim, que tem esse cunho mais da bolsa para os indígenas e ter bastante alunos indígenas, eu acho que o currículo da pedagogia não abrange tanto”. A percepção da Aurora aponta para uma lacuna na abordagem das questões indígenas no currículo. Ela reconhece a presença de estudantes indígenas na instituição, mas sente que o currículo não aborda suficientemente essas questões.

Corroborando com a discente Aurora, a pesquisadora Alves (2014) completa dizendo que:

Uma das discussões presentes hoje no campo da educação indígena é a questão de se construir um espaço intercultural, de troca, da experiência e dos modos de se conviver por meio desta troca de saberes. As universidades também se iniciam nesta nova temática tão emergente que envolve a formação de professores e professoras indígenas[...] (Alves, 2014, p. 40)

A autora destaca a importância da construção de um espaço intercultural na educação indígena, onde haja uma troca significativa de experiências e saberes entre as diferentes comunidades e culturas. Além disso, Alves (2014) ressalta o papel das universidades na abordagem dessa temática emergente, especialmente no contexto da formação de professores e professoras indígenas. E continua explicando que essas instituições de ensino estão se envolvendo mais profundamente na promoção de uma educação intercultural, capacitando educadores para trabalhar de forma eficaz em contextos indígenas.

Portanto, Alves (2014) destaca a necessidade e a relevância da construção de espaços de diálogo e colaboração intercultural na educação indígena, com “uma educação diferenciada e que realmente vá ao encontro das especificações das comunidades indígenas” (Alves, 2014, p. 40), reconhecendo que essa abordagem pode enriquecer significativamente a experiência educacional de todos os envolvidos.

A discente Luna (2023) salienta que o currículo abranja as diferenças de uma maneira “mais distante da realidade que a gente vê agora, então, acho que isso dificulta um pouco; algumas questões a gente vê como muito ultrapassadas ali, considerando o que a gente vê hoje em dia” (Luna, 2023). Ela expressa a ideia de que, embora as diferenças sociais e culturais sejam abordadas no currículo, a abordagem pode estar desatualizada ou distante da realidade atual. Isso sugere uma necessidade de revisão e atualização curricular para garantir sua relevância e pertinência.

Nesse contexto, Silva (2006) explica que:

[...]a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2006, p. 82).

O autor destaca como a noção de identidade está intrinsecamente ligada à definição de fronteiras e à diferenciação entre quem pertence e quem não pertence a determinado grupo ou comunidade. Em meio a essa discussão, perguntamos ao estudante Orion sobre “Quem é o diferente?”. Ele explicou que é uma pergunta profunda que nos leva a pensar sobre a natureza da diversidade humana e as interações sociais. Na sua essência, essa pergunta sugere que todos somos diferentes de alguma forma, seja em termos de características físicas, emocionais, culturais, sociais ou de outra forma. Em suas palavras, disse:

Quem é o diferente? Eu sou o diferente, você é o diferente, as diferenças elas se interpassam entre todas as pessoas. Não acredito naquela famosa frase onde todos somos iguais, não, somos todos diferentes, e isso nos faz em quanto pessoas pertencentes de direitos. A minha diferença é que faz com que eu lute todos os dias desde momento que eu acordo, até quando eu vou na padaria. A sua diferença enquanto uma mulher, também vive esse momento de ir na padaria: eu vou voltar viva para minha casa. Então, as diferenças se interpassam na sociedade entre todas as pessoas, ainda que seu corpo passe por uma questão de acessos diferente de outras pessoas dissidentes, você se coloca no local de diferença. Pois para eu ser diferente, eu tenho que ser diferente de algo. Lidamos com essa dicotomia, as vezes não temos as mesma características físicas, políticas - e aí falo política não na questão partidária, mas na política mesmo, da questão de pertencimento. (Orion, 2023)

Como destaca o discente Orion, cada indivíduo traz consigo uma combinação única de

experiências, habilidades, perspectivas e identidades que contribuem para a riqueza da sociedade. Portanto, "o diferente" não se refere a um grupo específico de pessoas, mas sim a toda a gama de singularidades que compõem a humanidade. Nesse sentido, o discente Orion explica que o currículo do curso de Pedagogia, em certa medida, contempla as diferenças. Ele diz: "Sim, são contempladas nas disciplinas e acredito que tem um olhar também por parte dos discentes, aí volta para o currículo" (Orion, 2023). Orion entende que as diferenças sociais e culturais são contempladas no currículo, e destaca a importância do olhar dos/as próprios/as estudantes na construção do currículo para que ele faça sentido. Por isso, Lopes (2018) afirma que:

[...]o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (Lopes, 2018, p. 25).

A autora destaca a importância de um currículo que seja significativo e contextualmente relevante, reconhecendo que as demandas e necessidades dos/as alunos/as não são homogêneas. Ela ressalta que diferentes indivíduos trazem consigo experiências de vida únicas, conhecimentos diversos e perspectivas variadas sobre o futuro. Ao afirmar que "sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes" (Lopes, 2018, p. 25), enfatiza a necessidade de um currículo que seja sensível às particularidades dos/as estudantes, levando em consideração suas origens culturais, interesses, habilidades e aspirações. Isso implica em um currículo flexível e adaptável, capaz de se ajustar às necessidades específicas do contexto educacional.

O discente Blaze, ao se manifestar em relação às diferenças no currículo do curso de Pedagogia, diz: "Sim. Eu acho que sim". (Blaze, 2023). Sua resposta é breve, indicando apenas concordância com a inclusão das diferenças no currículo, sem oferecer uma análise mais detalhada. A discente Celeste (2023) se manifesta em relação às diferenças, dizendo que "deveria ter mais matérias, eu vi que só tinha uma matéria voltada para étnico-racial" (Celeste, 2023). Ao reconhecer a presença das questões étnico-raciais no currículo, destacar que essa temática precisa ir além de disciplinas específicas, a estudante nos faz pensar que "o currículo precisa ser pensado como um processo de construção" (Nascimento, 2019, p. 37). Além disso, chama a atenção para as relações de poder que acontecem no currículo "com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação" (Gomes, 2010, p. 71), e reforça a necessidade de uma ampliação dessa abordagem para além de uma

única disciplina.

A discente Alvorada também se manifesta em relação às diferenças no currículo do curso de Pedagogia, e afirma que elas “estão presentes sim, essas questões das diferenças. É um dos diferenciais do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, porque muitas faculdades que oferecem o curso de pedagogia não têm um currículo tão rico quanto aqui, na nossa universidade”. Sua resposta enfatiza a presença e a riqueza das questões das diferenças no currículo da instituição, destacando-o como um diferencial em comparação com outras instituições que oferecem o mesmo curso.

É possível perceber que a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul traz esse diferencial, destacado pelos/as estudantes, no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia no Eixo Temático II – Educação e Diversidade. No objetivo da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, é explicitado a ênfase nas diferenças. Com isso, possibilita ao estudante,

Conhecer o processo histórico da expropriação material e cultural do povo africano e indígena na construção do capitalismo. Compreender o espaço social e escolar como locus de relações humanas marcado pela presença de sujeitos múltiplos, diversos e singulares. Conhecer os diferentes estudos teóricos que tratam das questões de cultura, raça e etnia. Discutir a formação do professor para atender às diversidades humanas. Analisar o papel das instituições educativas, suas contribuições para desenvolver experiências voltadas para a promoção da dignidade humana, que reconheça a dimensão cultural dos Direitos Humanos. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 50)

Mesmo assim, a discente Luna explica sobre a necessidade de, “às vezes, trazer [as discussões] mais para a realidade em alguns aspectos, porque às vezes fica muito abstrato, fica uma coisa muito bonita de se ver, mas aí, quando a gente está lá mesmo, a gente vê que não é tanto isso”. (Luna, 2019). Portanto, percebe-se a necessidade da escuta ativa e do diálogo aberto entre os/as estudantes, professores/as, gestores/as do curso de pedagogia e instituição na totalidade, para identificar lacunas no currículo e implementar mudanças significativas, colocando como uma das finalidades “as diferenças culturais e sociais, de maneira que as práticas, todas as práticas, afetem e englobem todos os envolvidos nas diversas dimensões do processo educativo” (Oliveira, 2019, p. 82).

Embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia traz como questão fundamental:

[...]que os acadêmicos reflitam em relação ao desenvolvimento da criança e de cada uma das temáticas da diversidade, compreendendo como, historicamente, o preconceito foi sendo construído, quais as respostas materiais e éticas que a própria

sociedade apresenta, por meio dos movimentos sociais, Organizações Não Governamentais, políticas, dentre outros, para sanar os preconceitos e melhorar a qualidade de vida dos diferentes grupos étnicos, bem como do atendimento à infância na sociedade. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 29)

Além disso, é crucial reconhecer que o currículo do curso de Pedagogia “deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas” (Silva, 1999, p. 88). É necessário promover uma cultura institucional que valorize a diferença, a equidade e a justiça social em todos os aspectos do processo educativo dos/as estudantes.

As percepções e experiências dos/as estudantes são fundamentais para compreender como o currículo do curso de Pedagogia está sendo recebido e vivenciado na prática e, assim, fornecer contribuições valiosas para aprimorar a qualidade da formação oferecida na universidade citada. Dizemos isso, pois, a partir das respostas dos/as estudantes, é possível perceber uma variedade de percepções em relação às diferenças no currículo, bem como “analisar como as docências se apresentam nesse espaço repleto de diferenças” (Oliveira, 2019, p. 86). Algumas dessas percepções incluem:

1. Reconhecimento da presença das diferenças: Vários estudantes reconhecem que as diferenças são abordadas de alguma forma no currículo. Isso indica uma sensibilidade para a diversidade e a importância de mostrar essa necessidade na formação de professores/as.

2. Percepção de lacunas e desafios: Alguns estudantes expressam preocupações sobre a adequação e atualização da abordagem das diferenças no currículo. Eles destacam lacunas, como a falta de enfoque nas questões indígenas ou a necessidade de uma abordagem mais contemporânea e relevante para a realidade atual, no sentido de “criar novas funções para conceitos ultrapassados, [...] criar um agenciamento que seja uma máquina de guerra contra os velhos preconceitos enraizados” (Giuseppe, 2019, p. 43).

