

**Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro**  
**Kelly Lislíe Julío**  
(Organizadoras)

# **Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares**



# Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares





## UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho  
Vice-Reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



## EDITORA DA UFMA

Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira  
Conselho Editorial Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso  
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni  
Prof. Dr. André da Silva Freires  
Prof. Dr. Márcio José Celeri  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Diana Rocha da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Gisélia Brito dos Santos  
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa  
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva  
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues  
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa  
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas  
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes  
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

**Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro**  
**Kelly Lislie Julio**  
(Organizadoras)

# **Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares**

São Luís



**EDUFMA**

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

Revisão *Marcos Fábio Belo Matos*  
Capa Projeto gráfico *Francisco Batista Freire Filho*  
e diagramação  
Imagens da capa e capítulos *Freepik.com*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Currículo, cultura e práticas interdisciplinares / Organizadoras: Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Kelly Lislie Julio. — São Luís: EDUFMA, 2023.

291 p.: il.

ISBN 978-65-5363-321-6

1. Educação – Cultura. 2. Currículo escolar. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas. I. Monteiro, Karla Bianca Freitas de Souza. II. Julio, Kelly Lislie.

CDD 375

CDU 37.016

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Amanda Rocha Belfort CRB 13 / 725

ELABORADO NO BRASIL [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma.sce@ufma.br](mailto:edufma.sce@ufma.br)

## PREFÁCIO

FELIZ AQUELE QUE TRANSFERE  
O QUE SABE E APRENDE O QUE ENSINA.  
(CORA CORALINA)

Primeiramente gostaria de dizer que estou muito lisonjeado para escrever esse prefácio da coletânea sobre o Currículo, organizado pelas educadoras *Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro* da Universidade Federal do Maranhão - CCIIm em Imperatriz - MA e *Kelly Lislie Julio* da Universidade Federal de São João del-Rei - MG. Esta coletânea, traz à baila o que se discute sobre o papel a importância e a força do currículo na contemporaneidade, me fez buscar na memória os apontamentos e lembranças do tempo em que estava no processo de doutoramento em Educação: Currículo, finalizado em 2011 na PUC-SP e refazer a pergunta o que é Currículo?

O currículo constituiu um dos fatores que maior influência possui na qualidade do ensino. Este aparente consenso esconde um equívoco. Não existe uma noção, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas. O currículo continua a ser identificado, com o “plano de estudo”. Currículo significa, neste caso, pouco mais do que o elenco e

a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o alun@ a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. “Em termos práticos, como escreve Ribeiro (1989), o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos letivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar”. Este conceito de currículo, muito próximo do conceito de programa, como foi formulado por Bobbitt (1922), evoluiu para um conceito mais amplo que privilegia o contexto escolar e todos os fatores que nele interferem. Procurando traduzir estas novas concepções Ribeiro (1989), propôs a seguinte definição mais operacional de currículo: “Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”

Mas o currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os educadores e os educandos. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.

Assim sendo a presente obra expõe essa diversidade de possibilidades nela apresentada em diversos contexto educacional, social, cultural e político

O convite que fazemos ao leitor é o de olhar para as concepções de currículo, que permeiam o meio educacional, com “óculos” que permitam olhar para além do nevoeiro. Para permitir que a diferença conquiste um espaço na constituição do

currículo é necessário possibilitar espaços de reflexão e transformação da sociedade a qual ele está sendo prescrito.

Noutras palavras, um viés que pense a diferença para que se possa ver, sentir e viver a vida em seu dever.

Um excelente e profícua leitura!!

São Luís-MA, Primavera de 2023

JOSÉ CARLOS DE MELO<sup>1</sup>

## REFERÊNCIAS

BOBBITT, Franklin. *Curriculum Making in Los Angeles*. Chicago: University of Chicago Press, 1922.

BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Lisboa: Didática Editora, 2004.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20<sup>a</sup> ed. - São Paulo: Global, 2001. 210 p.

MELO José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão**. 256 f. Tese (Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2011.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Docente Associado do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência - GEPEID. mrzeca@terra.com.br

**RIBEIRO, Victoria Maria Brant** **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955/1960.** Em *Aberto*, Brasília, ano 8, n.44, p.35-44, out./dez. 1989.

## APRESENTAÇÃO

### ASPECTOS DO CURRÍCULO – REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES TEMAS DE PESQUISAS

KELLY LISLIE JULIO

KARLA BIANCA DE SOUZA MONTEIRO

**E**sta coletânea tem como objetivo apresentar algumas reflexões desenvolvidas por discentes que buscaram analisar seus objetos de pesquisa à luz das teorias do currículo. Os textos são majoritariamente resultados das discussões desenvolvidas na disciplina *Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares* que aconteceu no primeiro semestre de 2022, ministrada pelas professoras Kelly Lislíe Julio e Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, no Programa de Pós-graduação Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz. Além desses trabalhos, foram convidados, ainda, ex-alunos do Programa com pesquisas que se aproximavam da temática em pauta.

Nessa perspectiva, os artigos aqui reunidos não são construções individuais. Além das discussões e trocas de experiências entre os próprios discentes e com as professoras ao longo

da disciplina, ele é resultado também do exercício de construção realizado com os seus respectivos orientadores e orientadoras. A intenção com este livro foi evidenciar a importância dos currículos e as teorias construídas a respeito deles quando são considerados os diferentes aspectos do fazer pedagógico.

Na presente obra apresentamos doze artigos que refletem a diversidade das investigações desenvolvidas no Programa. Começamos por evidenciar os estudos que se dedicaram a pensar diferentes temáticas no contexto da Educação Infantil. No primeiro artigo, *A relação ideologia e poder no currículo da educação infantil: a matemática em questão*, de autoria de Mariana Ribeiro Cardoso Sousa e Jónata Ferreira de Moura, são analisadas as consequências da relação entre ideologia e poder na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA. Os autores partem de uma pesquisa bibliográfica e focalizam o ensino da matemática na Educação Infantil. Além disso, analisam a questão da maranhensidade, termo presente no DCTMA como referência à cultura do estado do Maranhão para problematizar tal relação.

A Educação Infantil é palco ainda para as reflexões de Raquel de Sousa Nepomuceno, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro e Máyra Laís de Carvalho Gomes com a proposição do artigo – *As concepções de Educação Infantil sob o olhar psicológico do Desenvolvimento Humano*. A partir de respostas obtidas através de um questionário, as autoras apresentam a compreensão de educação infantil de professores da rede pública e privada das cidades São Luís, Imperatriz, Grajaú e Açailândia no Estado do Maranhão. Ao mesmo tempo, estabelecem uma

comparação entre o entendimento desses sujeitos investigados e as noções presentes nas obras de autores como Kuhlmann Jr, Philippe Ariès, Diane Papalia.

No artigo *Infância, currículo e educação: saberes necessários à prática educativa para o desenvolvimento integral da criança*, Edilma Bandeira de Araújo Nogueira e Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro consideram as contribuições de variados autores, além de documentos oficiais referentes aos direitos das crianças para problematizar os currículos presentes na Educação Infantil. Nessa discussão, as autoras argumentam que, no contexto da prática educativa desse nível de ensino, é necessário um currículo vivo, ativo, atento aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças, pois somente assim será possível o pleno desenvolvimento delas.

O artigo de Sandra Regina Alves Ramos de Castro e Karla Bianca de Souza Monteiro – *A poética do corpo das crianças: um contexto lúdico no currículo da Educação Infantil* – apresenta, por sua vez, uma investigação acerca dos desafios e possibilidades da inserção do trabalho corporal no currículo da Educação Infantil, defendendo-o como elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. Partindo de uma revisão bibliográfica, as autoras trazem algumas considerações de termos como currículo, corpo, corporeidade, movimento e brincadeira para analisar a importância de uma proposta curricular capaz de auxiliar na construção da criança enquanto ser individual e social, capaz de se expressar de diferentes formas.

Questões envolvendo o corpo e a individualidade foram abordadas, de certa forma, considerando outras temáticas, como por exemplo, o artigo *Prevenção e combate à violência contra*

*mulher no currículo escolar: Lei Nº 14.164/2021*, de autoria de Lêia de Oliveira Ribeiro e Betânia Oliveira Barroso. Trata-se de um texto, como presente no título, que analisa a inclusão da referida lei no currículo escolar. As autoras defendem, no artigo, a importância de abordar a questão da prevenção e combate da violência contra a mulher, inclusive com o estabelecimento da semana escolar relacionada ao tema. Partem do entendimento que a escola tem papel fundamental nesse debate e na promoção de uma educação crítica para eliminar violências que afetam o corpo e as outras instâncias da natureza e vivência feminina.

As reflexões sobre práticas pedagógicas capazes de ressignificarem e desconstruírem certos discursos sobre padrões de gêneros e sexualidade são discutidas, por seu turno, no texto *Práticas pedagógicas outras: reflexões sobre as discussões de gêneros e sexualidades nos currículos*, por John Jamerson da Silva Brito e Witembergue Gomes Zaparoli. Considerando a perspectiva decolonial e pesquisas que dialogam com os estudos queer, os autores ressaltam não apenas a possibilidade, mas a necessidade de um currículo que valorize a diferença e de uma prática pedagógica que problematize as concepções de gênero e sexualidade.

Dentro das abordagens teóricas dedicadas aos estudos culturais, Cíntia Valéria de Souza Silva e Witembergue Gomes Zaparoli trazem o artigo *O currículo escolar como um possível caminho para a construção de uma educação antirracista*, no qual apontam o currículo como ferramenta fundamental para se pensar e engendrar uma educação antirracista. No estudo, os autores buscam argumentar que os modelos de currículo existentes não estão atentos à pluriculturalidade existente na

escola, sendo, muitas vezes, elementos para a reprodução das desigualdades. Nesse contexto, apontam a problematização dos currículos vigentes como uma ação importante de enfrentamento dessa reprodução.

A questão do racismo é também abordada por Marcony Márcio Silva Almeida e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira no artigo *Uma breve análise dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: discutindo o racismo*. Os autores partem dos componentes curriculares “Geografia” e “História” e analisam a temática do racismo na Base Nacional Comum Curricular. Com uma pesquisa documental e bibliográfica, dedicam-se especialmente aos Temas Contemporâneos Transversais e algumas habilidades presentes nesses componentes da BNCC relacionados à temática étnico-racial.

No artigo *Diversidade e currículo na formação continuada de educadoras e educadores*, as autoras Sônia Maria de Jesus da Conceição, Maria dos Reis Dias Rodrigues e Herli de Souza Carvalho fecham as reflexões sobre a questões étnico-racial, quando, a partir de uma revisão bibliográfica, se propõem a pensar esse aspecto dentro da ideia de diversidade, tanto nos currículos quanto na formação continuada dos professores. Para tal, as autoras apresentam diferentes perspectivas sobre diversidade e como o fazer pedagógico tem papel fundamental nas questões ligadas ao referido termo dentro da escola. Defendendo uma educação baseada na diferença como um ganho, as autoras ressaltam o papel da formação continuada enquanto espaço de desconstrução de determinadas práticas e de ressignificação do olhar docente rumo à concepção de uma educação inclusiva e democrática.

Em *Formação continuada de professores: construções coletivas e emancipatórias de currículo*, Jairo Belchior Freitas Oliveira e Raimundo Nonato de Pádua Câncio defendem que a formação continuada é também uma estratégia fundamental para a construção coletiva de propostas curriculares que estejam atentas às especificidades de cada escola e dos sujeitos escolares. Partindo de uma revisão bibliográfica, os autores mostram que as propostas curriculares vigentes são geralmente construídas para os professores, e não pelos professores, o quais devem assumir a função de meros executores.

Com o título *Reflexões sobre o professor como intelectual transformador no currículo da Educação de Jovens e Adultos*, Gláucia Feitosa Cunha de Sousa, Polyana dos Santos Sousa e Betânia Oliveira Barroso partem das definições de Henry Giroux sobre “professores como intelectuais” e “práxis pedagógica” de Paulo Freire para pensar no papel do professor atuante, com foco na Educação de Jovens e Adultos. As autoras consideram que, nesse nível de ensino, é imprescindível uma pedagogia de empoderamento dos sujeitos, baseada na pedagogia da libertação e da resistência.

Por fim, Polyana dos Santos Sousa, Gláucia Feitosa Cunha de Sousa e Betânia Oliveira Barroso buscaram ainda considerar o currículo a partir das discussões sobre diversidade cultural. Intitulado *Currículo e diversidade cultural: desafios na educação de jovens e adultos*, no artigo, as citadas autoras consideram as contribuições dos estudos culturais para se pensar o conflito existente entre as propostas de valorização dos sujeitos e suas identidades frente a um currículo vigente que preza pela homogeneidade.

É, pois, com o intuito de propiciar a circulação das temáticas pesquisadas e perspectivas de análise desenvolvidas no Programa que apresentamos esta coletânea. Como é possível perceber, elas estão intimamente ligadas às questões do currículo e suas teorias. Esperamos, com este livro, fomentar novos debates e fortalecer as pesquisas, de modo que o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz – PPGFORPRED/UFMA esteja cada vez mais consolidado e dentro do debate que envolvem os temas aqui abordados. Boa leitura!

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>A RELAÇÃO IDEOLOGIA E PODER NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MATEMÁTICA EM QUESTÃO</b>                             | <b>19</b>  |
| MARIANA RIBEIRO CARDOSO SOUSA<br>JÓNATA FERREIRA DE MOURA   |            |
| <b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LUZ DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INFANTIL</b>   | <b>42</b>  |
| RAQUEL DE SOUSA NEPOMUCENO<br>KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO<br>MÁYRA LAÍS DE CARVALHO GOMES                      |            |
| <b>INFÂNCIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA</b> | <b>69</b>  |
| EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA<br>KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO  |            |
| <b>A POÉTICA DO CORPO DAS CRIANÇAS: UM CONTEXTO LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                              | <b>92</b>  |
| SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO<br>KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO   |            |
| <b>PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NO CURRÍCULO ESCOLAR: LEI Nº 14.164/2021</b>                             | <b>122</b> |
| LÉIA DE OLIVEIRA RIBEIRO<br>BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO  |            |
| <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS: REFLEXÕES SOBRE AS DISCUSSÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS CURRÍCULOS</b>                | <b>145</b> |
| JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO<br>WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI  |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>O CURRÍCULO ESCOLAR COMO UM POSSÍVEL CAMINHO<br/>PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>                 | <b>166</b> |
| CÍNTIA VALÉRIA DE SOUZA SILVA<br>WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLLI   |            |
| <b>UMA BREVE ANÁLISE DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS<br/>TRANSVERSAIS NA BNCC: DISCUTINDO O RACISMO</b>                       | <b>185</b> |
| MARCONY MÁRCIO SILVA ALMEIDA<br>HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA   |            |
| <b>DIVERSIDADE E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO<br/>CONTINUADA DE EDUCADORAS E EDUCADORES</b>                                   | <b>208</b> |
| SÔNIA MARIA DE JESUS DA CONCEIÇÃO<br>MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES<br>HERLI DE SOUSA CARVALHO                          |            |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES<br/>COLETIVAS E EMANCIPATÓRIAS DE CURRÍCULO</b>                     | <b>238</b> |
| JAIRO BELCHIOR FREITAS OLIVEIRA<br>RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO   |            |
| <b>REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR COMO INTELECTUAL<br/>TRANSFORMADOR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO<br/>DE JOVENS E ADULTOS</b> | <b>254</b> |
| GLÁUCIA FEITOSA CUNHA DE SOUSA<br>POLYANA DOS SANTOS SOUSA<br>BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO                                 |            |
| <b>CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL:<br/>DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>                                  | <b>272</b> |
| POLYANA DOS SANTOS SOUSA<br>GLAUCIA FEITOSA CUNHA DE SOUSA<br>BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO                                 |            |

# A RELAÇÃO IDEOLOGIA E PODER NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MATEMÁTICA EM QUESTÃO



## MARIANA RIBEIRO CARDOSO SOUSA<sup>1</sup> JÓNATA FERREIRA DE MOURA<sup>2</sup>

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Atualmente é chefe de divisão de políticas de graduação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL; Pesquisadora na área de infância, educação matemática e maranhensidade. Atuou como pesquisadora e bolsista em Projetos de Iniciação Científica pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: mariana.rcs@discente.ufma.br. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2652426247311234>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3269-3505>.
- 2 Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2009). Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019) com período de estágio doutoral na Universitat de Barcelona (09/2018-02/2019). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCEM/UFMA), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED); presidente da Comissão de Acompanhamento de Egressos do referido curso, coordena o Núcleo de Práticas Pedagógicas (Brinquedoteca e Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia) e é membro titular da Comissão Institucional - Área de Sociais - do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/AGEUFMA/UFMA e consultor Ad hoc da FAPEMA. Foi docente da Educação Básica durante 15 anos. Coordenou, orientou e supervisionou os estágios do curso de Pedagogia (2018-2021); coordenou o subprojeto Residência Pedagógica (RP-Pedagogia - RP/UFMA/CAPES) [2020-2022] e atuou na docência do Programa Profebpar/Parfor - Pedagogia (2011-2022). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF), membro do

## 1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar é criado e desenvolvido nos princípios de uma sociedade, por isso é necessário conhecer as principais relações que ela estabelece com seus membros e os objetivos educacionais e sociais dessa sociedade, uma vez que o currículo é um campo de disputa, carregado de ideologias e relações de poder, como nos lembra Apple (2008). A escola, sendo um espaço institucional que (re)produz a cultura, pode vir a ser também o espaço de (re)produção de desigualdades tendo em vista os objetivos aos quais ela está circunscrita por meio do currículo.

É em meio a uma sociedade com discussões polarizadas que o Ministério da Educação do Brasil publica no ano de 2017 a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), visando corresponder às demandas dos estudantes brasileiros. Desde sua criação, a BNCC tem gerado discussões e críticas por estudiosos do campo da educação, questionando a volta das competências e habilidades e ainda a padronização em um país de dimensões continentais e população tão diversa como é o Brasil.

---

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE - CNPQ/UFMA), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-GT19), da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM-GT7), atuando no Conselho Nacional Editorial e como 2º tesoureiro da Regional do Maranhão. Avaliador do SINAES e atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, estágio e prática de ensino, relações de gênero e sexualidade, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. . E-mail: jf.moura@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491949366167171>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7733-5568>.

Nesse contexto, atendendo à proposta da BNCC, cada estado da federação passou a desenvolver seu próprio currículo acolhendo suas particularidades. O estado do Maranhão publica em 2019 o Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (MARANHÃO, 2019). Ele se fundamenta na BNCC e apresenta a ideia de maranhensidade como eixo central do trabalho pedagógico nas escolas do Maranhão.

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste texto é analisar as implicações da relação entre ideologia e poder na BNCC e no DCTMA para o ensino da matemática na Educação Infantil, com ênfase na maranhensidade. Assim, realizamos uma investigação bibliográfica, que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo e realiza “o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 67), a qual é de abordagem qualitativa.

## **2. AS RELAÇÕES DE CULTURA, IDEOLOGIA E PODER NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

As discussões a respeito das temáticas que envolvem currículo escolar têm sido bastante pertinentes nos últimos tempos, tendo em vista que, assim como a sociedade está em constante mudança, a escola também deveria mudar, pois esta, sendo um produto da sociedade, assim como também a produz, se modifica e se transforma conforme as modificações sociais.

Discutir currículo é mais do que pensá-lo em seu sentido literal. Como afirma Silva (2005, p. 12), “[...] um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular do currículo”. Estudar as noções de currículo ultrapassa os estudos de suas regras e normas, está mais ligado ao estudo de sua construção diante do contexto social a que pertence.

O termo currículo começou a ser utilizado inicialmente sob influência estadunidense, num contexto histórico de industrialização, onde a educação de massas passou a ser pensada de forma mercantil e em que também pensava-se na institucionalização da educação de massas. De acordo com Silva (2005, p. 22), tinha-se como condições para essa institucionalização da educação:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população, as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrialização e urbanização.

Percebemos que nesse momento os objetivos da educação tinham como principal característica formar trabalhadores aptos para exercerem cargos no mercado de trabalho, ou seja, formar mão de obra atendendo a uma necessidade da sociedade. Analisando a história de como o currículo começou a ser utilizado, é possível entender como ele age na forma de ajuste social, ou seja, a partir das necessidades da sociedade, o currículo se adequa para atingir e suprir as necessidades so-

cioeconômicas, apontando assim as relações de poder que o circundam.

O currículo nunca é neutro e nem desinteressado, como já nos lembrou Apple (2008), uma vez que as instâncias sociais e econômicas sempre estiveram presentes nas produções curriculares. O currículo tornou-se um instrumento de controle social, ajustando a escola às necessidades da economia, o que não é nada bom.

Para compreender a forma como se aplica o controle social no âmbito escolar, inicialmente devemos entender o significado de currículo oculto, pois nem sempre as ideologias vêm por meio das disciplinas escolares, conteúdos e comportamentos ensinados. Currículo oculto é toda influência que altera a aprendizagem do aluno, é todo aprendizado diário dos alunos e professores nas diversas práticas escolares, é também o momento em que se trabalham temas transversais, que podem ter influências econômicas, sociais e políticas.

Para Apple (2008), o currículo oculto das escolas é útil para avigorar códigos e regras básicas que abarcam a natureza do conflito e seus usos. “Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade.” (APPLE, 2008, p. 130). No entendimento de Silva (2005), o currículo oculto pode proporcionar aprendizagens informais, uma vez que “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2005, p. 78). Assim, no currículo oculto, são aprendidos condutas, maneiras, atitudes, valores e orientações que a sociedade de-

manda das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já estabelecida.

Moreira e Candau (2007, p. 18) também apontam o que faz parte do currículo oculto:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Assim é possível perceber que no currículo oculto estão as vivências de sala de aula, que também contribuem para o aprendizado do aluno. As relações de ideologia, poder e cultura sempre estão ligadas e se manifestam na realidade escolar através do currículo que muitas vezes é o currículo oculto.

Sabemos que os modelos de educação vêm da base governamental que busca moldar a sociedade por meio deles, visto que a escola é o campo de ensino, onde não somente os conhecimentos científicos serão ensinados, mas também a cultura e as ideologias do Estado, presentes no dia a dia da sala de aula, nos livros didáticos e em todo espaço escolar.

Apple (2008, p.104) afirma que “[o] poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade”. Entendemos, então, que o poder e a cultura sempre estarão relacionados entre si, pois a cultura presente em uma sociedade sempre levará características

daqueles que a governam, daqueles a quem o poder é concedido. E, compreendendo que o currículo é o meio pelo qual se constrói a cultura na escola, logo entenderemos que a cultura também transmitirá o poder, pois ambos estão relacionados.

Apple (2008) analisa a escola como um conjunto de relações políticas, econômicas e culturais. Segundo ele, a escola existe por meio dessas relações, e tais relações geram desigualdades, pois podem surgir instituições maiores que detêm maior poder. Outro ponto analisado por Apple (2008) é que as desigualdades criadas pelas relações de poder são reproduzidas pelas escolas. Isso ocorre na rotina escolar, seja por meio das atividades pedagógicas, das avaliações, das disciplinas escolares, seja pelas relações estabelecidas pelos membros escolares: gestor, professor, aluno, vigilante e merendeira, dentre outros.

As relações que envolvem o processo escolar, às vezes, separam a escola do seu real significado, pois é entendida como um local de apropriação do conhecimento, onde há exercício da democracia. Porém, diante das relações das demais instituições de poder com a escola, esta, por estar no centro do processo social, pode passar a reproduzir desigualdades. Apple (2008, p. 104) apresenta algumas das funções da escola, tendo em vista as relações de poder da qual ela faz parte.

Elas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir como barreiras para outros.

Todas as práticas cotidianas da escola estão ligadas às relações sociais, econômicas, políticas e culturais das quais ela faz

parte. Podemos perceber que, diante da realidade social em que cada escola está inserida, o ensino se dá de forma a inserir os alunos numa realidade condizente a sua classe social. Então, percebemos a forma como a escola pode produzir desigualdade social, pois limita suas práticas não ofertando as ferramentas necessárias para a liberdade dos sujeitos.

Como já dissemos acima, o currículo é o terreno de (re) produção de cultura. Esse vínculo presente entre currículo e cultura, possibilita o entendimento das práticas escolares e facilita a compreensão dos modelos sociais formados pela escola. Em Silva (2005, p.41), podemos encontrar maiores detalhes, quando nos afirma que

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamentos da experiência.

Entendemos que o currículo perpassa as atividades escolares, os conteúdos e os planos de aula, mas também considera todas as experiências escolares que abrangem o conhecimento, incluindo as relações sociais e culturais vivenciadas cotidianamente. Sobre esse aspecto, Moreira e Candau (2007, p. 17) afirmam que:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nós/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

O que Moreira e Candau (2007) chamam de experiência pode ser entendido como cultura, visto que a cultura é o conjunto das experiências, costumes e saberes de uma sociedade. O currículo e a educação estão sempre ligados, pois, como já mencionado, a escola é um espaço propício para a (re)produção de cultura.

Silva (2005, p.29) afirma que “[...] quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor”. Assim, o currículo expressa tanto em sua constituição quanto na sua materialização relações de poder, estando no centro dessas relações.

O poder manifestado através do currículo vai desde os poderes superiores do governo, que determinam como querem que formem a sociedade através das escolas, até os atos cotidianos da escola, pelo poder estabelecido na relação gestor-professor, professor-aluno. É constituída uma hierarquia que vem desde os mais altos patamares do poder até as relações estabelecidas na sala de aula.

Tudo o que envolve o cotidiano escolar e as relações que produzem deve ser analisado para compor uma melhor educação. Assim, também devemos questionar o papel de cada indivíduo no processo de ensino e aprendizagem. É preciso entender que as relações de poder e ideologia no currículo são importantes, que não devem ser excluídas, mas sim transformadas, pois é através do currículo que todas essas relações serão construídas e transformadas.

É no espaço da sala de aula que melhor serão constituídas essas relações, e é importante que haja sim essa (re)produção

cultural e ideológica, mas é ainda mais relevante que o professor tenha entendimento crítico para ensinar de forma que não estabeleça desigualdades, adequando sempre o currículo às necessidades e especificidades da sala de aula e dos alunos, fazendo com que o currículo seja um facilitador para o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Compreender todas as questões que envolvem o currículo, como as apontadas até aqui, é de suma importância para que seja possível uma análise das especificidades que circundam a implementação dos currículos atuais do país e do estado do Maranhão.

### **3. BNCC E DCTMA: AS ESPECIFICIDADES DE UM CURRÍCULO NACIONAL E MARANHENSE PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pensar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil é compreender que ele acontece de forma processual e intencional, uma vez que o papel da educação escolar é desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos, que não lhes são dadas pelo nascimento biológico, mas se desenvolvem por meio do processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, com a mediação do professor<sup>3</sup>, assim como pela interação da pessoa com a natureza e a sociedade, através da sua atividade, a qual, de acordo com Leontiev (2017), é a via de acesso do humano para apropriar-se

---

3 A mediação é uma atividade docente fundamental no processo de apropriação do conhecimento, pois o professor é a ponte para que a criança aprenda os conhecimentos historicamente construídos, dentre eles o conhecimento matemático.

da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente. O currículo escolar faz parte disso.

A BNCC foi construída com a intensão de traçar meios para construção de uma educação de qualidade para todo o país. Constituindo-se como uma referência para a formulação dos currículos escolares de estados e municípios, apresenta conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica, para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem das crianças.

A BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica para assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos. Conforme explicado na BNCC: “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Ela define os conhecimentos, as habilidades e até atitudes e valores que devem ser desenvolvidos, limitando a prática pedagógica e restringindo a individualidade de cada aluno. Assim, não podemos perder de vista a assertiva de Apple (2008), ao nos alertar da necessidade de enxergarmos o poder e a cultura como entidades em movimento, que possuem conexão entre si; de tal modo, o poder e a cultura, que favoreceram a volta das competências e das habilidades para o currículo escolar, são atributos das relações econômicas existentes na sociedade neocapitalista em que vivemos.

A Educação Infantil é apresentada na BNCC como a primeira etapa da Educação Básica. Nessa etapa, os eixos estrutu-

rantes do trabalho pedagógico são as interações e a brincadeira, e os seis direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Toda a prática pedagógica deve ser pautada em desenvolver esses seis direitos de aprendizagem ao longo da Educação Infantil.

A BNCC estabelece ainda cinco campos de experiência para que a criança aprenda e se desenvolva, são eles: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Para cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e estes são organizados de acordo com a faixa etária das crianças. Essa divisão rege as atividades propostas e os objetivos a serem alcançados diante de cada atividade, sendo suporte para o planejamento do professor, ou seja, as atividades serão planejadas de acordo com o grupo, o campo de experiência e os objetivos que este propõe.

Percebemos, então, que há um condicionamento do trabalho docente, não o estimulando, mas determinando o que deve ser realizado; e ainda, a ideia de experiência na BNCC se resume ao praticismo e, na verdade, nem chega perto da ideia de experiência como sendo um acontecimento novo que nos faz pensar sobre seu sentido (MOURA, 2021).

Para Delmondes e Silva (2018), a proposta dos campos de experiências na BNCC possui a marca da ciência filosófica positivista aplicada à educação protagonizada por Augusto Comte (1798-1857). Para as autoras,

dentre as relações que podemos estabelecer entre a ciência filosófica positivista e os “Campos de experiências” da BNCC, está o desejo de

arregimentar o conhecimento a ser desenvolvido junto com as crianças nas práticas educativas, a partir de uma experiência empírica, objetiva, sempre delimitada *a priori*, admitindo como protagonista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento mais a ação docente, ao tentar controlar os *saberes-fazer*s discentes, do que uma aprendizagem que se dá na relação cotidiana da escola, que se dá entre docente e discente (DELMONDES; SILVA, 2018, p. 83).

O controle é a marca dos campos de experiências da BNCC para a Educação Infantil. Desse modo, a ideia não é, com os campos de experiências, proporcionar uma aprendizagem que se dá na relação cotidiana da escola, que se dá entre os pares e ainda entre docente e discente, como nos alertam as autoras acima, mas, nos dizeres de Apple (2008), é a partir das relações de poder, que realiza funções econômicas e culturais e congrega regras ideológicas que tanto conservam quanto expandem um conjugado já existente de relações estruturais.

A BNCC apresenta a necessidade de que cada estado e município possa adaptar as propostas para sua região. Assim, o estado do Maranhão publica em 2019 o Documento Curricular do Território Maranhense com a colaboração de diversas esferas da educação no estado, conforme explicam Silva, Silva e Moura (2020, p. 11):

[...] o estado do Maranhão iniciou, em 2018, o processo de escuta com profissionais da educação e da sociedade civil nos municípios que compõem o território maranhense, no sentido de contribuir na construção da Proposta Curricular do Estado, currículo este, que balizará as ações pedagógicas nas escolas, tendo como norte das ações a maranhensidade.

Então, o DCTMA traz as particularidades da cultura do estado para o currículo escolar, compreendendo a importân-

cia da construção de um currículo próximo à realidade do seu povo, baseado nos cotidianos, nas vivências, nas regionalidades, na cultura e em tudo que engloba a maranhensidade, termo utilizado pelo documento para especificar a cultura do estado. Silva (1991) defende a importância de um currículo que seja constituído com base nas vivências e cotidiano:

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docente e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamentos da experiência (SILVA, 1991, p. 41).

Percebemos que a produção do currículo deve levar em consideração não apenas os conteúdos e conceitos a serem ministrados na escola, mas deve garantir que esses aprendizados possam levar ao desenvolvimento dos alunos, e isso se dará diante de um ensino que tenha significação e esteja próxima da realidade, que tenha a cultura como meio para que haja a apropriação do conhecimento. Diante disso, o DCTMA determina:

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 14).

O documento afirma que “[a]s instituições de Educação Infantil devem concretizar projetos de aprendizagem focados na formação da identidade da criança, em especial com base

em vivências lúdicas” (MARANHÃO, 2019, p. 58). Isso é um desafio para o docente, pois o que seriam vivências lúdicas? Qual base teórica o documento usa para se referir a elas? Seriam vivências lúdicas relacionadas à ideia de maranhensidade? Questões que ficam em aberto, pois o DCTMA não esclarece. Para investigar como a educação matemática está inserida dentro dos campos de experiência da Educação Infantil, é importante desvincular a ideia de que a matemática está presente apenas nas operações numéricas que se iniciam a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda nas contagens. Conhecer situações-problema que estão presentes na vida da criança desde a tenra idade, levando-a a um contato direto com a matemática antes mesmo que ela adentre o espaço escolar da Educação Infantil, faz-se necessário para essa discussão.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40): “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”, e isso deveria incluir os saberes matemáticos. Mas a questão é: Como a matemática está presente na BNCC e no DCTMA?

A mediação do conhecimento deve ocorrer dentro das experiências vividas pela criança, pois terá um significado para ela, que assim se aproximará do conhecimento, para depois iniciar o processo de apropriação. Para Poloni (2006), o processo educacional matemático deve acontecer não apenas de maneira formal, diante de conteúdos expressos, mas de situações da vida cultural da criança. Moraes (2008, p. 76) exemplifica a ideia do pensamento numérico:

A formação do pensamento numérico deve iniciar com situações problema por meio das quais as crianças tenham possibilidade de reproduzir o conceito de número, iniciando com a sua reprodução como numeral-objeto até os conceitos fundamentais do Sistema de Numeração Decimal, no qual o numeral é tratado de forma totalmente abstrata sem relação entre o significante e significado.

Ao aprender o conceito de número a partir de situações-problema a criança desenvolve a capacidade de reproduzir esse conhecimento, isto é, ela se torna capaz de utilizar o conceito numérico em seu dia a dia, assim como realizar as atividades de aprendizagem na sala de aula. Quando a criança se apropria do conceito de número, ela passa a construir seu pensamento e linguagem numérica. Segundo a BNCC, o campo de experiência *espaço, tempo, quantidades, relações e transformações* foca nas diversas experiências que a criança tem em contato com os conhecimentos matemáticos:

[...] nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017, p. 43).

É através da atividade dominante da criança na Educação Infantil que ela vai se apropriar dos conhecimentos matemáticos mediados através da atividade docente. Lembrando que, ao nos referimos à atividade, estamos nos filiando à Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev. Segundo Leontiev (1983), para uma atividade se configurar como humana, é fundamental que seja instigada por uma

intencionalidade. Atividades são “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige [seu objeto], coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2017, p. 68). Para o autor, o que distingue uma atividade de outra é seu objeto, ou seja, seu motivo real, uma vez que ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade. Por isso que a atividade dominante da criança na Educação Infantil é a brincadeira, pois ela é o que motiva a criança a fazer algo; já a atividade dominante do docente é o ensino, pois é através deste que ele é incentivado a trabalhar.

Olhando para o cenário do estado do Maranhão, toda a atividade docente deve perpassar a perspectiva da maranhensidade. Assim, desenvolver os campos de experiências sem fazer uso da maranhensidade no trabalho de sala de aula de qualquer escola do território maranhense é descumprir a determinação curricular, é estar em desacordo com o que rege o currículo do território do Maranhão.

Para compreender melhor o que o termo maranhensidade instiga ao trabalho pedagógico, Silva, Silva e Moura (2020) apresentam uma ideia do que seja maranhensidade:

[...] o jeito de ser do maranhense, vai se configurando de formas diferentes, porque cada município possui uma maneira de representatividade e de ser maranhense, cultivando seus valores, artes, culturas e linguagem verbal. Sobretudo, cultivando e valorizando o patrimônio cultural material e imaterial para a construção da identidade do cidadão maranhense que é plural (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 16).

Então, já que o currículo do território maranhense “deve representar os mais diversos aspectos sociais dos atores envol-

vidos no processo de ensino, ser expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense” (MARANHÃO, 2019, p. 18), sendo “[...] necessário ter a maranhensidade como eixo fundamental da construção deste currículo” (MARANHÃO, 2019, p. 17), questionamo-nos: Como fazer isso? Quais caminhos são sugeridos pelo documento curricular?

A escassez de investigações que tratem do currículo da Educação Infantil no estado do Maranhão, em especial analisando o DCTMA, nos ajuda a compreender que é necessário lançar luz nessa preconização, para auxiliar docentes a entenderem a determinação curricular, tomarem suas próprias decisões e construírem suas práticas pedagógicas a partir do DCTMA, mas não de olhos vendados, tampouco reproduzindo-o. Isso é o que tem nos motivado para realizar nossa investigação de mestrado.

Compreendemos que o professor possa adotar práticas pedagógicas que possibilitem a valorização dos saberes e das experiências vivenciadas pela criança para trabalhar a matemática dentro dos campos de experiências, pois, conforme afirma Schaida (2014, p. 59), “é necessário possibilitar que as crianças se apropriem do patrimônio cultural matemático de forma irrestrita”, mas para além do praticismo sugerido pela BNCC e pelo DCTMA, ou seja, por um processo de aprendizagem que se dá na relação cotidiana da escola, que se dá entre docente e discente, como nos sugere Delmondes e Silva (2018), construindo com as crianças sequências didáticas.

Garantir que a criança se aproxime do conhecimento matemático de forma irrestrita é antes de tudo possibilitar a aprendizagem dentro da sua realidade. Por isso, questionamos:

Como trabalhar os campos de experiências desenvolvendo saberes diversos? Como o professor pode mediar os saberes matemáticos, dentre eles a numeração, a contagem, as grandezas e medidas, o espaço e forma, dentro dos campos de experiências, sem ter o conteúdo matemático claramente explícito nelas? Como já afirmamos, construindo sequências didáticas.

Entendemos que é necessário que os currículos para a Educação Infantil apresentem propostas claras, auxiliando o trabalho docente. No que diz respeito à educação matemática para a infância, há uma fragilidade quanto à prática docente, pois a compreensão sobre quais saberes matemáticos podem ser potencializados a partir das experiências vivenciadas no campo da Educação Infantil ainda é pouca ou muito fragilizada (MOURA, 2015).

Assim sugerimos, grosso modo, mediar o conhecimento matemático tendo em vista as experiências vividas pela criança e tendo como eixo a sua cultura, seu jeito de ser, a possibilidade de aproximar as crianças do conhecimento, estreitando a distância dela com o objeto a ser aprendido. E ainda, questionando as implicações da relação entre ideologia e poder na proposta da BNCC e do DCTMA para o ensino da matemática na Educação Infantil.

## CONCLUSÃO

Para este artigo, nosso objetivo foi analisar as implicações da relação entre ideologia e poder nas propostas da BNCC e do DCTMA para o ensino da matemática na Educação Infantil. A partir de dados bibliográficos, compreendemos que o currículo se constitui por ideologias e relações de poder.

A organização da BNCC e do DCTMA para a Educação Infantil em campos de experiências nos apresenta desafios no que se refere ao ensino da matemática para crianças dessa fase da educação brasileira, pois os saberes matemáticos são bem nebulosos, quando muito são diluídos a tal ponto que não conseguimos enxergá-los.

No que tange a maranhensidade, o DCTMA não apresenta indicações ou sugestões de como o jeito de ser do maranhense pode ser explorado nos campos de experiências da Educação Infantil, deixando mais dúvidas e inquietações para os docentes maranhenses que atuam na primeira etapa da educação básica do estado do Maranhão.

Diante do exposto, nossa pesquisa de mestrado, em andamento, estuda e problematiza a matemática na Educação Infantil entrelaçada pela maranhensidade. A proposta é produzir e desenvolver sequências didáticas para/com as crianças da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Imperatriz/MA para trabalhar a matemática nos campos de experiências, observando as significações atribuídas por elas, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e tendo a maranhensidade como eixo central.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>. Acesso em: 02 out. 2021.

DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da. Os “campos de experiências” na base nacional comum curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducos/article/view/1187>. Acesso em: 13 nov. 2022

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015.

177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira de. **A BNCC no fazer docente**: propostas de trabalho para o ensino de Matemática da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Jundiá: Paco Editorial, 2021.

POLONI, Adil. Educação matemática e a psicologia sócio-histórica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 149-168.

SCHAIDA, Lysania Frissélli Ferreira dos Santos. **Educação Infantil e matemática**: concepções e conhecimentos de professoras que atuam na pré-escola. 2014. 191 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2014.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento; MOURA Jónata Ferreira de. Maranhense: reflexos sobre o Documento Curricular do Território Maranhense. **Humanidades e Educação**, Imperatriz/MA, v. 2, n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>. Acesso em: 03 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 14 out. 2022.

# AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LUZ DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INFANTIL<sup>1</sup>

1 Os dados obtidos para construção deste estudo são fruto de consulta realizada por meio de um questionário no *Google Forms* destinado a professores de rede pública e privada no âmbito da disciplina Infância, Educação e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas – PPG-FOPFRED, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

RAQUEL DE SOUSA NEPOMUCENO<sup>2</sup>  
KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO<sup>3</sup>  
MÁYRA LAÍS DE CARVALHO GOMES<sup>4</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é de suma importância para promover o Desenvolvimento Humano, considerando o potencial de cada criança. Sendo assim, este estudo busca desenvolver algumas análises sobre as concepções de Educação Infantil a partir da compreensão de professores da Rede Pública e Privada fazendo um cruzamento dessas percepções com os fundamentos da psicologia do Desenvolvimento Humano Infantil.