3. Otimismo e reconhecimento das práticas existentes. Há estudantes que expressam otimismo em relação à inclusão das diferenças no currículo e reconhecem as práticas existentes nesse sentido. Eles valorizam o enfoque dado às diferenças e acreditam que elas estão contempladas, mas sempre há espaços para avanços.

4. Sugestões para melhorias: Alguns estudantes oferecem sugestões para melhorias no currículo do curso, como a ampliação da abordagem das questões étnico-raciais para além de uma única disciplina, a necessidade de um olhar mais crítico por parte dos/as estudantes em relação ao currículo.

A partir das respostas dos/as estudantes, foi possível perceber que eles/elas refletem uma variedade de percepções e experiências em relação à inclusão das diferenças no currículo do

curso de pedagogia. Essas percepções podem servir como ponto de partida para “fazer a diferença operar, para movimentar um currículo, para pensar um currículo” (Paraíso, 2010, p. 589-590), para reflexões mais profundas e para a implementação de mudanças que promovam uma educação sensível às diferenças.

#### 4.2 "UM PROFESSOR INDÍGENA FARIA UMA GRANDE DIFERENÇA": A DIFERENÇA CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, a importância da representatividade cultural na educação é inegável. O curso de pedagogia, que prepara os futuros profissionais da educação, tem o desafio de abordar e valorizar as diversas culturas presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, Scaramuzza e Scaramuzza (2023) explicitam que:

No percurso de tornar conhecida a dinâmica destes povos, construiu-se saberes que caracterizavam os supostos modos de vida destes grupos embalados por um conceito de cultura que inicialmente subalternizavam estas populações. Muitos destes saberes, constituíram-se em práticas eurocêntricas de produção de conhecimento, sendo epistemologicamente definidas por relações assimétricas de poder[...] ( Scaramuzza; Scaramuzza, 2023, p. 1735).

A respeito da participação das comunidades indígenas nas universidades, Januário e Silva (2007) salientam que:

A abertura das universidades para o acesso dos povos indígenas tem permitido que as demandas das etnias sejam discutidas no âmbito da academia, que as IES reconheçam a multiculturalidade existente no país, viabilizando o debate e a criação de processos educacionais inovadores, além de possibilitar que os ameríndios tenham novas experiências e acesso a espaços até então inacessíveis a eles. (Januário; Silva, 2007, p. 48)

Nesse sentido, a discente Aurora disse que, “um professor indígena faria uma grande diferença no currículo para esse grupo” (Aurora, 2023). Nesse cenário, a presença de professores/as indígenas pode desempenhar um papel crucial, trazendo uma perspectiva única e enriquecedora para o ambiente acadêmico, sendo que “a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade” (Brasil, 2002, p. 10). Sobre isso, Alves (2014) completa dizendo que [...] uma educação diferenciada e que realmente vá ao encontro das especificações das comunidades indígenas, e assim, criar uma relação de reciprocidade com a academia, com os modos de viver a universidade” (Alves, 2014, p. 40).

A discente Aurora (2023) ainda destaca a importância do currículo do curso de pedagogia abranger e alcançar diferentes comunidades, como a comunidade LGBT e os grupos indígenas. Ela reconhece que, embora o currículo aborde questões de gênero e educação, incluindo termos específicos e textos desafiadores, ele ainda não alcança totalmente os grupos indígenas e, com suas palavras, diz:

Então, eu acho que em relação a comunidade LGBT o currículo ele abrange, ele alcança essa comunidade sim. Como gênero e educação é uma disciplina, assim, que a gente consegue acompanhar, apesar de ter muitas nomenclaturas e os textos serem bem difíceis também, ele (o currículo) acaba englobando esse grupo. Mas em relação aos grupos indígenas eu acredito que nem tanto. (Aurora, 2023)

A discente Aurora (2023), como já dissemos, aponta que a presença de um professor indígena faria uma grande diferença no currículo para esse grupo. Ela enfatiza que, apesar de a universidade ter uma parcela significativa de alunos indígenas e oferecer apoio específico para eles, o currículo da pedagogia não os abrange adequadamente. Ela destaca a importância de ter um professor indígena para promover uma maior inclusão e pertencimento dos/as alunos/as indígenas no ambiente educacional, pois sabemos que “o acesso, permanência e a conclusão ao nível superior, abre canais de diálogos interculturais com a sociedade envolvente” (Januário E Silva, 2007, p. 48).

Aurora (2023) ainda observa que os alunos/as indígenas podem enfrentar desafios adicionais, como se adaptar à língua e aos costumes não indígenas, e que a presença de um professor indígena poderia ajudar a superar esses obstáculos, tornando o ambiente educacional mais acessível e acolhedor para eles.

Com isso, a presença de professores/as indígenas no curso de pedagogia e a inserção desses profissionais podem contribuir significativamente para uma educação mais efetiva e culturalmente sensível e que se estenda para além da sala de aula. Pois, “quando não levada em conta as particularidades desses grupos sociais, é visível uma produção para invisibilizar saberes locais ao tempo de valorizar outros saberes” (Santos; Alves, 2020, p. 228). Portanto, a presença de professores/as indígenas na universidade, em especial no curso de Pedagogia, pode desempenhar um papel fundamental na formação de outros/as professores/as, compartilhando estratégias pedagógicas e promovendo uma abordagem mais reflexiva e crítica em relação à diversidade cultural.

Alguns estudantes apontaram as dificuldades e desafios enfrentados pelos colegas indígenas, como afirma Celeste: “[...] tem colegas que moram na aldeia, rural, eles vêm de lá de ônibus, o ônibus quebra” (Celeste, 2023), e ainda destaca outros desafios em sua percepção

e diz, “[...]que no papel (Projeto Político Pedagógico) tá muito bonito, mas que, na prática, ainda falta muito”. Ela completa explicando que:

[...]é dificultoso pra eles, a gente vê na sala que o indígena, principalmente os indígenas, eles tem dificuldade de leitura, de interpretação de texto, as vezes eles não são muito compreendidos, assim, eu sei que dentro da instituição de ensino superior você tem que estar preparado né, mas tendo em vista o cotidiano deles, no ambiente onde eles vivem, a escola que eles frequentaram, isso reflete aqui, então a gente vê muitas dificuldades, dificuldades de transporte, dificuldade de própria compreensão mesmo entendeu, então eu acho que é isso, no papel eles tem a vaga deles, tem acesso, podem olhar o edital assim como outro aluno, e tudo mais, principalmente aqui, sendo uma universidade voltada pra isso, deveria ter mais vagas abertas, não tirar o espaço das outras pessoas, mas colocar mais vagas disponíveis para eles. (Celeste, 2023)

A discente Aurora (2023) aponta para outro desafio enfrentado pelos estudantes indígenas,

Por que, por exemplo, na aula de libras, nós temos libras no quarto ano, e eu pude perceber que os alunos indígenas já não conseguem acompanhar tanto, porque assim, eles estão se adaptando a nossa língua. De certa forma os costumes, e também eles têm que aprender uma terceira língua? Então, assim, alguns estudantes indígenas também não conseguem acompanhar as outras disciplinas, então acho que um professor indígena que faça eles se sentirem pertencentes a esse ambiente faria uma grande diferença. (Aurora, 2023)

Isso está relacionado com o fato de que a diversidade cultural é uma característica intrínseca da sociedade brasileira, com uma multiplicidade de etnias, línguas e tradições. No entanto, a representatividade dessas culturas no sistema educacional, muitas vezes, é limitada, o que pode levar à marginalização e à falta de reconhecimento das identidades culturais dos/as alunos/as. Essas dificuldades poderiam ser minimizadas com a presença de professores/as indígenas no curso, “já que é uma instituição voltada para os indígenas e as minorias, eu acredito que deveriam abrir e facilitar, também, mais para eles” (Celeste, 2023).

A discente Alvorada (2023) fala sobre a troca de experiências entre as culturas e diz como foi interessante a descoberta de pensar como essas práticas culturais constroem as identidades indígenas e completa:

[...] eu acho interessante, é curioso, que nem, dos indígenas, muita coisa é curiosa, as crenças, a questão da religiosidade, a cultura. Pouco tempo atrás eu descobri que, dentro de determinada aldeia indígena, a menina quando está entrando na transição de criança, para moça, ela fica numa casinha, só ela, sozinha, achei bem diferente, é rico, é muito rico. (Alvorada, 2023)

Para a discente, a troca de experiências culturais desempenha um papel fundamental na

construção das identidades, tanto para os povos indígenas quanto para aqueles que não pertencem a essas comunidades. Para os povos indígenas, o compartilhamento de suas práticas, tradições e conhecimentos ancestrais é essencial para preservar e fortalecer sua identidade cultural em meio às influências externas. Além disso, a interação com outras culturas pode enriquecer sua própria visão de mundo, promovendo um diálogo intercultural e a valorização da diferença. Por outro lado, para aqueles que não são indígenas, a troca de experiências culturais oferece a oportunidade de aprender sobre perspectivas e modos de vida diferentes dos seus. Isso pode promover uma maior compreensão e respeito pelas culturas indígenas, além de desafiar estereótipos e preconceitos.

Ao integrar perspectivas indígenas no currículo do curso de Pedagogia e nas práticas pedagógicas, os discentes, juntamente com os/as docentes, podem contribuir para uma educação intercultural efetiva. Isso não apenas beneficia os estudantes indígenas, fornecendo-lhes um ambiente acadêmico mais acolhedor e relevante, mas também enriquece a experiência educacional de todos/as os/as alunos/as, promovendo a compreensão mútua.

Alves (2014) explana sobre práticas pedagógicas que envolvem as particularidades de cada povo, dizendo que:

Para se estabelecer esta relação de troca, torna-se necessária um equilíbrio entre os conhecimentos distintos, criando um processo de resignificação - entendido aqui como meio específico de mediar as práticas pedagógicas envolvendo as particularidades de cada povo, na formação destes/as acadêmicos/as. A partir da efetivação, consolidada pela construção de cursos específicos e diferenciados para a formação superior dos e das professoras indígenas, as comunidades indígenas se inserem, bem como se apropriam deste espaço para confirmar suas lutas políticas frente à sociedade não indígena. Estas lutas políticas assumem também, o papel representativo do reconhecimento identitário. (Alves, 2014, p. 40)

Nesse contexto, a presença de professores/as indígenas no curso de pedagogia pode proporcionar uma valiosa oportunidade de aprendizado para todos os/as estudantes. Os/as professores/as indígenas trazem consigo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também uma riqueza de saberes tradicionais, experiências de vida e uma conexão profunda com suas culturas de origem.

Observamos que não existe uma disciplina específica para a discussão das questões indígenas no currículo do curso. Essa discussão é contemplada na ementa da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia.

históricos e legais. Concepções teóricas que abordam o conceito de cultura, raça e etnia. Linguagem e preconceito. Direitos humanos, bilinguismo, interculturalidade e multiculturalismo. A educação e o currículo na perspectiva de diversidade étnica e da equidade. Constituição do currículo na formação do professor indígena das etnias presentes em Mato Grosso do Sul e respectivos projetos escolares. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 50, grifo nosso).

Ao compartilhar suas vivências e perspectivas na universidade, alunos/as indígenas e professores/as indígenas podem enriquecer as discussões em sala de aula, ampliar os horizontes dos/as estudantes e promover uma maior valorização e respeito pelas culturas indígenas. “A cultura realça a diferença entre as pessoas” (Oliveira, 2019, p. 77). “A prática institucional, em especial dos espaços formativos, tais como as universidades, devem ser desafiadas a construir referenciais que levem em consideração as diferenças[...]” (Scaramuzza; Alves; Scaramuzza, 2023, p. 14636). Além disso, sua presença no currículo pode ajudar a desafiar estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação efetiva e antirracista e uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Oliveira (2019), ao pensar o currículo, é preciso ter em mente que:

Planejar a formação do ser com vistas a uma formação integral e diversa requer repensar a organização da escola contemporânea, um repensar que vai desde a formação dos professores, à organização curricular, bem como gira em torno da reestruturação de todo o processo educativo. (Oliveira, 2019, p. 79)

Ademais, a presença de professores/as indígenas pode incentivar mais jovens indígenas a seguirem carreiras na educação, proporcionando modelos inspiradores e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Então, fica evidente na fala dos/as estudantes a necessidade de uma maior representatividade e inclusão dos grupos indígenas no currículo do curso de pedagogia, enfatizando o papel crucial que um professor indígena pode desempenhar nesse processo.

Perguntamos para os/as estudantes se a instituição tem preocupação com os diferentes grupos culturais. A resposta da discente Luna (2023) foi que:

Dentro do curso de pedagogia, tem uma preocupação que eles estejam ali, mas não há preocupação que eles estejam participando e tudo mais. Tem uma preocupação que eles estejam ali, que eles participem das aulas, mas não a preocupação com que eles interajam, com que façam essas trocas, acaba que fica alguma coisa, de nossa.. temos os grupos indígenas ali dentro da sala de aula! Eles estão dentro da sala de aula, mas não tem essa participação, essa troca. (Luna, 2023)

A estudante observa a presença de diferentes grupos sociais e culturais na instituição de ensino, com destaque para a comunidade indígena. Ela ressalta que, dentro do curso de

pedagogia, percebe uma maior representatividade e participação dos indígenas em comparação com outros cursos. No entanto, ela reconhece que sua percepção pode ser limitada pela falta de interação com alunos de outros cursos.

Isso ressalta a importância de uma abordagem mais abrangente em todos os programas educacionais, garantindo que as vozes e perspectivas de todos os grupos sociais sejam reconhecidas, e valorizadas, mostrando a “necessidade de luta e reconhecimento das diferenças que os povos indígenas buscavam e continuam buscando” (Oliveira, 2019, p. 86)

Em um país tão diversificado quanto o Brasil, “espaços em que a diferença reina das mais variadas formas – econômica, social, cultural, regional, nos modos de falar, de vestir, de interagir” (Oliveira, 2019, p. 41), a inserção de professores/as indígenas no curso de pedagogia é essencial para promover uma educação verdadeira e culturalmente sensível.

Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar a importância da diversidade cultural no currículo do curso de pedagogia e garantir a representatividade dos povos indígenas e suas etnias, como também valorizar e dar visibilidade a todos os grupos minoritários na formação de futuros educadores/as. Um professor/a indígena realmente faria uma grande diferença, como destaca a estudante Aurora (2023).

Embora os discentes concordem que o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) contemple, em certa medida, o público indígena, afro-brasileiros, LGBT e, também, ser uma Instituição que, conforme Orion (2023), “o projeto pedagógico do curso, eu acho que tá bem alinhado com que propõe”, ainda há um caminho a percorrer para que as diferenças se sintam pertencentes da comunidade acadêmica e produtoras deste espaço.

#### 4.3 INTERSEÇÃO DE VOZES: A INTERSECCIONALIDADE NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Cada pessoa é única e é constituída por uma variedade de eixos que contribuem para sua singularidade. Esses eixos podem incluir características físicas, como altura, peso e cor dos olhos, bem como aspectos emocionais, mentais e sociais, como personalidade, habilidades, experiências de vida, valores, crenças e identidade cultural. Por isso, Gomes (2017) fala que “o corpo negro não se separa do sujeito” (Gomes, 2017, p. 94).

O discente Orion (2023), ao ser perguntado sobre o que ele considera importante/necessário na formação para exercer a profissão de professor/a, deixa explícita sua concepção sobre interseccionalidade, dizendo que,

Acredito que professor tem sempre que estar aberto para o novo. E durante o nosso curso nós percebemos que na docência é necessário estar pesquisando sempre, para buscar mesmo compreender a diversidade presente nos estudantes, são pessoas diversas, constituídas por uma interseccionalidade de gênero, de raça, de classe. Eu acredito que a UEMS oportunizou, não só eu, mas como todos os estudantes da minha turma, a vivenciar na escola, e na escola pública acredito que a grande maioria, a lidar com a diferença, a olhar para uma pessoa, para um estudante e ver que ali é outra pessoa, certo que estou ali enquanto professor para ensinar, para debater enfim, mas estamos lidando com outras pessoas, com sentimentos, com realidades diferentes da nossa, talvez semelhantes. (Orion, 2023)

Nesse sentido, as diferenças surgem da interação complexa desses vários eixos, resultando em uma diversidade incrível dentro do currículo, uma vez que o mesmo está arraigado de negociações. Assim, Louro (1997b) diz que, “se as sociedades são e serão sempre constituídas por sujeitos diferentes, que buscam ser politicamente iguais, suas múltiplas diferenças talvez possam ser motivo de trocas, negociações, solidariedades e disputas.” (Louro, 1997b, p. 40)

O conceito de interseccionalidade nos ajuda a pensar a complexidade das diferenças e foi desenvolvido inicialmente no campo dos estudos de gênero e feminismo, mas que desde então foi expandido para abordar as interconexões entre diversas formas de opressão, discriminação e desigualdade social. O termo foi cunhado pela professora de direito Kimberlé Crenshaw em 1989, que explana que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 1989, p. 117)

A interseccionalidade reconhece que as identidades individuais e as experiências de vida são moldadas por uma variedade de fatores interligados, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, idade, habilidade física, entre outros. Em vez de considerar essas formas de discriminação e desigualdade separadamente, a interseccionalidade destaca como elas se sobrepõem e se interconectam, criando experiências únicas de opressão e privilégio para pessoas que pertencem a grupos socialmente marginalizados. “Esse fenômeno representa uma gama completa de circunstâncias em que as políticas se intersectam com as estruturas básicas de desigualdade”. (Crenshaw, 1989, p. 179).

Por exemplo, uma mulher negra enfrenta uma forma de discriminação que é diferente

e, muitas vezes, mais complexa do que a enfrentada por uma mulher branca ou um homem negro, pois ela está sujeita à intersecção do racismo e do sexismo. Da mesma forma, uma pessoa LGBTQ+ com deficiência enfrenta desafios específicos que resultam da intersecção da discriminação baseada na orientação sexual e na habilidade física. Sobre isso, o estudante Orion (2023) destaca que:

Essas pessoas me veem, assim, quando chego em um espaço, a primeira coisa que vem é a minha cor, então, se pararem para me observar, vão observar a minha feminilidade, possivelmente irão me julgar apenas enquanto uma pessoa com sexualidade gay, ainda que eu seja uma pessoa pansexual e uma pessoa não binária, não sei se iriam conseguir me julgar assim, ou em alguns casos irão utilizar pronome feminino, ainda que não saibam o meu pronome e eu não tenho uma questão com pronome, aceito todos os pronomes [...] (Orion, 2023)

Na fala de Orion (2023), percebemos como a interseccionalidade nos permite compreender, também, a importância de considerar não apenas as categorias identitárias individuais, mas também as estruturas sociais e institucionais que perpetuam a opressão e a desigualdade. Isso inclui a análise das políticas públicas, leis, práticas culturais e econômicas que podem marginalizar certos grupos e privilegiar outros. Para isso, “foi preciso tecer olhares interseccionais” (Giuseppe, 2019, p. 31), na realização das entrevistas com os/as estudantes, para construir compreensões sobre essas questões.

Sobre a interseccionalidade que também produz sujeitos na sociedade, Orion (2023) esclarece que:

Meu lugar de fala atravessa diversas camadas e digo pela minha constituição identitária. Eu tenho um lugar de fala enquanto uma pessoa negra. Eu tenho um lugar de fala enquanto uma pessoa LGBT. Tenho lugar de fala enquanto uma pessoa nordestina, vivenciando no centro-oeste, e eu tenho lugar de fala também na questão de poder opinar e trazer meu ponto de vista nos demais assuntos, não sou apenas uma pessoa [...] de Negritude, de questões da comunidade LGBT, de questões nordestinas, sou uma pessoa plural e sim essas questões identitárias me constituem enquanto pessoa e quando coloco o meu corpo na sociedade (Discente Orion, 2023).