Sabe-se que a escola é um espaço que proporciona ricas oportunidades ao progresso das habilidades e capacidades da

---

2 Mestranda Bolsista CAPES no Programa de Ensino em Ciências e Saúde PPGECs – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: raquel.nepomuceno@mail.uft.edu.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7786-5369>.

3 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PP-GFOPRED na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: karla.bianca@ufma.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>.

4 Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFS-Car. Coordenadora no Programa de Ensino em Ciências e Saúde PPGECs – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: mayralais.ufscar@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7915-1618>.

criança, contribuindo de forma significativa ao desenvolvimento infantil, principalmente nos anos iniciais de vida. Certamente, é no seio da escola que a criança iniciará experiência para além da atmosfera familiar, formando novos vínculos e alavancando o desenvolvimento da socialização, linguagem, cognição, autocuidado e desenvolvimento físico.

A educação infantil cumpre um papel importante e significativo na vida da criança, no sentido de que, na fase de primeira e segunda infância, ou seja, 0-6 anos, a criança encontra-se em um processo de maturação neurológica célere e peculiar onde os estímulos ambientais influenciam diretamente nos processos de desenvolvimento. Com base nessas reflexões, a vivência da escola oportuniza experiências significativas para que a criança simbolize, brinque, interaja e aprenda a ter autonomia para explorar os espaços em grupo, tornando-se um ser social.

Todavia, faz-se de suma importância que a escola tenha consciência do seu papel, assim como, sobre o verdadeiro sentido da Educação Infantil no crescimento da criança. Por essa razão é essencial que o professor adote ferramentas e atividades voltadas ao desenvolvimento humano infantil, criando oportunidades que possibilitem o progresso das funcionalidades e capacidades da criança nos espaços da escola.

Neste sentido, este estudo objetiva, no entanto, analisar e identificar as concepções de Educação Infantil associação aos fundamentos da psicologia do Desenvolvimento Humano Infantil a partir da compreensão de professores da Rede Pública e Privada no Maranhão. Portanto, a principal inquietação que norteou esta investigação, assumindo-se como questão central deste estudo parte da inquietação: qual a relação entre as con-

cepções de Educação Infantil aos posicionamentos da psicologia do Desenvolvimento Humano a partir da percepção de professoras da Educação Infantil da Rede Pública e Privada? Evidentemente, essa é a questão que impulsiona este estudo.

## 2. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

As concepções de infância passaram por profundas transformações ao longo dos anos nos contextos epistemológico, social e cultural, para que então, as infâncias contemporâneas fossem compreendidas como uma fase de desenvolvimento singular, onde a criança é passiva de direitos e garantias perante a sociedade (SAVELLI *et al.*, 2012). No entanto, mesmo com diferentes significados, a infância sempre se fez presente na sociedade durante todo percurso histórico, embora sua percepção como categoria e construção social ocorreu apenas entre os séculos XVII e XVIII (PRIORE, 2018).

Sublinha-se, ainda, que durante muitos séculos a infância perdurava até os sete anos de idade e o público infantil era compreendido como “pequenos adultos”, com afazeres e responsabilidades de pessoas maduras (OLIVEIRA, 2002; ARIÈS, 1986; PRIORE, 2018). Seguindo essa lógica, na sociedade medieval, os tratamentos destinados às crianças eram semelhantes aos de uma pessoa adulta (ARIÈS, 1986).

Nessa conjuntura, as crianças compartilhavam o mesmo ambiente e atividades que os adultos e, logo cedo, passavam a usar vestes como homens e mulheres, partilhando os mesmos ambientes e linguajar de pessoas maduras. De fato, não existia uma distinção de públicos naquela sociedade onde a criança era percebida e assistida como uma pequena miniatura de uma

pessoa adulta (KUHLMANN JR, 2000; SARMENTO, 2001; HEYWOOD, 2004).

Colaborando com esse posicionamento, Ariès (1986) e Priore (2018) abordam os aspectos que contribuíram para um novo olhar sobre a infância, mencionando fatores essenciais, como a escola, que cumpriu a missão de separar as crianças do ambiente e do convívio dos adultos. Em vista disso, outro fator que contribuiu para uma nova visão da infância foi a fabricação de brinquedos e a mudança dos sentimentos familiares, ou seja, o apego entre pais e filhos (PEREZ, 2012).

Torna-se, portanto, evidente que a visão contemporânea em face da infância pautada em tratamentos diferenciados passíveis e direitos específicos é o reflexo de uma grande mudança do olhar social voltado para uma visão sensível da criança compreendendo-a como um ser-mundo com corpo dialógico, motriz que necessita e precisa se expressar, brincar e desfrutar das interações com o outro, para sentir, imaginar, movimentar-se, aprender e desenvolver-se de forma integral (ARIÈS, 1986; PAPALIA, 2022; MOGILKA, 2022).

Neste sentido, as concepções de infância na sociedade contemporânea são produtos de uma construção social advinda de um processo histórico cujas mudanças contribuíram para um novo modo de conhecer as infâncias. A esse cenário soma-se que o novo modo de enxergar a infância, volta-se, no entanto, para criança como um ser em desenvolvimento na qual necessita de cuidados, proteção e estímulo do ambiente para que desenvolva suas capacidades e habilidades de forma sadia (SARMENTO, 2001; HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR, 1998; KRAMER 1995; PAPALIA, 2022).

## 2.1 Consolidação da Educação Infantil no Brasil

O processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil foi motivo de muitas discussões para que, de fato, as crianças adquirissem os seus direitos à educação. Sabe-se que até o século XIX, não existia a denominação Educação Infantil (ROSEMBERG, 2008). Ora, como se sabe, durante séculos a educação da criança era destinada somente à família, tornando-se restrita ao seio do lar como uma função unicamente imposta à figura materna (PRIORE, 2018; KUHLMANN JR, 2001). Pode-se dizer que a mulher carregava o dever de educar, procriar, zelar pelo lar e pela criação dos filhos, eclipsada a um regime patriarcal (PRIORE, 2018; ARIÈS, 1986; BUJES, 2001; SAVELI *et al.*, 2012).

Seguindo essa lógica argumentativa, Araújo e colaboradores (2022), Fagundes (1997), Haddad (1991) e Kuhlmann Jr. (2001) abordam alguns pontos que influenciaram para a ascensão da educação infantil no Brasil, destacando entre eles, a grande demanda da mão de obra feminina no mercado de trabalho. É relevante esclarecer que a chegada dos imigrantes europeus no Brasil desencadeou movimentos operários que foram se fortalecendo e gerando organizações nos centros urbanos industriais (KRAMER, 2006).

Desse modo, as reivindicações de mulheres em face da necessidade de se inserir no mercado de trabalho pautavam-se em adquirir melhores condições de labor, tendo como umas das principais exigências a criação de instituições educacionais para as crianças, tendo em vista que, com os pais trabalhando, surgia a necessidade de creches e instituições educacionais para os filhos dos operários. Assim, tais motivos ensejaram a

implantação de creches no Brasil (KUHLMANN JR JR, 1998; LOPES, 2006; KRAMER, 2006; SANCHES, 2004).

Neste sentido, Moreira (2015), Kuhlmann Jr. (2000) e Rizzini (1997), abordam que as creches, os jardins de infância e as escolas maternas surgiram no Brasil no ano de 1870. Posteriormente, com o advento da Lei do Ventre Livre<sup>5</sup> As oportunidades de trabalho ao público feminino tornaram-se mais abrangentes, cujas oportunidades desencadearam a procura de muitas mulheres de baixa renda aos trabalhos industriais (BRANDÃO, 1996).

É imperioso destacar que os primórdios na implantação da educação infantil do Brasil foram marcados por um método de ensino elitista, abarcando somente as crianças de famílias nobres. Ora, Kramer (1987) e Rosemberg (1989), em suas obras *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental* e *Creche: temas em destaque*, retratam que as primeiras instituições de ensino infantil fundadas no Brasil foram: o Colégio Menezes Vieira, em 1875, na Cidade do Rio de Janeiro; e a Escola Americana, em 1877, em São Paulo.

No âmbito público, foi fundado o jardim de infância adjunto à escola Caetano de Campos em 1896, destinado aos filhos de famílias de classe alta da sociedade paulistana (SANTOS, 2009; KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 2006, 1989). Salienta-se que os relatos históricos da educação infantil no Brasil encon-

---

5 A Lei n ° 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre, redigida no governo do visconde de Rio Branco, dispõe sobre a liberdade dos filhos de mulheres escravas que nascerem desde a data dessa lei, designando-os à tutela dos seus senhores até chegar à maioridade (Brandão, 1996).

tram-se incluídos em um desnível de finalidades em face da desigualdade social (ROSEMBERG, 2006; SARMENTO, 2001).

Então, a escola pública, por um lado, cumpria a missão de amparar o público carente de forma assistencialista proporcionado uma alimentação adequada, bem como, segurança física, higiênica e cuidados às crianças de famílias carentes (SAVELLI *et al.*, 2012; KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 2006; SARMENTO, 2001). Por outro lado, essa mesma educação infantil, quando destinada à classe alta, promovia às crianças o lado pedagógico do ensino baseado em um currículo intimamente ligado à religião católica, voltado à disciplina, à música, à memorização das rezas, a procissões e à aprendizagem de ofícios (SAVELLI *et al.*, 2012; SANTOS, 2009; ARAÚJO *et al.*, 2020).

Seguindo essa lógica argumentativa, Kuhlmann Jr. (2000) aduz que, no final de 1990, no período do regime militar, ocorreram as maiores alterações no contexto da educação brasileira. Não obstante, os estudos de Oliveira (2002) sobre Educação Infantil abordam que foi somente nessa época, com o advento da Constituição Federal de 1988, que as concepções de infância obtiveram mudanças mais profundas e a educação infantil tornou-se um direito pertencente ao Sistema de Ensino, integrando-se às políticas públicas.

Ademais, a reforma da Lei nº 9.394, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) foi extremamente importante para o progresso da educação brasileira, dedicando todo um capítulo para tratar especificamente sobre a Educação Infantil. Logo, a LDB afirma que a educação é compromisso da família e do Estado, fundamentada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finali-

dade de promover o eficaz desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua competência para o trabalho (MOREIRA, 2015; BRITES, 1999; RIZZINI, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), em seus artigos 29 e 30 e em seus respectivos incisos, expõe:

Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 30: A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outro fato primordial para a seguridade dos direitos das crianças e, conseqüentemente, pelo direito à Educação Infantil no Brasil foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1991). Assim, a Lei disposta no (ECA) descrita no Art. 54, configura o direito da criança e do adolescente à educação, objetivando seu desenvolvimento integral e competência aos ofícios da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1991; SAVELI *et al.*, 2012). Na esteira desse raciocínio, Rizzini (1997) nos apresenta a seguinte reflexão:

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado um avanço jurídico e social em relação à infância e à adolescência, por encarar a vida das crianças e jovens em sua plenitude (em seu direito à vida, à educação regular, à saúde, ao carinho familiar e à assistência social); o Estatuto legitimou a cidadania como um direito de crianças e a sua

promoção como um dever do Estado e da sociedade. A prática, no entanto, ainda aponta para os preconceitos, para a marginalização e o descaso com a vida da maior parte das crianças e jovens do país (RIZZINI, 1997, p. 32).

Portanto, o Estatuto em descrito garante a criança políticas de igualdades e condições para o acesso e permanência no âmbito escolar, assegurando respeito por parte de professores, direito de contestar critérios avaliativos, garantias de organização, assim como direito à escola pública e gratuita. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estende as garantias sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, propiciando às crianças direitos à Educação (BRASIL, 1991; SAVELI *et al.*, 2012).

Outro fator a ser lembrado é o advento da Emenda Constitucional nº 053/2006 que dá nova redação aos artigos 7º, 23º, 30º, 206º, 208º, 211º e 212º da CF/88, motivo pelo qual ampliou o contexto da Educação Infantil no Brasil, que passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1991; SAVELI *et al.*, 2012). Ressalta-se que no ano de 2009, às disposições da Emenda Constitucional nº 59 vigoraram sobre novas imposições que tornam obrigatória a educação infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade. Além disso, em 2013, ampliou as disposições da Lei de Diretrizes Básicas (LDB), regendo que todo o público infantil de 4 e 5 anos fosse matriculado em Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1991; SAVELI *et al.*, 2012).

Outro fator importante para o contexto da Educação Infantil no Brasil foi o estabelecimento da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizada no ano de 2017. Os escritos contidos na BNCC impõem referências e

diretrizes para as instituições de ensino sobre a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas em todo o contexto da educação básica, externando um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil no contexto escolar e a importância das atividades lúdicas e do desenvolvimento das funcionalidades das crianças (BRASIL, 2018).

Assim, o processo de consolidação da Educação Infantil do Brasil é fruto de avanços de políticas públicas e de evoluções que se arrastaram ao longo dos anos em face do contexto histórico e cultural, modificando as percepções e o modo como a Educação Infantil é conduzida. Das crianças silenciadas e eclipsadas à figura dos adultos, passou-se às crianças que possuem vez e voz na sociedade, vistas como seres em fase de rápida evolução neurológica que necessitam da escola para um eficaz processo de desenvolvimento e formação (ROSEMBERG, 2008; PRIORE, 2018; ARIÉS, 1986; BUJES, 2001; SAVELI *et al.*, 2012).

Nesse contexto, a Educação Infantil é primordial para a evolução infantil e seu reconhecimento embasado nas leis é a esperança de uma sociedade mais crítica e justa, célere nos direitos à educação voltada para ferramentas que, de fato, contribuam com o desenvolvimento integral que toda criança necessita para desfrutar do mundo (BOYD, 2011; PAPALIA, 2022; SAVELI *et al.*, 2012).