Com a interseccionalidade somos lembrados que as experiências individuais são complexas e multifacetadas, como bem colocado por Orion (2023), e que qualquer esforço para entender e combater a injustiça social deve levar em conta as interseções de identidades e as estruturas de poder, neste caso específico, no que se refere ao currículo do curso de Pedagogia. Dizemos isso, pois, conforme o dicente Orion (2023):

As diferenças, vão entrar na pluralidade de eixos que constituem uma pessoa. As diferenças são marcadores sociais, então tendo em vista que a gente vive numa

sociedade com relações de poder, as diferenças vão ser marcadas, tanto Negra, LGBT, a questão indígena, com a questão de pessoas com deficiência, a sociedade vai por meio de seu discurso tentar disciplinar esses corpos. (Discente Orion, 2023)

Orion (2023) ressalta a natureza socialmente construída das diferenças e como elas são marcadas por relações de poder, pois “as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder” (Silva, 1999, p. 88). Ele reconhece que as diferenças são frequentemente alvo de tentativas de disciplinamento dos corpos por meio de discursos que, “enquanto espaço de construção de saberes, marca discursivamente os corpos dos sujeitos” (Rios, 2019, p. 19), destacando a importância de uma abordagem crítica e interseccional na análise das desigualdades, principalmente quando se trata dos grupos silenciados ao longo tempo.

Cirqueira (2019) relata que, ao longo da história, muitos grupos foram silenciados, privados de terem suas vozes e experiências reconhecidas. Este fenômeno remonta há séculos e mostra como a sociedade tem calado aqueles que fogem do padrão estabelecido, impondo a invisibilidade e a opressão. O silenciamento é uma prática recorrente que exprime desigualdades e injustiças presentes na estrutura social e completa dizendo que:

Quando falamos em silenciamento, a sociedade em geral é uma especialista nesse quesito. A história da humanidade tem mostrado que muitos foram silenciados ao longo dos séculos: os(as) negros(as), as mulheres, os(as) homossexuais, os(as) deficientes, assim como as suas formas de viver e se expressar sexualmente.[...], [...] narrativas que mostram que o silenciamento muitas vezes está presente na universidade[...] (Cirqueira, 2019, p.122)

O autor explica que a prática de silenciamento é uma característica profundamente enraizada na sociedade. Historicamente, grupos marginalizados, como negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros grupos, têm sido sistematicamente silenciados, enfrentando obstáculos significativos para expressar suas identidades e vivências. Essas narrativas históricas e contemporâneas demonstram que o silenciamento não é apenas um fenômeno do passado, mas que ainda continua muito presente, permeando as instituições de ensino, como as universidades. No entanto, “a universidade, que deveria ser um espaço de liberdade intelectual e expressão, muitas vezes reflete as mesmas dinâmicas opressoras da sociedade, perpetuando o silenciamento dessas vozes”. (Cirqueira, 2019, p.122).

Dentro desse contexto, a discente Aurora (2023), durante a entrevista, falou sobre a presença dos diferentes grupos no curso de Pedagogia. Ela disse que percebe que a diferença é importante, estar inserida no currículo e reflete sobre as questões interseccionais ao dizer:

Olha! eu acho que é importante ter pessoas diferentes, pessoas diferentes de uma maneira geral, seja por orientação sexual, religiosa ou comunidade, etnia, enfim, eu acho muito importante para construção social dos professores, nós enquanto pedagogos. Acho que algumas pessoas ainda têm aquele pensamento arcaico, preconceituoso. Eu acho que quanto mais pessoas diferentes, comunidade diferente juntas, elas ajudam no conhecimento do contexto social e cultural dos indivíduos. (Discente Aurora, 2023)

A fala da discente Aurora destaca a importância da diferença para a construção da consciência dos/as professores/as e para o conhecimento do contexto social e cultural dos indivíduos marginalizados. Ela enfatiza que a presença dos diferentes grupos no currículo do curso de Pedagogia contribui para ampliar a compreensão e a sensibilidade dos futuros pedagogos em relação à diferença presente na sociedade. Nessa perspectiva, Rios (2019) vislumbra,

[...]percorrer por situações que ultrapassando o limite do que é considerado a norma, nasce como potencialmente questionadora desta, uma vez que a existência da norma implica em estabelecer fronteiras a partir do que é conforme, bom e aceitável, produzindo, conseqüentemente, o estranho, ruim e inaceitável. (Rios, 2019, p. 31)

A partir disso, as falas desses/dessas estudantes explicitam uma profunda reflexão sobre a interseccionalidade e as diferenças e sua importância no contexto social e, portanto, a sua presença no currículo. Eles/elas reconhecem a complexidade das identidades individuais e a necessidade de considerar as interseções de gênero, raça, sexualidade, religião e outras dimensões na compreensão das identidades e diferenças.

"Eu sou uma pessoa plural [...] essas questões identitárias me constituem enquanto pessoa" disse Orion (2023). No contexto do currículo do curso de Pedagogia, essa afirmação ecoa como um lembrete poderoso da necessidade de reconhecer e abordar as múltiplas identidades dos/as alunos/as, porque "novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação" (Silva, 2014, p.39). A multiplicidade de identidades ainda é um problema presente e constante na chamada contemporaneidade, corrobora (Rios, 2019), mesmo "sabendo que somos forjados por uma variedade de experiências, características e pertencimentos".

A partir da fala de Silva (2014) sobre "identidades forjadas por lutas", a discente Celeste (2023) respondeu a uma questão, a qual fez com que a mesma se emocionasse. Ao ser questionada sobre quem seria o diferente, a discente conta um pouco sobre sua experiência/vivência e, com suas palavras, disse (depois de um breve silêncio):

O diferente é tudo aquilo que não entra no padrão, tudo que é fora do padrão é

diferente. Eu sou, sou toda tatuada, fui mãe jovem, eu sou uma mulher que já passei por violência doméstica e hoje em dia eu não aceito mais isso, então eu acho que sou uma mulher diferente. Assim como um LGBT é diferente, todo mundo tem suas diferenças. (Celeste, 2023)

A estudante reflete sobre como as identidades são moldadas a partir das lutas, por uma combinação de experiências, características e contextos diversos. Ela define "diferente" como algo que não se encaixa nos padrões sociais como “”estranho”, portanto, passa a ser aquele que não se prende e que desestabiliza modelos estáticos com sua capacidade de metamorfose” (Rios, 2019, p. 78). A discente se vê como diferente por suas tatuagens, por ter sido mãe jovem e por ter sofrido e superado a violência doméstica. Além disso, ela reconhece que todas as pessoas têm suas próprias diferenças, como é o caso da comunidade LGBT.

A perspectiva da discente ressalta a singularidade de cada pessoa e questiona a imposição social de se conformar a padrões estabelecidos, enfatizando a importância da valorização das diferenças no currículo do curso de Pedagogia promovendo empatia e engajamento, desafiando os preconceitos existentes, fazendo reflexão crítica sobre como as diferenças são percebidas e tratadas na sociedade. Ao afirmar "todo mundo tem suas diferenças" (Celeste, 2023), a estudante sugere que a normatividade é uma construção social que pode ser questionada e desconstruída.

Dentro desse mesmo cenário, a discente Aurora (2023) aborda a questão do acolhimento das mulheres, especialmente mães, no curso de pedagogia no período noturno. A observação é que muitas mulheres enfrentam desafios significativos, equilibrando responsabilidades de trabalho, cuidados com os filhos e outras tarefas domésticas, como também financeiras e sem rede de apoio, havendo a necessidade de adaptarem as condições de estudo às suas realidades. E fala sobre sua percepção a respeito:

Então, durante todo o curso eu pude perceber que existem várias mães, inclusive elas trazem as crianças para o bloco para assistir as aulas, as crianças ou ficam dentro da sala de aula ou fora. Já vi mães com bebês de colo, às vezes os maridos acompanham, ou algum familiar acompanha. Mas, tem sim, uma grande maioria inclusive, são mães que trabalham durante o dia e cuidam dos filhos, da casa e do marido. Às vezes, estão no processo de divórcio ou estão até divorciadas. Elas frequentam o curso no período noturno. Por isso que eu acho que o curso noturno, ele é muito importante né, o curso de pedagogia noturno é algo muito importante e significativo para essas mulheres.

Nesse sentido, a relevância do curso noturno é ressaltada, permitindo o acesso para que essas mulheres possam continuar os seus estudos, apesar de suas múltiplas responsabilidades. A estudante destaca, também, a necessidade de uma rede de cuidados para essas estudantes, mães e mulheres em situações de vulnerabilidade, para que possam perseguir suas ambições

acadêmicas e profissionais. “Assim, pensar gênero e sexualidade no currículo de formação para professorxs é vivenciar um currículo em transformação”. (Rios, 2029, p. 74). Ainda sobre isso, Oliveira (2019) completa dizendo que:

A universalização da categoria mulher se tornaria um grande dilema do feminismo hegemônico por não considerar as inúmeras possibilidades de ser mulher, ou seja, abdicando também das interseções, como raça, orientação sexual e identidade de gênero. (Oliveira, 2019, p. 29)

No contexto do currículo do curso de pedagogia, compreender e valorizar essa multiplicidade de identidades é crucial para uma prática educativa abrangente, envolvendo as diferenças num todo. Para Silva (2000), a diferença é "parte ativa da formação da identidade". (Silva, 2000, p.84) Em vez de reduzir os sujeitos a uma única dimensão, seja ela de gênero, raça, classe social ou qualquer outra, é importante “repensar a representação e os discursos de identidade, que circulam no arcabouço do saber/poder presente nas relações sociais” (Rios, 2019, p. 70) e no currículo do curso de Pedagogia para adotar uma abordagem mais abrangente e sensível à diferença, que reconheça e valorize as experiências individuais e perspectivas únicas de cada aluno/a.