## 2.2 A educação infantil e sua importância no desenvolvimento humano infantil

Os estudos de Boyd (2011) sobre *A criança em crescimento* expõem que na idade correspondente à Educação Infantil as

crianças vivem em um mundo de imaginação e sentimentos, empregando as formas que lhes agradam aos objetos mais significativos e os visualizam segundo o que desejam. Por essa razão, o brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento e, embora não pareça ajudar em um propósito certo, possui funções importantes em curto e longo prazo.

Colaborando com esse posicionamento, Papalia e Martorell (2022), em sua obra *Desenvolvimento Humano*, compreendem que além da Educação Infantil encontrar-se inserida em uma etapa significativa da vida da criança, tem como objetivo promover o desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial e socioemocional das crianças. Assim, a vivência escolar é uma experiência enriquecedora que proporciona experiências essenciais para os domínios do desenvolvimento integral da criança, como a estimulação dos sentidos, a excitação dos músculos, a coordenação da visão com o movimento, o domínio sobre o corpo, a tomada de decisões e a prática de novas habilidades (ALMEIDA *et al.*, 2012; PAPALIA, 2020).

Nesse cenário, faz-se necessário que o professor tenha a compreensão da Educação Infantil associada ao desenvolvimento da criança, articulando ações em sala de aula à contribuição na evolução do desenvolvimento da criança, dado que é nessa fase que as crianças começam a interagir para além do convívio familiar, socializando com o ambiente escolar, explorando novas amizades e aprendizados e, o mais importante, conhecendo a si própria e formando sua personalidade, construindo sua identidade (PAPALIA, 2020).

Repara-se, contudo, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ao tratar das referências e diretrizes para as

instituições de ensino, fortifica que a Educação Infantil é um período de grande importância no processo de desenvolvimento da criança e que as instituições educacionais possuem a responsabilidade de fortalecer um ambiente funcional, rico em vivências, experiências e habilidades, utilizando a criatividade a fim de proporcionar aprendizagens significativas, trabalhando em consonância com a educação familiar (BRASIL, 1996; MOGILKA, 2005).

Nessa lógica, Brites (2020), em sua obra *Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*, afirma que o brincar é valioso para o desenvolvimento saudável do cérebro e que saber lidar com as estratégias da brincadeira contribui para evolução cognitiva, física e psicossocial da criança, o que se torna de grande valia para o público infantil. Desse modo, o professor pode engajar o aluno ao aprendizado captando a sua atenção por meio de brincadeiras e práticas criativas que possam contribuir na construção de uma aprendizagem eficaz, assim como na construção de emoções positivas quanto à vivência escolar na vida das crianças (COSENZA, 2011; DARLING-HAMMOND, 2020; BACICH, 2019; AGUILAR, 2018; ALMEIDA, 1999).

Adjacente a isso, a BNCC apresenta requisitos sobre a eficácia do brincar no contexto escolar nas fases de primeira (de zero a três anos) e segunda (de três a seis anos) da infância. Desse modo, a lei em questão especifica seis garantias essenciais de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil, são elas: convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento, pois tais fatores

são essenciais para formação da personalidade do indivíduo que acontece nessa fase da infância e perdurará ao longo de toda vida (BRASIL, 1996; PAPALIA, 2022; BOYD, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2020).

Em suma, faz-se essencial que o professor tenha conhecimento sobre o real significado da educação infantil, fazendo jus a essa significação na prática em sala de aula, pois a missão do professor não está restrita apenas ao saber, ela vai muito além de transmitir conteúdo. A função primordial do professor é educar e estimular conhecimentos, de forma que consiga erguer no ambiente de sala de aula um local de socialização e organização de conceitos, onde os alunos formem uma visão crítica de mundo contribuindo com uma educação para além do capital (CEDAC, 2013; DARLING-HAMMOND, 2020; BACICH, 2019).

### 3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construtiva e interpretativa, baseada em revisão de literatura e ancorada na fundamentalidade da Psicologia do Desenvolvimento Humano Infantil sustentada, principalmente, no aporte teórico de Papalia (2020) e Boyd (2011). Este estudo foi desenvolvido por meio de uma consulta realizada através de um questionário, buscando, sobretudo, compreender as significações de Educação Infantil a partir das concepções de professores da Rede Pública e Privada, fazendo um comparativo ao posicionamento psicológico do Desenvolvimento Humano Infantil (YIN, 2016).

A construção dos dados foi realizada entre os meses de julho e agosto do ano de 2021, sob a orientação da Profa. Dra<sup>a</sup>. K. B.

F. M. e conduzida pelas discentes na disciplina Infância, Educação e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas – PPGFOPFRED da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Os sujeitos participantes dessa consulta foram trinta e sete professores/as predominantemente do sexo feminino vinculadas a Rede Pública e Privada das cidades de São Luís, Imperatriz, Grajaú e Açailândia, localizadas Estado do Maranhão. A pesquisa foi construída em três fases. Na primeira, foi realizada uma revisão de literatura diante da necessidade de explorar conteúdo construindo um apanhado de informações para melhor entendimento sobre o tema.

A busca foi realizada pelos recursos eletrônicos nas seguintes bases de dados: *Web of Science*, *Scopus*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS). O rastreamento ocorreu a partir dos seguintes descritores: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano; Concepções de Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil e Educação

Na segunda fase, foi realizado o rastreamento das respostas das professoras obtidas por meio do questionário formulado pela professora ministrante da disciplina de Infância, Educação e Currículo, a qual se colocou à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos sobre o objeto e objetivo da pesquisa. O questionário *online* constituiu-se em 15 perguntas abertas no formato *Google Forms* e foi enviado por meio da plataforma *WhatsApp* em virtude do período pandêmico. Para mais, as discentes na disciplina ficaram responsáveis por distribuir a pesquisa ao público-alvo.

Na terceira fase delimitou-se trabalhar apenas com uma pergunta do questionário, a categoria: O que você compreende por Educação Infantil? As respostas foram analisadas minuciosamente e repetidamente para melhor compreensão dos conteúdos. Para análise das respostas, utilizou-se interpretação com base nas principais literaturas especializadas do Desenvolvimento Humano.

Ante o exposto, compreende-se que este estudo pode contribuir de forma eficaz com a sociedade ao produzir conhecimento sobre a importância de concepções de Educação Infantil voltadas aos posicionamentos do Desenvolvimento Humano Infantil, ampliando perspectivas para práticas de ensino que contribuam com as funcionalidades e habilidades das crianças no seio da escola.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Inicialmente, foi colhido um total de trinta e sete respostas das professoras da Educação Infantil da Rede Pública e Privada de Cidades do Estado do Maranhão. Desse modo, dezessete respostas foram de professoras da cidade de Açailândia, oito da cidade de Grajaú, nove de Imperatriz e quatro da capital maranhense, São Luís. Os resultados indicaram, a partir do relato verbal das professoras que as palavras que surgiram com maior frequência foram: “desenvolvimento integral”, “educação básica”, “lúdico”, “brincar” e “primeira etapa de vida”.

Essas percepções descritas pelas professoras sinalizam uma compressão da Educação Infantil como uma fase da Educação Básica nos anos iniciais de vida relacionadas ao desenvolvimento integral da criança cujas atividades devem voltar-se

para o contexto lúdico como o brincar. Assim, no sentido de compreender os relatos de cada resposta sobre as significações de Educação Infantil, identificou-se que, dentre as trinta e sete respostas, 35,3% são consideradas de acordo com a literatura da Psicologia do Desenvolvimento Humano Infantil.

Destacam-se as principais respostas associadas ao posicionamento psicológico do Desenvolvimento Humano Infantil, como pode se ver nos trechos a seguir:

|       |   |
|-------|---|
| R. 15 | <i>“Primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê que aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais devem ser desenvolvidos nessa etapa. Isso de modo que a ação da escola complemente a formação familiar e permita a inserção da criança na comunidade. Outra característica da Educação Infantil é que o brincar e o aprender devem ser conectados”.</i>   |
| R. 16 | <i>“É a construção do conhecimento de acordo com os direitos da criança, direitos de ser atendido como sujeito e sendo o centro de um processo de ampliação dos conhecimentos como protagonistas onde os profissionais qualificados direcionarão todo processo de desenvolvimento da criança fazendo valer e pondo em prática os documentos norteadores que defendem a criança como um ser de direitos a aprender de acordo com cada faixa etária, de modo que cada etapa seja vivida e respeitada como cada criança merece”.</i> |
| R. 17 | <i>“É a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando com a ação da família e da comunidade. A educação infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano”.</i>  |

|       |   |
|-------|---|
| R. 21 | <i>“O processo de ensino e aprendizagem que atende às crianças na faixa etária até 5 anos. E que pode fazer uma grande diferença em todo seu desenvolvimento, trazendo marcas profundas e relevantes”.</i>  |
| R. 23 | <i>“Uma modalidade de ensino que precisa ser compreendida por todos das instituições de ensino. Pois não podemos tirar das crianças a oportunidade de vivenciar a educação infantil com todos os direitos que lhes são assegurados por lei e documentos norteadores”.</i> |
| R.57  | <i>“Primeira etapa da Educação Básica, a base para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, levando em consideração a garantia da oferta dos seus direitos de aprendizagem preconizado na BNCC”.</i>   |

Essas falas revelam algumas percepções de Educação Infantil pautadas em direitos da criança, como a primeira etapa da Educação Básica voltada ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais e como um processo de aprendizagem que abarca crianças nos primeiros cinco anos de vida. Ressalta-se que as reflexões levantadas estão em consonância com os posicionamentos da BNCC, bem como, de acordo com a literatura preconizada nos referenciais teóricos do Desenvolvimento Humano Infantil, onde compreende a criança como um ser passivo de cuidados e direitos em processo singular de desenvolvimento.

Nota-se que essas conceituações partem de professores que trabalham com o objetivo de promover às crianças um ensino voltado para alavancar o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico-motor, cognitivo e psicossocial. Além disso, percebeu-se algumas conceituações importantes cujos relatos pautam-se em proporcionar às crianças novas experiências de interação com

peçoas para além do convívio familiar, essencialmente, por meio dos jogos e atividades lúdicas.

Por outro lado, algumas respostas citadas, indicam posicionamentos rasos sobre associar as concepções de Educação Infantil ao desenvolvimento integral da criança. Assim, mais de 60% das respostas das docentes sobre a compreensão de Educação Infantil encontram-se ancoradas no senso comum, ou seja, um total de 64,9% das respostas fora dos posicionamentos psicológicos do Desenvolvimento Humano Infantil, conforme pode ser percebido nos trechos a seguir:

|       |   |
|-------|---|
| R. 10 | <i>“Cuidados e ensinamentos”</i>  |
| R. 18 | <i>“Conhecimentos para idade menor”</i>   |
| R. 20 | <i>“Processo de maior importância, desenvolvimentos de caráter e cidadania”.</i>                                      |
| R. 21 | <i>“Educação infantil é onde a criança aprende tudo e o alicerce de uma boa construção de um adulto com valores”.</i> |
| R. 22 | <i>“Base do conhecimento. Alicerce”</i>   |
| R. 29 | <i>“O começo do aprendizado infantil”</i>   |
| R. 34 | <i>“Base da Educação”</i>   |
| R. 38 | <i>“Educação infantil é onde a criança aprende a se socializar”.</i>  |

Essas respostas demonstram carências em face à compreensão de Educação Infantil tornando-se restritas diante do amplo sentido que a Educação Infantil possui. A partir dessas falas, observa-se a necessidade de formação continuada dos professores/as de forma contínua. A formação continuada é

necessária e indispensável para ampliar, valorizar e abranger os conhecimentos da classe somando com um ensino de qualidade pautado na contribuição de uma sociedade pensante, crítica apoiada em educação libertadora (DARLING-HAMMOND, 2020; FREIRE, 2020; MÉSZÁROS, 2005).

Atesta-se que 35,3% das educadoras compreendem a Educação Infantil como uma fase essencial para o desenvolvimento infantil, enxergando a criança como um ser que necessita dos estímulos da escola em conjunto com a família para que possa evoluir e atingir os marcos esperados do Desenvolvimento Infantil. Entretanto, uma parte de aproximadamente 35,3% dos professores encontra-se abarcada por um posicionamento vago.

É relevante lembrar que o entendimento sobre as significações de Educação Infantil por parte dos professores/as associados ao desenvolvimento da criança no âmbito escolar é fundamental e necessário, visto que as experiências dos primeiros anos na escola são fundamentais para formação de uma base que determinará o futuro da criança (BOYD, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2012). Obviamente, é nessa fase onde ocorrem os processos de desenvolvimento da socialização, dos aspectos sociocognitivo, percepção, habilidades motoras, motivações e autoconceito por meio das experiências da criança (PAPALIA, 2022; PALACIOS, *et al.*, 1995).

Em vista disso, é primordial que o público docente compreenda a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e como suas práticas podem fazer a diferença no progresso neurológico infantil. Além disso, a escola junto aos professores/as da Educação Infantil possibilite espaços

onde a criança possa explorar suas habilidades, formar novas amizades e desenvolver questões de socialização, linguagem entre outras capacidades cognitivas, criando questionamentos que estimulem o raciocínio lógico e atividades que trabalhem a capacidades motoras e psicossocial (BOYD, 2011; CEDAC, 2013; DARLING-HAMMOND, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, propõe-se uma reflexão sobre a importância da compreensão de professores da Rede Pública e Privada em algumas cidades no Estado do Maranhão – São Luís, Imperatriz, Grajaú e Açailândia –, sobre as significações de Educação Infantil associando-as aos pilares do posicionamento psicológico do Desenvolvimento Humano Infantil. Essa análise levou à compreensão de que existem muitas concepções de educadores pautadas na abordagem do Desenvolvimento Humano Infantil. Todavia, mais da metade delas encontram-se abarcadas pelo entendimento de Educação Infantil pautado no senso comum.