Cirqueira (2019) corrobora com essa discussão ao dizer que:

[...] os sujeitos acionam identidades, diferenças, produzem tensões e sentidos para a docência etc. De algum modo, a Pedagogia interpela “as normas de gênero”. Os discursos também mostram que o Curso não tem trabalhado de forma interdisciplinar questões do campo dos estudos de gênero e sexualidade. Quando esses assuntos são abordados, se restringem à disciplina que trata desses conteúdos, por iniciativas individuais de docentes e discentes que se interessam pelos temas. Os(as) poucos(as) professores(as) que discutem esses temas em suas disciplinas dizem não ser suficiente, necessitando que o debate seja estendido a outras matérias curriculares. (Cirqueira, 2019, p. 09)

O estudo das múltiplas identidades no currículo da pedagogia vai além da simples enumeração de categorias identitárias. Envolve uma análise profunda das interseções entre diferentes identidades e formas de opressão, como raça e gênero, classe social e orientação sexual. Essa abordagem interseccional é fundamental para uma compreensão mais abrangente das experiências dos/as alunos/as e das dinâmicas de poder presentes na sociedade.

A fala do discente Blaze (2023) mostra que as diferenças estão sendo trabalhadas e inseridas no currículo do curso de Pedagogia.

Eu senti que essa questão das diferenças foram tratadas, principalmente nas disciplinas que tratavam, como gênero, racial, tudo, tratava especificamente delas, mas eu sinto que todas as disciplinas e todos os professores trabalharam a diferença

de maneira interdisciplinar sabe, dentro de todos os grupos, tudo que a gente aprendia evidenciava as diferenças que existiam ali[...] (Blaze, 2023)

Essas análises demonstram a relevância da interseccionalidade como uma lente teórica e prática para entender e abordar as diferenças no currículo do curso de Pedagogia. Ao considerar as múltiplas dimensões da identidade e as estruturas de poder que as atravessam, os/as estudantes estão contribuindo para uma reflexão mais profunda sobre como promover uma educação mais abrangente e equitativa.

Foi perguntado ao discente Orion (2023): Quais diferenças mais te chamam a atenção? E por quê? Nesse momento, houve um breve silêncio e o discente disse que “a questão da diferença, tanto de gênero quanto a questão étnico racial, são as que mais me chamam a atenção, por atravessar a minha vivência” (Orion, 2023). Nessa direção, Gomes (2017) faz uma explicação bem apropriada dizendo que:

A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualmente. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual. (Gomes, 2017, p. 94, grifo da autora)

No currículo do curso de Pedagogia, “o discente, então, incentivado a novas leituras, indagações” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 13), precisa ser desafiado a pensar sobre suas próprias identidades e privilégios, bem como a reconhecer e valorizar as identidades dos outros. Por meio de atividades práticas, estágios em escolas diversas e diálogo aberto com a comunidade, os futuros educadores precisam ser capacitados a criar ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitosos, onde todos os/as alunos/as se sintam valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

Essa abordagem da diferença no currículo do curso de Pedagogia não apenas enriquece a experiência educacional dos/as alunos/as, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equânime, onde todas as vozes são ouvidas. Afinal, “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (Silva, 2002, p. 66)

Assim, o currículo do curso de Pedagogia, as diferenças e as múltiplas identidades estão intrinsecamente ligados, representando um compromisso com a promoção da diferença na universidade e na sociedade na totalidade. Para isso, o currículo deve reconhecer e abordar as múltiplas identidades dos/as alunos/as, levando em consideração fatores como gênero, raça,

etnia, religião, habilidades físicas e mentais, entre outros. Essas identidades são fundamentais para a construção da individualidade de cada aluno/a e influenciam suas experiências de aprendizagem e interação. “Neste caso, o apropriar-se de teorias é pressuposto fundamental para constituir-se um profissional crítico e capaz de desenvolver a sua prática pedagógica de maneira reflexiva” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 10).

O Projeto Político Pedagógico (2019) do curso de Pedagogia traz uma importante contribuição teórica para a formação dos futuros pedagogos/pedagogas. A formulação dessas teorias faz com que os/as estudantes compreendam o movimento coletivo dos indivíduos na construção das identidades. Estas teorias devem oferecer respostas, desenvolver ferramentas de luta em defesa de princípios e evidenciar características da sociedade contemporânea marcada por valores excludentes e uma lógica que muitas vezes perpetua a injustiça, e conduzem às profundas desigualdades sociais.

O currículo do curso de pedagogia deve também considerar as interseções entre as múltiplas identidades e as formas como elas se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Por exemplo, uma pessoa pode enfrentar formas diferentes e sobrepostas de discriminação com base em sua raça e gênero, ou em sua orientação sexual e religião. Compreender essas interseções é essencial para uma prática educativa efetiva e responsiva.

Além disso, o currículo do curso de pedagogia deve desenvolver a empatia e a sensibilidade dos/as futuros/as educadores/as em relação às experiências e perspectivas dos/as alunos/as. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores, onde todos/as os/as alunos/as se sintam valorizados e respeitados, independentemente de suas identidades/diferenças.

Promover a equidade na instituição de ensino é outro objetivo importante do currículo do curso de pedagogia. Isso significa garantir que todos/as os/as alunos/as tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar, independentemente de suas identidades, se sentindo pertencentes no espaço educacional. Isso pode exigir a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a desconstrução de estereótipos e preconceitos e o combate ativo à discriminação e ao preconceito.

Essa abordagem destaca a importância de considerar a complexidade das experiências individuais e coletivas ao analisar questões sociais, políticas e culturais. Além disso, destaca a necessidade de políticas e práticas inclusivas que levem em conta as diversas formas de discriminação e marginalização enfrentadas por grupos sociais historicamente subalternizados. Portanto, a interseccionalidade é uma ferramenta poderosa para compreender e combater as desigualdades.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse tópico traz uma tentativa de conclusão, portanto, apresenta uma reflexão construída a partir do diálogo com os teóricos e com os estudantes que participaram da pesquisa, assim como, de uma reflexão pessoal e vivencial sobre a temática de pesquisa, partindo das experiências como pesquisadora, como mulher, mãe, estudante e professora, situando-se em um contexto de superação de desafios e lutas por reconhecimento e direitos. Assim como Paraíso (2017) “eu necessito, em meu pesquisar/ler/escrever, desse sentimento de possibilidade para um currículo, de afirmação da vida, da diferença e da alegria. Preciso continuar criando possíveis. Essa sensação sempre me dá a coragem que necessito para caminhar, seguir...” (Paraíso, 2016, p. 404 - 405), considerando o "lugar de fala" como uma postura ética, conforme apresenta Ribeiro (2017), para compreender as hierarquias e desigualdades sociais.

A pesquisa propiciou analisar o currículo do curso de Pedagogia a partir da perspectiva dos/as estudantes, explorando como percebem as questões relacionadas às diferenças no currículo e no processo formativo. Para isso, nos aproximamos da perspectiva pós-crítica de currículo, buscando desnaturalizar as concepções tradicionais de currículo, visibilizando grupos historicamente subalternizados e promovendo discussões sobre identidades e diferenças.

Destacamos também a relevância dessa discussão para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, especialmente nas propostas curriculares de formação docente, visando provocar mudanças significativas nas representações políticas e culturais sobre os sujeitos historicamente marginalizados. Assim, a universidade citada e o curso de Pedagogia são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e currículos, para incorporar de forma mais efetiva as culturas, saberes e modos de vida dos grupos minoritários.

A metodologia adotada neste estudo combina diferentes abordagens para a produção de informações, permitindo uma análise abrangente e aprofundada da temática proposta. Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico, que envolveu o levantamento, revisão e análise de referenciais teóricos relacionados à temática proposta. Essa abordagem proporcionou uma base sólida para a compreensão dos conceitos-chave e dos debates em torno das diferenças no currículo.

A partir da análise das pesquisas anteriores e suas contribuições, foi possível extrair diversas conclusões significativas para esse trabalho, ficando evidente que a compreensão aprofundada proporcionada por tais pesquisas serviram como uma base sólida para situar o contexto da pesquisa atual e definindo os sujeitos envolvidos. A integração dessas perspectivas anteriores é crucial para contextualizar adequadamente o ambiente no qual essa pesquisa se

insere. Além disso, ao examinar os estudos existentes, foi possível compreender não apenas as lacunas, convergências e divergências sobre como as diferenças estão inseridas nos currículos, mas também como essas pesquisas produzem efeitos no conhecimento atual. Isso permite a construção de um arcabouço teórico mais robusto, enraizado nas produções preexistentes.

Além disso, a análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul permitiu investigar como as questões relacionadas às diferenças são abordadas nesses documentos oficiais. Sobre a análise das Diretrizes, percebemos que as mesmas não mostram com clareza e não apresentam a devida importância, para a obrigatoriedade da inserção das diferenças no currículo. Destarte, após um grande debate e várias articulações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior tiveram maior visibilidade com a aprovação do documento em 2015. Porém, na resolução CNE/CP n.º 3/2019, ficou evidente um retrocesso nas diretrizes para a formação de professores/as, devido à quebra de conquistas históricas estabelecidas na Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Já o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia mostrou conquistas que representam um avanço importante, mas ainda é preciso que as lutas continuem, para fazer adentrar nos currículos a pluralidade de conhecimentos e uma mudança na forma das representações, visando manifestações da cultura dos diferentes grupos e o reconhecimento da sua história, adotando políticas públicas educacionais e métodos pedagógicos, principalmente no que diz respeito às identidades e às diferenças. Nesse sentido, percebemos um currículo alinhado, mas ainda há muito o que fazer para que as identidades/diferenças sejam realmente trabalhadas em todas as disciplinas.

As entrevistas semiestruturadas com estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia complementaram essa abordagem, permitindo explorar as percepções e entendimentos dos/das próprios/as estudantes sobre o currículo do curso e suas relações com as questões da diferença. A escuta ativa durante as entrevistas, aliada à observação de gestos e expressões, enriqueceu ainda mais os dados produzidos, possibilitando uma compreensão mais profunda das narrativas dos/as participantes.