Portanto, pontua-se a importância de um olhar amplo do educador sobre a essencialidade da educação Infantil na evolução das habilidades e funcionalidades da criança, partindo de estratégias de ensino que contribuam com o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional da criança. É fundamental que o professor/a compreendam práticas de ensino que explorem as competências do público infantil, observando as habilidades da criança como um ser-mundo com corpo dialógico, motriz que necessita e precisa se expressar, brincar e desfrutar das interações para um desenvolvimento humano eficaz.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de D. Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à Educação**: caminhos para facilitar a aprendizagem em sala de aula. São Paulo: Edicon, 2018.

ALMEIDA, Ana Rita. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Editora Papyrus, 1999.

ALMEIDA, Ana Rita; ARIANE, de Brito; CAMILA, Barreto da Gama. A Escola na Percepção de Crianças da Educação Infantil. Repositório Institucional - UFS. COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, p. 2 - 10, 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos... São Cristóvão: EDUCON**, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10170?locale=en>. Acesso em: 11 de ago. 2022.

ARAÚJO, Silvânia; PIRES, Ennia Débora; RIBAS, Geovania; SILVA, Soane; FERRAZ, Maisa; RIBEIRO, Rafael; MATEUS, Kergileda Ambrósio. Creches universitárias seu contexto histórico / University day care centers its historical context. **Brazilian Journal of Development**. [S. l.], v. 6, n. 8, p. 61357–61370, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n8-525. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/15490>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre, ARTMED, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, p. 35

- 56. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 02/02/2021.

BRANDÃO, Sylvana. **Ventre Livre, mãe escrava**: a reforma social de 1871 em Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

BACICH, Lilia. Como as pessoas aprendem. *In*: Lilia Bacich. **Inovação na Educação**. [S. l.], 20 jan. 2019. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/20/como-as-pessoas-aprendem/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BOYD, Denise; BEE, Helen. **A criança em crescimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BRITES, Olga. **Imagens da Infância**: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950. São Paulo. Tese (Dout.) PUC-SP, p. 251 - 265, 1999.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10879/8068>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

CEDAC - Comunidade Educativa. **O que revela o espaço escolar?** Um livro para diretores de escola. 1. ed. São Paulo: Moderna, 201.

CERVO, Larissa Montagner. O mundo virtual: um espaço para criar? **Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre**, 15 (2), 381-391, 2013.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociências e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEPAOLI, Jennifer; DARLING-HAMMOND, Linda. **Porque o clima escolar é importante e o que pode ser feito para melhorá-lo**. In: NASBE - National Association of State Boards of Education. NASBE - National Association of State Boards of Education, p. 7- 11, mai. 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257654.pdf>. Acesso em: 03/03/2022.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... o trabalho na creche**: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas. 1997. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1345685>. Acesso em: 17 de ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª ed. São Paulo: Paz & terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2020.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991

HEYWOOD, Colin. **Uma História Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p.5-18, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006.

LOPES, Isabela Pereira. **Sonhos em Retalhos: a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970)**. Monografia (Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 61358 - 61363, 2006. Acesso em: file:///C:/Users/55999/Downloads/CRECHES\_UNIVERSITARIAS\_SEU\_CONTEXTO\_HISTORICO.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Bomtempo. 2005.

MOGILKA, Maurício. **Educação, desenvolvimento humano e cosmos**. Educação e Pesquisa [online]. 2005, v. 31, n. 3 [acessado 31 agosto 2022], pp. 363-377. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300003>. Epub 20

Fev 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300003>. Acesso em: 01 de ago. 2022.

MOREIRA, Jane; LARA, Ângela Mara. Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1278–1296, 2015. DOI: 10.21723/riace. v10i4.6706. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6706>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

PAPALIA, Diane; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.

PALACIOS, Jesús; COLL, César; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2018.

PEREZ, Maria Cristina. Infância e escolarização: Discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.8, n.12, p. 11 –25, 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**: temas em destaque. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- EDUCADORES DA INFÂNCIA**, 2., 2006, São Paulo: Sindicato de Educação Infantil. Mimeografado, 2006.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche** – realidade e ambigüidades. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANGLARD, Gisele Porto. Entre o Hospital Geral e a Casa dos Expostos: assistência à infância e transformação dos espaços da Misericórdia carioca (Rio de Janeiro, 1870-1920). **Revista Portuguesa de História**, v. 47, p. 337-358, 2016.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, R.L; LEITE, A.F (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

SAVELI, Esméria de Lurdes; SAMWAYS, Andréia Monosso. A educação da infância no Brasil. Disponível em: Doi 10.4025/imagenseduc. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 6 fev. 2012. Acesso em: 11 de ago. 2022.

SANTOS, Flora. Narrativas: as falas da experiência - colaboração para a formação de professores no mundo lusófono. **Revista ACOALFAp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 10-16, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/879/87913726004.pdf>. Acesso em: 31 de ago. 2022.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. **Penso Editora**, 2016.

# INFÂNCIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



EDILMA BANDEIRA DE ARAÚJO NOGUEIRA<sup>1</sup>  
 KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem por objetivo central o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Sob essa perspectiva, é que a primeira etapa da Educação Básica, nas últimas décadas, vem sendo construída a muitas mãos, mediante um processo de importantes transformações na intenção de cumprir o seu papel primordial, que é de garantir

---

1 Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA. Professora substituta da Universidade Estadual da Região Tocantina – UEMA-SUL. Coordenadora de Educação Infantil – SEMED/Prefeitura Municipal de Imperatriz. Áreas de atuação: educação com orientação educacional; coordenação pedagógica; formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil da SEMED/Imperatriz, principalmente nas temáticas de Educação Infantil, Currículo e Formação Docente. *E-mail*: edylmanogueyra38@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3011-7811>.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014); com Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2007); Graduação em Pedagogia (2001). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/CCSST. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED – UFMA/CCSST. Vice-líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEEPED). Coordenadora da linha de pesquisa Formação de Professores: política e identidade na educação básica. *E-mail*: karla.bianca@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>.

uma educação de qualidade desde o berço. E um dos grandes desafios tem sido a construção de currículos que encarem meninos e meninas como sujeitos do processo educativo, de direitos, ativos e protagonistas da sua própria trajetória, estimulados a usarem todas as suas formas de expressão, nas mais variadas situações e construções socioculturais, por meio da fala, da escrita, dos gestos, do olhar etc.

Desse modo, a prática pedagógica no fazer educação para as crianças se concretiza no cotidiano com um currículo que é ação que envolve emoção, sendo construído na relação entre os saberes e as experiências infantis dos diferentes sujeitos que participam dessa construção. Portanto, partimos da concepção de currículo como uma junção de ações que procuram unir as vivências e conhecimentos infantis na construção de sua identidade com os saberes socioculturais a fim de propiciar a promoção do desenvolvimento pleno de meninos e meninas que envolve, obviamente, o currículo prescrito a partir dos documentos oficiais do nosso ordenamento jurídico, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009/2010); a Base Nacional Comum Curricular (2017); e o Documento Curricular do Território Maranhense (2019).

Para além desses documentos norteadores, consideramos também um currículo vivo, dinâmico e ativo, ou seja, construído no conjunto das relações, que atenda às especificidades das crianças e as coloque no centro da proposta educativa (MONTEIRO, 2019). Portanto, isso significa que o currículo se estabelece na participação coletiva nos mais diversos ambientes em que ocorre esse processo e se fundamenta nas necessidades e peculiaridades dos sujeitos a partir de construção

colaborativa com a participação ativa da criança, respeitando seu protagonismo.

As práticas educativas no contexto da Educação Infantil não podem ser vistas no cotidiano apenas como situações rotineiras. De forma holística, todas as ações que acontecem desde o momento da chegada da criança até a sua saída da instituição educacional precisam contemplar seu bem-estar. Portanto, na lavagem de mãos, alimentação, hidratação, no brincar, na roda de conversa, nas interações em geral, acontece indissociavelmente a articulação entre cuidar, educar e brincar nos processos de construção de conhecimento, compreensão de mundo, cuidado do outro e de si mesma.

Outro aspecto acontece na execução das ações pedagógicas orientadas por professores, nas quais, em boa parte, não são consideradas as necessidades e os interesses, como também aspectos do cotidiano e as curiosidades das crianças. Nesse sentido, o objeto da pesquisa é o **currículo ação** e o que nos inquietou e impulsionou a buscar por respostas a partir de estudos bibliográficos foi o seguinte problema: Qual currículo que atenda aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças no contexto da prática educativa na Educação Infantil?

Com o propósito de responder e refletir sobre tal questionamento, objetivamos analisar o currículo que atenda aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças no contexto da prática educativa na Educação Infantil e, para isso, buscamos apoio na legislação por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam dos direitos das crianças, bem como as contribuições de autores como: Oli-

veira-Formosinho (2007); Oliveira-Formosinho e Lino (1998; 2008); Kramer (1977); e Monteiro (2014; 2019), que abordam aspectos relacionados à elaboração do currículo ação e à participação direta da criança nessa construção.

Nesse sentido, o interesse pela pesquisa surgiu a partir das experiências profissionais que as pesquisadoras vivenciaram e vivenciam no processo educativo, o que requereu maior aproximação com referenciais teóricos que abordam a ocupação pelas crianças dos múltiplos espaços das instituições, na perspectiva da ação mediada no cotidiano, desde a mostra de suas produções na composição da decoração da escola, a livre exploração dos ambientes nas interações com seus pares e adultos, no cuidado de si e do outro, até a participação em decisões que lhes dizem respeito.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico aponta para a abordagem qualitativa exploratória em que se faz necessária a descrição, com a consciência de que o processo é mais importante que os resultados. Ainda na trajetória metodológica, para fundamentar as discussões, destacamos as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) que apresentam pressupostos históricos e teóricos da investigação qualitativa em educação.

Em face do exposto, o presente trabalho está organizado em quatro tópicos: introdução; a criança como sujeito de direitos e a legislação que assegura um currículo prescrito ao seu desenvolvimento integral; o currículo ação e as experiências educativas que encaram a criança como sujeito ativo no processo educativo; e, por fim, a conclusão.

## 2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A LEGISLAÇÃO QUE ASSEGURA UM CURRÍCULO PRESCRITO AO SEU DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As práticas pedagógicas curriculares no âmbito da Educação Infantil foram, por muito tempo, realizadas por meio de práticas assistencialistas<sup>3</sup> (creches) e com planos escolarizantes (pré-escolas). E, mesmo com a existência de documentos orientando as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança e a não fragmentação do processo de sua aprendizagem e desenvolvimento, aquelas ações (assistencialistas e escolarizantes) eram notórias nos espaços educativos.

Nesse aspecto, fazia-se necessário um documento de caráter mandatório que revisasse e atualizasse o perfil identitário, com “[...] a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 2), garantindo o respeito também às especificidades da infância e da criança no seu contexto, tendo os espaços educativos como potencializadores do desenvolvimento infantil. Desse modo, foi homologado, com ampla participação da sociedade civil organizada, o Parecer CNE/CEB 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhecendo a criança como centro do planejamento curricular e:

Art. 4º [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experi-

---

3 São ações caritativas atreladas especificamente a cuidados físicos relacionados à sobrevivência.

menta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

As construções resultantes de um processo de intensas discussões, consultas, investigações e pesquisas nos mais variados setores da sociedade civil organizada e poder público resultaram no documento de caráter mandatário, que regulamenta e orienta todas as ações referentes à Educação Infantil e traz três princípios básicos, indispensáveis à proposta educacional da criança: princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010).

Depois, essas propostas foram reafirmadas e ampliadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que aponta que “[...] a Educação Infantil é o início e fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36). Em sua organização como política curricular nacional dialogando com as DCNEI, propõe 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na tentativa de assegurar práticas que respeitem os modos como a criança aprende e se sente competente ao explicar o mundo social e natural, os outros e a si mesma. Desse modo, o protagonismo como efetivação dos princípios das DCNEI foi contemplado por meio de cinco campos de experiências em oposição à lógica disciplinar e compartimentada, contrariando a ideia de listagem de conteúdo. Assim:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências [...] que acolhe[m] as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Esse documento faz parte da política curricular nacional para a Educação Infantil e contrapõe-se a práticas que acontecem de forma linear. Estrutura-se em 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na tentativa de assegurar práticas que respeitem os modos como a criança aprende e se sente competente ao explicar o mundo social e natural, os outros e a si mesma. Tais direitos são garantidos por meio dos 2 (dois) eixos estruturantes – interações e a brincadeira – que norteiam as práticas pedagógicas de todo o processo educativo, mediante 5 (cinco) campos de experiências, compostos pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a proposta documental rompe com a figura da criança como “aluno” passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido enquanto projeto de futuro adulto, ou seja, como um vir a ser, e traz a infância como construção social, efetivando direitos por meio dos quais as crianças se desenvolvem de forma integral, com inteireza de significados, em um processo ativo, que provoca e convida esse sujeito a uma construção significativa sobre si, os outros e o ambiente natural e social no qual se apropria, participa e interage. Assim, os 6 (seis) direitos previstos na BNCC

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Na BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com os princípios das DCNEI (BRASIL, 2009), os direitos de conviver, brin-

car, participar, explorar, expressar e conhecer-se devem ser perseguidos no cotidiano das instituições que ofertam a Educação Infantil, de forma a promover o desenvolvimento pleno das crianças. Neste, o olhar é aprofundado relacionado à criança que historicamente enfrentou desafios substanciais até a sua constituição como um sujeito de direitos e a considera como inteira, competente, que pensa, imagina, constrói e reconstrói a sua cultura, colocando-a no centro do processo de aprendizagem estabelecendo princípios éticos, estéticos e políticos em uma dimensão aprofundada na responsabilidade, autonomia, respeito, identidade, criticidade, cidadania, criatividade, ludicidade e expressividade como fortalecimento e efetivação da Educação Infantil nacional.

Com a estruturação da BNCC da Educação Infantil, há uma corroboração da concepção de criança que reforça a visão de um sujeito protagonista em todos os contextos de que faz parte. Percebemos uma somatória nos documentos a partir de um significativo avanço do entendimento do modo como a criança aprende, se desenvolve e se apropria do conhecimento cultural, científico, por meio da compreensão de si, do outro e do contato com o mundo natural e social, sendo-lhe garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em uma relação cíclica com os princípios nas DCNEI e também com os eixos norteadores de toda a prática educativa – “as interações e a brincadeira” –, reafirmados na BNCC de Educação Infantil como eixos estruturantes, na mesma perspectiva de atuação. Os documentos evidenciados seguem em uma relação de completude e dialogicidade, voltados para o bem-estar infantil e a efetivação de uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

Mais um importante documento que compõe essa política para a Educação Infantil brasileira como parte das orientações presentes na BNCC (2017), para a parte flexível da organização curricular, foi construído a muitas mãos, inclusive com a oportunidade de participarmos de modo colaborativo e democrático em Imperatriz-MA, com representantes do âmbito educativo a partir de discussões e articulações, formulado com as contribuições da sociedade civil organizada e de profissionais da educação de todo o estado do Maranhão. Assim, o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA (2019), que tem suas concepções embasadas em competências, princípios, temas integradores, diversidade e modalidades educativas, aponta para um processo de ensino aprendizagem significativo, a fim de promover um currículo em ação para o desenvolvimento integral das crianças que são atendidas na Educação Infantil e os adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Fundamental.

Esse instrumento legal, as propostas curriculares maranhenses (MARANHÃO, 2019) para a Educação Infantil, apresenta ações e tem como foco a inclusão de forma a alcançar as crianças, vinculando o aprendizado de maneira contextualizada à cultura, à economia, aos costumes e ao patrimônio geoespacial e histórico do nosso estado. No DCTMA, meninos e meninas<sup>4</sup> maranhenses são inseridos na realidade, riqueza e história do Maranhão, a fim de buscarem a evolução e transformação de si e da educação local mediante as possibilidades de experiências sugeridas a serem propiciadas no processo educa-

---

4 A decisão da escolha pela escrita “meninos e meninas” não está relacionada à questão de gênero, mas de evitar redundância na repetição excessiva de “crianças”. É, portanto, substituição, como sinônimo.

tivo com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas por meio dos direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nos campos de experiências estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017).

Nesse aspecto, abordaremos no próximo tópico as contribuições de autores, pesquisadores e estudiosos das crianças e infâncias que tratam do **currículo ação** que responde aos interesses, às curiosidades e às necessidades de meninos e meninas a partir de suas vivências nos espaços educativos.

### **3. O CURRÍCULO AÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS QUE ENCARAM A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO EDUCATIVO**

A educação da criança pequena tem enfrentado desafios no que concerne ao esvaziamento do reducionismo infantil, para uma construção pedagógica que vise ao modo de práxis de participação, mais aprofundado, com alternativas significativas que colocam esse ser competente, capaz e inteiro, no centro do processo educativo, em contraponto à mecanização e delimitação da transmissão com práticas pedagógicas burocráticas e tradicionais, baseadas em exercícios repetitivos que chegam a ser opressivos e desmotivadores. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007, p. 18) afirma que “ A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

A partir de uma perspectiva deweyana, a autora defende que o atendimento à primeira infância se afaste de uma pedagogia transmissiva, rumo a uma Pedagogia da Participação, em que se objetiva o protagonismo infantil na estruturação curricular e nas relações culturais construídas pelas crianças nos espaços educacionais. Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 19-20), a proposta “[...] constitui uma via muito rica para significar que, esse debate entre a criança e o currículo não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais”.

Outra proposta se faz na pedagogia do cotidiano. Conforme Fochi e Carvalho (2017, p. 25),

[e]xiste, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido.

Nesse sentido, os autores defendem que essa concepção se baseia nas vivências infantis como laboratórios diversos para a apropriação de significações e se fundamenta no campo da pedagogia da infância. Essa perspectiva parte da inteireza em que sua maior referência é a criança e as infâncias que se constituem nos diferentes espaços educativos, fazendo mediação entre as culturas infantis e outras culturas mais amplas a partir do cotidiano e das relações com descobertas, indagações, investigações e um repertório de práticas compartilhadas sem acelerar nem apressar meninos e meninas nas vivências, mas disponibilizando tempo e espaços por meio da construção e

experimentação dos conhecimentos do mundo, de si e dos outros, sem negar a formação intelectual e ampliação dos seus saberes infantis se contrapondo a pedagogias verticais e lineares, que limitam as aprendizagens desses protagonistas (FOCHI; CARVALHO, 2016).

No último decênio, os debates em torno de um currículo que atenda ao conjunto de fatores indispensáveis à organização do trabalho e especificidades da primeira etapa da Educação Básica têm sido relevantes. Para Monteiro (2014, p. 18), “[n]o âmbito da educação infantil, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade”.

A autora traz contribuições significativas, rememorando aspectos históricos, legais, socioculturais e científicos, de quando o termo “currículo” estava relacionado a uma lista de conteúdo sem aproximação alguma da vivência da criança, até um processo de construção coletiva, “[...] que não negue as experiências de crianças, famílias e professores/as, e sim que re(a)presente as diversidades e as singularidades desses sujeitos no contexto da educação infantil” (MONTEIRO, 2014, p. 15).

O atendimento de qualidade às crianças nos espaços institucionais constitui a substância do cotidiano na Educação Infantil. Assim, são inseridas práticas pedagógicas, entendidas como indissociáveis no processo educacional, norteadas pelos eixos estruturantes das possibilidades de experiências, que são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2017). Pensando nessa proposta, o ambiente dos espaços educativos deve proporcionar oportunidades de pesquisas, descobertas, experiências, au-

tocuidado e cuidado do outro, sendo o professor o mediador em todo esse processo, tendo como base principal as ações para a autonomia por meio do brincar, conviver, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Com isso, compreendemos a importância de se pôr em prática modelos curriculares que abarquem as especificidades das crianças, que as encarem como sujeitos competentes, proativos, criativos e totalmente capazes de criarem, recriarem e interagirem com seus pares e com os adultos parceiros em seu entorno. Nesse sentido, apresentamos exemplos de modos do fazer Educação Infantil a partir da pedagogia da infância com a participação efetiva da criança, propiciando tempos e espaços para que se desenvolvam integralmente, ou seja, “[...] criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (PINAZZA; KISHIMOTO, 2008, p. 7-8).

Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (1998), o modelo curricular para atendimento às crianças com deficiências iniciado na década de 1960 por David Weikart, então presidente da Fundação de Investigação Educacional *High Scope*, nos Estados Unidos da América, motivou o desenvolvimento de um programa de Educação Infantil que originou o nascimento do currículo *High Scope* desenvolvido nos dias de hoje, baseado nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil. O perfil de implementação do projeto do modelo curricular em questão se organiza em seções e se fundamenta no desenvolvimento espontâneo das crianças que são consideradas como apren-

dizes ativos a partir de atividades que elas mesmas planejam, desenvolvem e refletem, tendo como resultado uma aprendizagem participativa em que aprendem fazendo.

Conforme Weikart (2004), os adultos participam como apoiadores no processo organizando as áreas de interesse que promovem independência nos contextos de aprendizagem, oportunizando uma rotina diária consistente, mas flexível, por meio de experiências-chave, ajudando as crianças nas escolhas baseadas nos seus interesses individuais, resolução de problemas e envolvimento nas oportunidades de ação para planejarem e buscarem suas próprias atividades e se desenvolverem intelectual, social e fisicamente, ou seja, desenvolverem-se integralmente. Com isso,

[...] a criança deve se tornar, à [sic] medida do possível, produtora de seu conhecimento na acção. Dessa forma, a educadora, a auxiliar e os pais devem oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-reflectir, de manifestar seus desejos e impulsos no acto de realizar suas actividades com outras crianças. Além disso, fazer com que a criança seja capaz de tomar suas próprias decisões, ter seus julgamentos observados e reflectidos e, acima de tudo, oferecer-lhe a oportunidade de resolver seus próprios problemas sozinha ou com a ajuda de outra criança. O que na abordagem do modelo High/ Scope denomina-se criação de um clima de apoio (VIEIRA, 2009, p. 2).

Esse clima de apoio norteia as atividades tanto individuais, em pequenos grupos, quanto em grupos maiores, fomentadas pelos 5 (cinco) princípios básicos da abordagem *High Scope*, que, conforme Gomes (2014), são: aprendizagem pela ação; rotina diária; interação adultocriança; ambiente de aprendizagem; e avaliação. Tais aspectos fortalecem a busca pelo desenvolvimento global objetivando uma formação socioemocional

de maneira crítica para reflexão, pertencimento, responsabilidade, atitudes para a iniciativa e habilidades afins.

O primeiro princípio (aprendizagem pela ação) baseia-se na importância das vivências diretas e imediatas do cotidiano das crianças com iniciativas e escolhas pessoais, retirando destes significados mediante reflexão organizada a partir de experiências-chave de acordo com as áreas curriculares voltadas à crença em suas competências e potenciais diversos, para sua identidade, capacidade e merecimento.

O segundo princípio está na proposta de um ambiente descontraído com sequência de eventos previsíveis, em que são consideradas as motivações das crianças. A rotina não é imposta, mas adequada às peculiaridades da turma e com materiais necessários para apoiar o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo: tempo de acolhimento ou roda de boas-vindas; planearfazerrever; tempo em pequenos grupos; tempo de grande grupo; tempo de exterior (extrassala); transições; alimentação e repouso; e comunicação escrita, dentre outros.

Com relação ao terceiro prin, o autor informa que acontece a interação positiva entre adultos e crianças em que aqueles apoiam estas em suas conversas e brincadeiras, como também escutam com sensibilidade e fazem os comentários e observações que considerarem relevantes. Essas ações são embasadas pelo encorajamento da criança a fim de que se expresse com confiança e empatia, estabelecendo relações verdadeiras com maturidade na resolução de problemas, sendo que, nessa relação, o professor não utiliza recompensa ou punição, mas objetiva a criação de um ambiente social positivo em que os limites e os combinados são claros.

Com relação ao ambiente de aprendizagem (quarto princípio), é dada grande importância para a seleção de materiais que satisfaçam as demandas infantis e planejamento. Citamos, a título de exemplo, a divisão da sala em pelo menos cinco áreas distintas de interesse, acessíveis para serem usadas pelas crianças a partir de suas escolhas.

Finalizando, temos a avaliação como procedimento para conhecer o nível em que cada criança se encontra a fim de trabalhar em equipe para apoiá-la em suas aquisições e competências. Notamos que tal atividade é feita diariamente, por meio de diário de notas ilustrativas, baseada no que é visto e ouvido quando os professores observam as crianças, fazendo uso de alguns instrumentos, como gravações, portfólios e mapas de registros.

Outro modelo curricular desenvolvido para a educação da infância baseado na concepção da pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, é oriundo das escolas de Educação Infantil em *Reggio Emilia* e foi organizado por grupos de educadores e famílias sob a liderança de seu diretor fundador, Loris Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial, a partir de uma construção popular e participação coletiva, como uma ação comunitária por meio de experiências educativas conjuntas para a exploração e ampliação dos saberes.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21), esse “[...] sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados por um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia”. Trata-se de

[...] uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo (SÁ, 2010, p. 59).

Nesse sentido, a proposta tem por base a autonomia e o protagonismo das crianças de forma a gerar integração entre a sociedade, a família e a escola (FRIEDMANN, 2020). Sendo assim, essa pedagogia potencializa as culturas infantis, acredita na inteligência da criança e aponta 6 (seis) princípios fundamentais para o desenvolvimento do seu modelo educativo que traz: a) a imagem da criança como aprendiz capaz e poderoso; b) o ambiente como outro professor, que oferece provocações para o aprendizado das crianças; c) o professor como facilitador da aprendizagem e pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças; d) o currículo como provocação para investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse; e) o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la por meio da reflexão e de perguntas adicionais; e f) as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando famílias, professores, crianças e comunidade colaboram no processo de aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2009).

Esses princípios fortalecem o protagonismo das crianças, considerando-as responsáveis no processo da aprendizagem com as capacidades imprescindíveis ao seu pleno desenvolvimento a partir de estímulos certos, no lugar adequado, pelo tempo necessário, dispondo de materiais, espaços e ambientes

que favoreçam seus saberes, resultando em formas de registros aparentes a fim de haver inferências importantes no processo dessa construção.

Nessa perspectiva, a proposta curricular das instituições deve considerar a vivência das crianças no espaço institucional como seres produtores de cultura e protagonistas da sua história, sendo “[...] abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança” (BRASIL, 2009, p. 15), promovendo experiências concretas e variadas, tanto individuais quanto em grupos, relacionadas ao cotidiano das crianças.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (BRASIL, 2009, p. 16).

O currículo acontece desde o momento da chegada da criança à escola até a sua saída e desenvolve-as de forma integral, sendo um conjunto de práticas que não estão divididas por áreas de conhecimento e que não dissociam no processo educativo experiências de cuidado de momentos pedagógicos. Por isso, comer, descansar, ir ao banheiro, limpar o nariz, correr, resolver conflitos, lavar as mãos... tudo é currículo! Portanto, “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; ela tem uma direção, um sentido” (KRAMER, 1977, p. 31).