A partir da fala dos/as estudantes, observamos que os/as alunos/as percebem um currículo que abarca as diferenças, trazendo uma reflexão profunda sobre as interseções entre identidades e diferenças, presentes no currículo. Porém, demonstram/identificam algumas necessidades, inclusive a de se ter um professor indígena no curso de pedagogia para que esses povos possam se sentir mais pertencentes nesse contexto. Destacam, também, a necessidade de ampliação das discussões étnico raciais para além de uma disciplina específica, assim como de

trazer cada vez mais discussões atualizadas/contextualizadas sobre as comunidades LGBT.

A análise das entrevistas, de acordo com os referenciais teóricos adotados, subsidiou a elaboração de uma proposta de intervenção com os estudantes do curso, que contribui para o aprofundamento da compreensão das diferenças e da importância da inserção das diferenças no currículo do curso de Pedagogia. Essa proposta representa uma resposta concreta às questões levantadas durante a pesquisa, buscando promover reflexões e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A Proposta de Intervenção consiste em pensar atitudes que possam possibilitar um diálogo franco e aberto com os/as estudantes do curso de Pedagogia, trazendo um questionamento sobre como o currículo do curso de Pedagogia tem tratado o assunto, proporcionando reflexões e promovendo uma compreensão mais crítica das questões da diferença na formação de professores/as.

Ao considerar o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, foi possível contextualizar os resultados dentro de um quadro mais amplo, compreendendo as especificidades da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do curso de Pedagogia em questão. Essa contextualização enriqueceu a análise e a interpretação dos dados, permitindo uma compreensão mais completa das dinâmicas e desafios enfrentados pelos estudantes e pela instituição.

Os resultados obtidos podem contribuir, não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também para a promoção de práticas pedagógicas mais abrangentes e socialmente responsáveis no que toca à diferença dentro do currículo do curso de Pedagogia.

Por isso, entendemos o currículo conforme a perspectiva pós-crítica, neste caso, o currículo não transmite meramente conhecimentos, mas também produz formas específicas de ser sujeito. Então, a partir da perspectiva dos/as estudantes foi possível perceber que existem possibilidades de desenvolver propostas curriculares nos processos de formação dos/as professores/as, criando sensibilidades e habilidades de olhar o outro como ser social, na construção das identidades, de reconhecer e potencializar as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras.

Tedeschi e Pavan (2015) corroboram e completam explicando que, “numa sociedade em que se estabelece como identidade normal, ser branco, heterossexual, homem, civilizado, nos faz pensar que as mulheres, os homossexuais, os negros, os indígenas, os pobres, são desvios identitários”. (Tedeschi; Pavan, 2015, p. 07). Nesse sentido, é necessário estarmos atentos no enfrentamento do preconceito e da intolerância contra os grupos inferiorizados. Com

isso, todo professor e professora precisa ser um agente nesse processo de valorização da diferença e assegurar os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas.

Silva (2000), apresenta a complexidade do respeito às diferenças. O autor diz que, respeitar a diferença não deve ser entendido como permitir que o outro seja uma versão de nós mesmos, ou seja, não se trata de aceitar o outro apenas na medida em que ele se assemelha a nós ou na medida em que suas diferenças são comparáveis às nossas. Pelo contrário, respeitar a diferença deve envolver reconhecer e permitir que o outro exista em sua própria alteridade, como algo verdadeiramente distinto e que não pode ser reduzido à nossa própria identidade ou percepção de diferença.

Para uma possível conclusão, com base nas falas dos/das estudantes entrevistados/as, destacamos o quanto somos desafiados a pensar sobre a aceitação da diferença no currículo e na sociedade em geral, de forma mais genuína e menos egocêntrica, onde a alteridade do outro é respeitada, sem tentar encaixá-la ou relativizá-la em termos de nossa própria identidade. Isso requer um abandono do ponto de vista genuíno no "eu" e uma abertura para a existência do outro como ele é, em sua completa e irrestrita diferença, promovendo uma convivência que valoriza e preserva as diferenças intransponíveis que caracterizam cada indivíduo. Assim, conviver com o outro implica em um currículo que abarca uma aceitação incondicional da alteridade, sem tentativas de assimilação ou comparação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas**: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia. Maria Isabel Alonso Alves. Porto Velho, 2014. 123 f.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação . **Manifesto da Anfope em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: . Acesso em: 05 de janeiro de 2023.
- BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro...** retrocessos na atual política de formação docente. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n. 27, p. 669-684, set. / Dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 4 de julho de 2023
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem** - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004/2004, **que institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004
- BRASIL. Ministério da Educação – **Conselho Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09/01/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União. N. 07 de 10/01/2001, p. 1.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Documento Base. Conferencia Nacional da Educação Básica. 2008.
- BRASIL. Ministério da educação. Resolução CNE/CP nº1 , de 30 de maio de 2012. Brasília . DF: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Art. 3º, Brasília, p13, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 26 junho de 2023.
- BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 05 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. **Resolução Cne/Cp Nº 2, De 20 De Dezembro De 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 de julho de 2023.

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**. Novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental -Brasília : MEC ; SEF, 2002. 84 p**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm) Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. República Federativa do. **Recomendações dos cuidados éticos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466, de 12 de dezembro de 2012**.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 15 de junho de 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.), 2008.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CARDOSO, Marcos. O movimento negro. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2002.

CARVALHO, Janete Magalhães. **A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945- 1964)**. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-

Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014.

CIRQUEIRA, Nilson Sousa. **Docência, gênero e Pedagogia: discursos dos (as) discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UESB – Campus de Itapetinga-BA.** / Nilson Sousa Cirqueira. – Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. 165fl.

CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora.** V.13, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 28 set. de 2022.

CORAZZA. Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas da educação. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes. 2001.

COSTA, Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da. **“É menino homem ou menina mulher?”** Abordagens de gênero e sexualidade na educação do/no campo/ Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERNANDES, Viviane Barbosa; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, 2016., p. 103-120.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas estado da arte. Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257- 27.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre Fissuras, Rasuras e Silêncios: Caminhos do Gênero e da Sexualidade no Curso De Pedagogia.** Educon, Aracaju, Volume 08, n. 01, p.3-9, set/2014 | [www.educonse.com.br/viiiixcoloquio](http://www.educonse.com.br/viiiixcoloquio). “Educação e Contemporaneidade”. Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2014/entre\\_fissuras\\_rasuras\\_e\\_silencios\\_caminhos\\_do\\_genero\\_e\\_da\\_sexual.pdf](http://anais.educonse.com.br/2014/entre_fissuras_rasuras_e_silencios_caminhos_do_genero_e_da_sexual.pdf). Acesso em: 25/10/2022

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do poder.** 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003(b).

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2009

GIUSEPPE, Aline Di. **Intelectuais Negras e o Movimento do Conceito Como Intervenção no Mundo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Educação: Teoria E Prática De Ensino- Mestrado, Paraná, 2019.

- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2017. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade, cultura, currículo e questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICK, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 15/09/2023.
- GOMES, Nilma Lino. (et. al). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, P. B. C. **Construção da identidade no processo educacional**: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública. Dissertação (Mestrado). FAE/UFMG – Universidade . 2002-Belo Horizonte, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 492-516. 2016.
- GOMES, Nilma Lino. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO INDAGA E DESAFIA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Revista da ABPN • v. 11, Ed. Especial - **Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?** abril de 2019, p.141-162 DOI 10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p141-162. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687> Acesso em: 15/12/2023
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. IN: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahamudo. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Educação, Sociedade & Culturas. **DOSSIER TEMÁTICO: «CONFIGURAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL» TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO**. nº 39, 2013, 7-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MATEUS, Alexsandro Silva. **Os acadêmicos negros no curso de pedagogia e suas identidades e diferenças : um estudo em uma faculdade de Rio Verde/GO**. - Universidade /Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. Trad. De Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do. **O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE**. [recurso eletrônico] / Valdriano Ferreira do Nascimento. - 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Doutorado em Educação, Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, Johnny Chaves de “**Formação docente e licenciatura em Pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade**” / Johnny Chaves de Oliveira; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2019. 154 f. : il. color. ; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. **Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente.** Educação Unisinos, v. 22, n. 1, jan./mar., 2018b.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais / por Joelma Fernandes de Oliveira.** – 2019. 272 f. : il. ; 30 cm. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais) ISBN: 978-85-9530-073-6

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: A relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”.** 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2013.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O Estranho Que Habita Em Mim: Narrativas De Vida E Formação De Professores Gays No Semiárido Baiano.** Universidade Federal De Sergipe. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Doutorado Em Educação - São Cristóvão – Se 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W.;

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio: Vozes, 1995.

SANTOS, Boa Ventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do sul** [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]. -- São Paulo : Cortez, 2013. 1,9 MB ; epub.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos.** Lua Nova [online]. n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Jonatha Daniel; ALVES, Rozane Alonso. Uma análise histórica sobre a educação escolar indígena no estado de Rondônia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação,**

Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 212-231, Jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3973>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro brasileira: dilemas edesafio da recepção à Lei 10.639/03. IN: MONTEIRO, Ana Maria. PEREIRA, Amílcar Araújo. (Org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, 2013.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois & SCARAMUZZA, Simone Alves. A pesquisa educacional com indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia: desafios do proceder e interpretar . **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 2023. 16(4), 1729–1745. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.4-015>

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois, ALVES, Maria Isabel Alves e SCARAMUZZA, Simone Alves. **Relatos da presença indígena em uma universidade Amazônica**: superar a interculturalidade funcional?. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, (2023). 15(11), 14636–14653. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n11-090>

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. Et al. A Escola entre o Conhecimento Oficial e o Reconhecimento de Saberes Popularmente Construídos. In. SILVEIRA, Ana Maria (Org). **Experiências em educação inclusiva na Amazônia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 128 p. São Carlos - SP

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 75- 91. (Coleção Nova Enciclopédia, n. 39).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagens e ensino das africanizantes brasileiras. In: MUNANGA Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: impertinências. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII. n. 29. Agosto, 2002. p. 65 – 66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “**A produção social da identidade e da diferença**”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. I Ed. 3ª.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula I**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Márcio Ferreira da. AZEVEDO. Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA. Aracy Lopes da Silva. GRUPIONI. Luís Donizete Benzi (org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119- 141.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul/nov. 2001

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s), currículo e diversidade cultural: a inclusão de temáticas culturais indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo**. (Tese), 2010. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9547>. Acesso em: 04/12/2020.

TEDESCHI, Sirley. Lizott.; PAVAN, Ruth. Epistemologias que Circulam no Espaço/Tempo Escolar: Construindo as Identidades e Diferenças dos Sujeitos. **Educação, Transgêneses e Narcisismo**. 6º SBECE- 3º SIECE . Disponível em: [http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1428588621\\_ARQUIVO\\_ArtigoSBECE-Canoas.pdf](http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1428588621_ARQUIVO_ArtigoSBECE-Canoas.pdf). Acesso em: 08/05/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande: UEMS, 2019. <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=pedagogia-licenciatura-campo-grande&1=Projeto-Pedagogico> Acesso em: 15/06/2022

## APÊNDICE A — Projeto de Intervenção

**Proposta:** Roda de conversa com os/as estudantes do curso de Pedagogia sobre a presença das diferenças no currículo do curso de Pedagogia.

**Mestranda:** Ana Claudia Ortega Alonso

**Orientadora:** Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

**Identificação:** Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande/MS

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande/MS

**Público Alvo:** Estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia.

**TÍTULO:** Trilhando Caminhos: Desafios e Perspectivas da diferença na Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

O projeto propõe uma roda de conversa com os/as estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia interessados na temática para discutir e refletir sobre a presença e a abordagem das diferenças no currículo do curso de Pedagogia.

As diferenças são elementos fundamentais na educação, e é essencial explorar como elas são incorporadas no currículo do curso de Pedagogia, no ensino e na formação de professores, surgindo como uma oportunidade de pensarmos mais profundamente sobre as abordagens das diferenças na formação de professores, considerando as lentes críticas oferecidas pelas teorias pós-críticas.

Em um mundo marcado pela multiplicidade de identidades, experiências e perspectivas, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na valorização da diversidade. No entanto, sabemos que muitas vezes as práticas educativas podem reproduzir e reforçar desigualdades, ignorando ou marginalizando determinados grupos sociais.

Nesse sentido, as teorias pós-críticas surgem como uma ferramenta, dentre outras, para repensarmos nossas práticas pedagógicas, questionarmos os discursos dominantes e promovermos uma abordagem mais crítica e inclusiva das diferenças. Ao invés de simplesmente aceitar as normas e padrões estabelecidos, as teorias pós-críticas nos convidam a questionar e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a marginalização.

Durante esta roda de conversa, teremos a oportunidade de compartilhar nossas

experiências, reflexões e perspectivas sobre como a diversidade é tratada no currículo do curso de pedagogia. Vamos explorar os desafios e as oportunidades para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, bem como identificar possíveis caminhos para integrar uma abordagem pós-crítica da diferença no nosso trabalho como educadores.

Acredita-se que este encontro será uma oportunidade enriquecedora para ampliarmos nossos horizontes, aprendermos uns com os outros e analisarmos sobre o papel transformador que a educação pode desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## OBJETIVO GERAL

- Proporcionar um espaço de diálogo e reflexão com os/as estudantes do curso de Pedagogia sobre a presença da diferença no currículo, visando promover uma compreensão mais crítica e consciente das questões da diferença na formação de professores/as.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar discussões sobre como a diferença é atualmente abordada no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, identificando lacunas, desafios e oportunidades.
- Analisar criticamente os conceitos, teorias e abordagens presentes no currículo em relação à compreensão e à valorização da diferença, considerando diferentes perspectivas e experiências.
- Pensar sobre o papel do/a educador/educadora na promoção da equidade e na construção de um currículo envolvente, a partir da formação acadêmica.
- Explorar exemplos de práticas pedagógicas relacionadas à diferença, tanto dentro como fora do contexto acadêmico, para inspirar e informar futuras ações dos/as estudantes.
- Identificar possíveis melhorias e ajustes no currículo do curso de Pedagogia para torná-lo mais abrangente, relevante e eficaz na preparação de educadores/as para lidar com a diferença em sala de aula e na instituição de ensino.
- Estimular a colaboração e o compartilhamento de ideias entre os/as estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Esses objetivos específicos serão alcançados por meio de discussões em grupo, análise de casos, leitura crítica de materiais relacionados e reflexões individuais e coletivas, todas

voltadas para uma compreensão mais profunda e uma atuação mais efetiva dos/as estudantes do curso de Pedagogia no campo da diferença.

## METODOLOGIA

A roda de conversa será conduzida de forma participativa e colaborativa, envolvendo estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia interessados na temática. Os momentos serão divididos em quatro partes onde serão propostas perguntas para guiar a discussão, seguidas de possíveis respostas para estimular o diálogo:

### 1. Preparação do Ambiente:

- Antes do início da roda de conversa, o espaço será preparado de forma aconchegante e acolhedora, com cadeiras dispostas em círculo para promover a interação entre os/os participantes.

- Serão disponibilizados materiais de apoio, como papel e caneta, para que os participantes possam fazer anotações durante a discussão, se desejarem.

### 2. Abertura (10 minutos):

- O facilitador dará as boas-vindas aos participantes e introduzirá o tema da roda de conversa: As diferenças no currículo do curso de pedagogia.

- Será explicado o formato da roda de conversa e estabelecidas algumas diretrizes básicas, como respeito mútuo, escuta atenta e abertura para diferentes pontos de vista.

- Apresentação do tema e dos objetivos da roda de conversa.

- Breve contextualização sobre a importância das diferenças no currículo do curso de Pedagogia.

### 3. Discussão (60 minutos):

- O facilitador apresentará uma série de perguntas abertas para estimular a discussão entre os participantes. As perguntas serão projetadas em um quadro ou apresentadas verbalmente pelo facilitador.

- Os/as participantes serão encorajados/as a compartilhar suas experiências, reflexões e perspectivas pessoais sobre cada questão levantada.

- O facilitador moderará a discussão, garantindo que todos/as tenham a oportunidade de falar e que o diálogo permaneça construtivo e focado no tema proposto.

- Durante a discussão, o facilitador poderá fazer intervenções pontuais para esclarecer

pontos, estimular novas reflexões ou conectar as contribuições dos/as participantes.

a) Como você percebe a representação da diferença no currículo do curso de pedagogia?

- Possíveis respostas:

- A diferença pode ser abordada de forma superficial ou estereotipada, sem considerar a complexidade das identidades dos/as alunos/as.

- O currículo pode transmitir uma variedade de perspectivas e experiências, promovendo a valorização da diferença.

b) Quais são os desafios de incorporar uma abordagem mais sensível à diferença no currículo?

- Possíveis respostas:

- Resistência institucional ou falta de recursos para desenvolver materiais e atividades que abordem a diferença de forma significativa.

- Necessidade de capacitação e sensibilização dos/as professores/as para lidar com questões relacionadas à diferença em sala de aula.

c) Que mudanças ou ações você gostaria de ver no currículo para promover uma educação equitativa?

- Possíveis respostas:

- Inclusão de conteúdos relacionados à diferença, como estudos étnico-raciais, de gênero, e culturais.

- Adoção de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diferença dos/as estudantes, promovendo o diálogo e o respeito mútuo.

#### 4. Síntese e Encerramento (10 minutos):

- O facilitador resumirá as principais ideias discutidas ao longo da roda de conversa, destacando as ideias mais relevantes e as questões que surgiram durante a discussão.

- Será aberto um espaço para os/as participantes compartilharem suas impressões finais e fazerem comentários adicionais. Caso desejem, fazer uma reflexão sobre possíveis ações e próximos passos para promover mudanças no currículo.

- O facilitador agradecerá a participação de todos os presentes e encerrará a roda de conversa, enfatizando a importância do diálogo contínuo e da reflexão crítica sobre a diversidade no currículo do curso de pedagogia.

## RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Espaço adequado para a roda de conversa.
- Material de apoio, como quadro branco ou papel para anotações.
- Facilitador para conduzir a discussão.

## AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada por meio de observação participante e feedback dos/as participantes. Serão considerados aspectos como engajamento, profundidade da discussão e potencial impacto na promoção de mudanças no currículo do curso de pedagogia.

Ao final da roda de conversa, os/as participantes serão convidados/as a preencher um breve formulário de avaliação, onde poderão expressar sua opinião sobre a dinâmica, a relevância das questões discutidas e sugestões para melhorias futuras.

Também realizará uma autoavaliação do evento, considerando aspectos como organização, condução da discussão e alcance dos objetivos propostos.

## FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Agradecemos sua participação na roda de conversa sobre as diferenças no currículo do curso de pedagogia. Por favor, tire alguns minutos para nos fornecer seu feedback sobre o evento. Suas opiniões são muito valiosas para nós!

### 1. Organização do Evento:

- Excelente
- Bom
- Regular
- Insatisfatório

### 2. Condução da Discussão pelo Facilitador:

- Excelente
- Bom
- Regular
- Insatisfatório

3. Relevância das Questões Discutidas:

- Muito relevante
- Relevante
- Nem relevante, nem irrelevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

4. Contribuição para sua Compreensão sobre a Diferença no Currículo do Curso de Pedagogia:

- Muito útil
- Útil
- Nem útil, nem inútil
- Pouco útil
- Inútil

5. Sugestões para Melhorias Futuras:

(Por favor, compartilhe qualquer sugestão ou comentário adicional que você tenha sobre como podemos melhorar eventos como este no futuro.)

6. Outros Comentários:

(Se houver algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência na roda de conversa, sinta-se à vontade para fazê-lo.)

Obrigado por dedicar um tempo para completar este formulário! Seu feedback nos ajudará a aprimorar nossos futuros eventos e iniciativas.

Considerações Éticas:

Será garantido o respeito mútuo e a confidencialidade das contribuições dos participantes. O ambiente da roda de conversa será seguro e inclusivo, promovendo o diálogo aberto e respeitoso.

## **APÊNDICE B — Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada**

Este roteiro semiestruturado para realização de entrevistas considera importantes as questões para os objetivos propostos na pesquisa intitulada “A produção curricular no curso de pedagogia na perspectiva dos/as estudantes: entre mesmidade e diferenças”.

### **Dados de Identificação:**

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Sexo/Gênero:
- 4- Fone/E-mail:

### **Informações sobre o processo formativo**

- 5- É sua primeira graduação? Qual a outra?
- 6- Qual o semestre de Pedagogia que está cursando?
- 7- Já exerceu a docência? Antes do curso de Pedagogia? Durante o curso de Pedagogia? Educação Infantil? Ensino Fundamental? Por quanto tempo?
- 8- Já fez estágio? Na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 9- Como ocorreu seu estágio? Você se sentiu satisfeita/o com o seu trabalho no estágio? Por quê?
- 10- Você fez o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID? Como ocorreu? O que você destaca dessa experiência?
- 11- Fale sobre sua escolha pelo curso de pedagogia?
- 12- O que considera importante/necessário na sua formação para exercer sua profissão?
- 13- No curso de Pedagogia quais as disciplinas mais lhe marcaram? Por quê? Como é o seu relacionamento com os professores? E dos outros estudantes? O que considera importante para que o processo de ensino aprendizagem aconteçam no curso de Pedagogia?

### **Informações sobre o currículo do curso de Pedagogia**

- 13- Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia? O que você gostaria de destacar em relação a esse documento?
- 14- Como você pensa o currículo na formação de professores do curso de pedagogia?
- 15- Como você caracteriza/define/conceitua o currículo do curso? Você gostaria de

mudar algo no currículo? O que seria?

### **Informações sobre currículo e diferenças**

16- Você percebe a presença de diferentes grupos sociais na instituição de ensino onde você estuda?

17- Quais diferenças mais lhe chamam a atenção? Por quê? Como você lida com isso?

19-A Instituição tem preocupação com esses diferentes grupos?

20- Qual sua concepção sobre as diferenças?

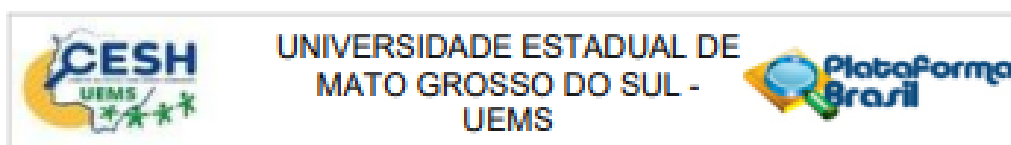
21- Na sua concepção, as diferenças são contempladas no currículo do curso de Pedagogia?

22- O que você pensa sobre a diferença no curso de Pedagogia? Quem é o diferente?

23 -Alguma coisa que você queira acrescentar?

<sup>1</sup> Essa pesquisa está vinculada a linha “Formação de professores, Culturas e Diversidades”. Pesquisadora: Ana Claudia Ortega Alonso, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos, diferenças e epistemologias. Bolsista Fundect – UEMS. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sirley Lizott Tedeschi.

## ANEXO A — Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A PRODUÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: ENTRE MESMIDADE E DIFERENÇAS.

**Pesquisador:** Ana Claudia Ortega Alonso

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 64817722.3.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.921.133

**Apresentação do Projeto:**

Prezado (a) pesquisador (ora) a pesquisa apresenta informações básicas da pesquisa atendendo o preenchimento da área temática (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.a); assinaturas (Norma Operacional CNS Nº 001 de 2013, item 3.3.a) e campos de preenchimento (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.a). A apresentação está adequada às solicitações do comitê

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos forma contemplados conforme a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4;

 **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram acrescentados os RISCOS implicando na participação das (os) envolvidos. O trecho foi inserido no TCLE, e está de acordo com Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12. Os benefícios e riscos atenderam à Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12.

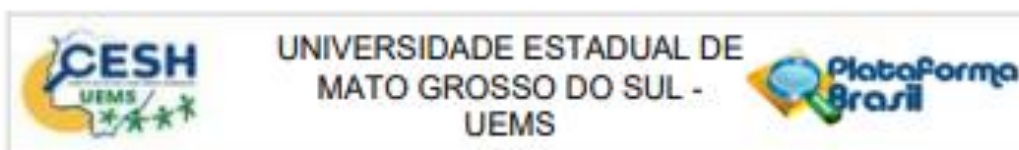
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa atendeu às solicitações quanto Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisa atendeu às solicitações quanto Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentou alterações quanto: inserir informação sobre assistência (Resolução CNS nº 510 de

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 ç, Bloco A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3302-2699      **Fax:** (67)3302-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.001.133

2016, Art. 17, Inciso V); incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a garantia de acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VI). Constar no consentimento (Registro ou TCLE), que nos casos em que não for possível a identificação do participante pelo questionário, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro/consentimento (Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 4.3). Os campos de assinaturas estavam separados do restante do documento e foram corrigidos conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Incisos XIII e XVII. No parágrafo onde se lia: "Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão", foi corrigido e lê-se: "O material não será liberado, ou caso seja necessário, você será informado sobre essa posterior ação."

#### **Recomendações:**

Sem recomendações.

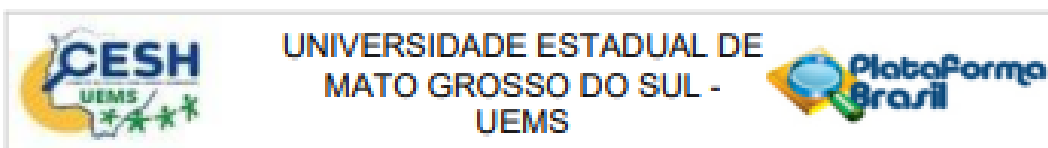
#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa atendeu às solicitações quanto Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentou alterações quanto: inserir informação sobre assistência (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso V); incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a garantia de acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VI). Constar no consentimento (Registro ou TCLE), que nos casos em que não for possível a identificação do participante pelo questionário, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro/consentimento (Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 4.3). Os campos de assinaturas estavam separados do restante do documento e foram corrigidos conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Incisos XIII e XVII. No parágrafo onde se lia: "Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão", foi corrigido e lê-se: "O material não será liberado, ou caso seja necessário, você será informado sobre essa posterior ação."

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

**Endereço:** - Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 4, Bloco A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-070  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (07)3902-2090      **Fax:** (07)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.921.123

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2028843.pdf	16/02/2023 14:45:15		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2028843.pdf	16/02/2023 14:39:50		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5886539.pdf	16/02/2023 14:39:12	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_pesquisadora.pdf	16/02/2023 14:37:15	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/02/2023 14:36:05	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas.pdf	16/01/2023 20:56:23	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_ANTERIOR.pdf	16/01/2023 17:34:56	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/01/2023 17:21:35	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/01/2023 16:23:38	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/01/2023 17:48:19	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinado.pdf	03/11/2022 22:39:07	Ana Claudia Ortega Alonso	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** - Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351, Bloco A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2629 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 5.921.133

DOURADOS, 02 de Março de 2023

---

**Assinado por:**  
**alessandra aparecida vieira machado**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 - Bloco A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS    **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS                    **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2829    **Fax:** (67)3902-2364    **E-mail:** cesh@uems.br

## ANEXO B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa “A produção curricular no curso de pedagogia na perspectiva dos estudantes: entre mesmidade e diferenças” voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Claudia Ortega Alonso, a qual pretende analisar a produção curricular do curso de Pedagogia a partir da perspectiva de seus estudantes, para entender como eles percebem as questões referentes as diferenças no processo formativo, do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande (MS).

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

Sendo sua participação voluntária, individual e de forma presencial, se dará por meio de um roteiro de entrevista pré-estabelecido pela pesquisadora que terá a duração de 3 meses, com a gravação dos dados em áudio que serão armazenados em software com senha sem autorização de acesso a terceiros, garantindo assim a confidencialidade, podendo também ser contatado via telefone e e-mail. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados até o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Essa pesquisa visa o grau máximo de benefícios aos participantes e a comunidade acadêmica, tendo em vista que após análise das entrevistas poderemos utilizar os dados para propor, uma reflexão na instituição universitária, da importância de produção da oferta de cursos de formação continuada por meio de oficinas e projetos, voltados aos estudantes sobre mesmidade e diferenças, destacando valores como o reconhecimento da fala do outro, nas interações sociais de maneira digna e livre de qualquer forma de preconceito.

Sobre os riscos, você pode ter algum desconforto ao responder as perguntas e pode sentir cansaço ou fadiga durante a entrevista. Para resolver essa situação, você tem a possibilidade de fazer um intervalo e/ou interromper essa sessão de entrevista no momento que desejar, também, pode desistir ou não responder algum questionamento, sem a necessidade de explicar ou justificar os seus motivos pessoais. Além disso, pode também se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Diante de possíveis constrangimentos, que possam surgir, haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética na condução da abordagem proposta.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**



Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição na biblioteca da UEMS-Unidade Campo Grande (MS), quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Durante a sessão de entrevista seguiremos às medidas de segurança adotadas, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo em razão da prevenção de infecção e o enfrentamento da pandemia do Covid-19.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, **Ana Claudia Ortega Alonso**, no telefone: (67)991815208. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, fone, \_\_\_\_\_, e-mail, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A produção curricular no curso de pedagogia na perspectiva dos estudantes: entre mesmidade e diferenças**”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**



esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Ana Cláudia Ortega Alonso

Telefone para contato: (67) 991815208 E-mail: [anaclaudiaortegaalonso@gmail.com](mailto:anaclaudiaortegaalonso@gmail.com)

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uemg.br](mailto:cesh@uemg.br).