Destarte, constitui-se como currículo da Educação Infantil de uma instituição – especificamente nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas nas múltiplas situações –, as ações

que consideram a criança em sua integralidade como sujeito competente, inteiro, autêntico, produtor de cultura, construtor de saberes nos mais diferentes âmbitos do processo de construção sociocultural em sua horizontalidade.

## CONCLUSÃO

Para os autores, aqui tomados como referência, a aplicabilidade dos conhecimentos acontece nas diversas possibilidades de participação efetiva da criança no currículo da educação infantil, que, na evidência do seu protagonismo, têm acesso a informações sobre os espaços e as ações, bem como tem reconhecida sua voz, capacidade e responsabilidade em assumir compromissos a partir de suas experiências diárias na interação com seus pares e os adultos.

Com isso, podemos pensar em currículo como sendo o modo de organizar as experiências educativas que são oferecidas para meninos e meninas nas instituições infantis, que, fundamentado a partir da política curricular nacional e demais documentos necessários, é construído mediante a realidade local com a participação da comunidade institucional pertencente. Sendo assim, as crianças fazem parte diretamente dessa construção e devem ser-lhes dados vez e voz com o respeito e a consideração de que são merecedoras. Assim, a forma como recebemos, abraçamos e organizamos os espaços para elas, os materiais que são disponibilizados, a rotina traçada, as linguagens usadas, correr, cantar, brincar, ir ao banheiro, lavar as mãos, conversar etc., tudo isso faz parte de um currículo da Educação Infantil.

Compreendemos, portanto, que as práticas pedagógicas que apresentam um currículo prescrito pautado na organi-

zação física formal e no planejamento, bem como nas orientações dos documentos oficiais que norteiam e estruturam a proposta educativa para a Educação Infantil têm bases nos 6 (seis) direitos de aprendizagem contemplados nos 5 (cinco) campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017), distribuídos na rotina presente no plano diário da professora imbricado com o currículo em ação, exercido no cotidiano da prática docente contemplando os interesses, curiosidades, necessidades e direitos das crianças.

Nesse sentido, faz-se necessário que famílias e docentes questionem-se sempre como está sendo construído e organizado o currículo das instituições educativas e se a participação infantil por meio da ação-reflexão sobre o ser na sua singularidade está sendo levada a sério nas vozes, propiciando espaços de falas e execução das ações necessárias à completude das crianças.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994.

BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 20, de 9 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009. Seção 1. p. 14.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília - DF: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Muro Serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOMES, Mário Henrique. **Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna**: Propostas de Pedagogia Diferenciada. Edições Ecopy, 2014.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, ano XVIII, dezembro, 1977.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. O currículo da Educação Infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.2, p. 326-338, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1998

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia Rev. do Cur. de Ped. da Fac. de Cie. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80 jan./jun. 2010.

VIEIRA, A. M. **Autoridade e autonomia**: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/5, p. 1-10, mai. 2009.

WEIKART, D. P. A abordagem do currículo *High/Scope* da Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.

# A POÉTICA DO CORPO DAS CRIANÇAS: UM CONTEXTO LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO<sup>1</sup>  
KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO<sup>2</sup>

## 1. PARA COMEÇO DE CONVERSA

**D**iscute-se aqui como o lúdico se articula no currículo da educação infantil brasileira e defende-se que a poética corporal da criança deve ser considerada como prioridade na construção de um currículo que almeje ser emancipador, crítico e reflexivo. Entendendo a corporeidade como a capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de expressão e interação social, questiona-se: quais são os desafios e as possibilidades de inserir o trabalho corporal no desenvolvimento da criança a partir do currículo da educação infantil?

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com especialização em Docência na Educação Infantil pela mesma instituição e graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado do Maranhão (Ceuma). Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Brincadeiras da UFMA. E-mail: sandraramospedagogia@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9772-3333>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014), com mestrado em Educação (2007) e graduação em Pedagogia (2001) pela UFMA. Professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na mesma universidade. E-mail: karla.bianca@ufma.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>

Para dar respostas a essa pergunta, desenvolveu-se estudo exploratório de abordagem qualitativa com revisão de literatura e consulta a documentos oficiais relativos à educação infantil para coleta de dados. Busca-se, como aporte teórico, autores que abordam a temática estudada, entre eles Apple (2017), Brougère (1998; 2010), Sarmiento (2013), Kishimoto (2000; 2002; 2010), Sacristán (2013), Silva (2005), Salles e Faria (2012) e Merleau-Ponty (1994; 1996; 2011), e o texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Inicia-se o debate, situando o corpo da criança no currículo da educação infantil. O texto referente à BNCC informa que “o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (Brasil, 2018, p. 41). Ao prender-se ao “cuidado físico”, essa noção se distancia da visão da criança como ator de “corpo inteiro” que, num contexto de troca relacional, torna-se “um objeto suscetível de esclarecer um mundo” (Vigarello, 2003, p. 23). É preciso admitir que o corpo “está na base de toda a experiência social, enquanto mediadora das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo” (Ferreira, 2009, p. 6).

Se o corpo passa a ter materialidade quando ocupa determinado espaço, como diz Sacristán (2013), e se “a materialidade inegável do corpo sempre o tornou central nos processos educativos”, como afirma Buss-Simão (2016, p. 189), então é preciso pensar o corpo como “espaço de singularização social, de individualização, demarcando e assinalando socialmente o indivíduo enquanto sujeito uno, enquanto unidade individuali-

zada da percepção idiossincrática do eu — a pessoa” (Ferreira, 2004, p. 58).

É necessário também “inverter, ou talvez subverter o modo como ele tradicionalmente foi compreendido, ou seja, como meio de submissão, controle ou recurso pedagógico” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 189) e “articular a discussão sobre corpo e corporalidade com uma reflexão sobre a noção de pessoa e suas formas culturais específicas. Caso contrário, está se criando uma nova dicotomia: entre corpo e pessoa” (Maluf, 2001, p. 98), que reduz o “ser” criança ao papel de mero “partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico”.

A educação infantil continua demasiado presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações. A educação infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem. Na repetição cíclica dos mesmos movimentos, não atende suficientemente a quem os faz e o que neles ocorre de sentido e novidade (Sarmiento, 2013, p. 132).

Seguindo a trilha desses autores e buscando alargar o compasso com que habitualmente medimos o tamanho do que nos circunda — parafraseando o poeta português Miguel Torga (1980) —, defende-se a ideia de que a educação infantil precisa deslocar a visão de horizontes pequenos para enxergar “todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal” (Faria, 2001, p. 74).

Se é esse o melhor caminho, então deve-se pensar o currículo da educação infantil na direção apontada por Silva (2005),

buscando “significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram”, porque “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2005, p. 150).

Etimologicamente, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) e significa tempo corrido, percurso. “Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” e hoje “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2013, p. 16-17).

Nesse contexto, residem as contradições entre as teorias tradicionais e as teorias críticas do currículo. As primeiras se preocupam com questões de organização e se limitam a perguntar “o quê?”, enquanto as críticas, interessadas com as conexões entre saber, identidade e poder, submetem esse “quê” a um constante questionamento: não tanto o quê? Mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro? E são muitas as indagações: de quem é esse conhecimento? Quem selecionou? Por que se encontra organizado e transmitido dessa forma? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (Silva, 2005; Apple, 2017).

Estudioso do currículo a partir da perspectiva crítica, Apple (2017) o analisa a partir das determinantes socioeconômicas e acentua que “as lutas dentro das nossas escolas, sobre os direitos de professores e sobre o currículo, são essenciais para construir uma educação criticamente democrática, no sentido ‘denso’, em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina” (Apple, 2017, p. 95). Para ele,

é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (2005, p. 45)

Assim, para além de uma questão de (per)curso ou território, “currículo é uma questão de saber, poder e identidade” (Silva, 1999, p. 148). Nessa perspectiva, “o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. [...] é, em suma, um território político” (Silva, 2005, p. 148).

E é nesse mesmo território político que se deseja que a educação infantil, mesmo tendo que mudar de ritmo e de visor, se for necessário, insira a criança em espaços que façam do corpo “o lugar que abriga, rejeita, recebe, devolve, silencia ou anuncia a abundância de encontros com a natureza e com a cultura realizados pelos sujeitos” (Oliveira; Linhales, 2011, p. 398), território onde corpo, movimento e brincadeira possam se encontrar e se desenvolver.

## 2. CORPO, CORPOREIDADE E MOVIMENTO

Estudioso de temas como corporeidade, criança e infância, Merleau-Ponty (2011, p. 64) entende que o corpo que se move é o corpo que “se volta para o mundo para significá-lo” e vê o corpo como “nossa ancoragem no mundo. [...] nosso meio geral de ter o mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 35). Ele afirma que “a relação com o mundo está incluída na relação do corpo com ele mesmo” (1994, p. 287) e que é a partir do movimento que se opera “a junção do mundo sensível e do mundo da expressão” (2011, p. 149). Baseada nas concepções do filósofo francês, Pollak (1997, p. 37) define corporeidade como

mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história.

Salles e Faria (2012, n.p.) associam corporeidade ao estabelecimento de laços afetivos e sociais, considerando que o corpo é espaço de comunicação e expressão de sentimentos, de ideias e do pensamento. As autoras comentam que, mesmo sem saber falar, os bebês interagem e estabelecem trocas, demonstrando, por meio da linguagem não verbal (gestos, olhares, atitudes), seus interesses e necessidades e fornecendo pistas sobre suas demandas e seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que, nas interações estabelecidas com a criança, “ao mesmo tempo em que damos significado às suas manifestações não verbais, cada gesto, cada atitude do outro é também por ela significado, acontecendo, assim, uma

troca de significados entre sujeitos, por meio das manifestações corporais” (Salles; Faria, 2012, n.p.).

No mundo infantil, de acordo com Brougère (2010), uma ideia que merece destaque é a de “corporificar a palavra” em gestos e usar o corpo como brinquedo. Num jogo de papéis, em que os objetos estão ausentes, a criança usa o próprio corpo como instrumento para que a brincadeira se concretize. “Usar o corpo como instrumento de conhecimento é característico de bebês e crianças pequenas. Eles gostam de entrar dentro de caixas, em buracos, túneis, passagens estreitas; empurrar, puxar, subir, encaixar, empilhar” (Kishimoto, 2010, p. 4).

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2018, p. 40-41).

Segundo Kishimoto (2010, p. 4), ao engatinhar, “a criança usa o movimento para deslocar-se em direção aos objetos de seu interesse e seu corpo em ação mostra o que ela já sabe fazer”. A autora cita desafios como subir em almofadas, pegar um brinquedo colocado a certa distância ou vários materiais com as mãos, tocar as partes do corpo, brincar com as mãos, os pés e os dedos como experiências interativas e motoras nas quais se aprende e se brinca pela repetição das ações. Para aprender e desenvolver-se de forma saudável, “toda criança precisa exercitar o corpo com movimentos amplos tanto dentro como fora da sala. Bebês, crianças de 2 a 3 anos e pré-escolares devem ter espaços (área interna e externa) separados,

seguros e adequados às suas atividades lúdicas e necessidades pessoais” (Kishimoto, 2010, p. 10).

Sobre a educação e a escolarização de corpos infantis, Garanhani e Moro (2000, p. 118) acentuam que elas “historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual” e que essa “racionalidade no pensamento, explícita no discurso pedagógico a partir do século XVIII, constituiu-se, nestes últimos séculos, a matriz teórica da educação escolar infantil”. As autoras enfatizam:

Repensar atualmente o corpo, na educação e escolarização da infância, exigiria uma mudança na lógica do pensamento educacional, presente desde o século XVIII, mas, para isto, é necessária uma especial atenção à formação de educadores. Assim, conhecimentos e discussões que priorizem a educação do corpo na escolarização da infância devem estar presentes na formação dos educadores, proporcionando-lhes condições de compreender a expressividade, as emoções, os gestos, os movimentos, ou seja, os significados do corpo infantil (Garanhani; Moro, 2000, p. 118).

Há que se levar em conta que as crianças “conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física” (Brasil, 2018, p. 41).

Assim, é essencial considerar o corpo como ponto de partida para interação e brincadeira, reconhecendo-o como eixo estruturante da ação pedagógica e meio pelo qual as crianças podem se apropriar dos sentidos e funções do mundo social e cultural (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção dos laços afetivos, falando com as crianças, aconchegando-as, tocando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho. Este conjunto de posturas relaciona-se de maneira direta com a formação humana e é a sua base, pois diz do modo como se dão as interações entre os sujeitos e têm um papel fundamental **na constituição das identidades das crianças** (Salles, Faria, 2012, n.p., grifos no original).

Por isso, o currículo da educação infantil deve incorporar diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, porque, por intermédio delas, as crianças “se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p. 41). E cabe à escola promover oportunidades ricas para que as crianças possam explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Inserido nas bases curriculares nacionais, o campo de experiência da educação infantil denominado “corpo, gestos e movimentos” sugere a exploração desses três elementos por meio de diferentes linguagens e a oferta de espaços para que as crianças consigam interagir com seus pares (Brasil, 2018).

Parte-se da premissa de que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem por meio das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade na relação com os outros e com o meio. A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma de interação com outras crianças e com o meio, produzindo culturas (Brasil, 2018).

É fundamental, portanto, a “organização dos espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades para que as crianças

possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, e em suas primeiras tentativas de escrita” (Brasil, 2013, p. 93).

Igualmente importante é a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem que as crianças tenham espaços e tempos para criar, expressar e construir seus conhecimentos por meio do movimento. Na educação infantil, as crianças precisam ter o maior contato possível com experiências diversificadas de movimento corporal para que consigam movimentar-se de maneira livre, estabelecendo suas próprias relações com a cultura corporal de movimento.

E em meio a tudo isso estão a brincadeira, os brinquedos e os jogos, que fazem parte do desenvolvimento das crianças em múltiplos aspectos, desde a fala, a psicomotricidade, a coordenação motora fina e grossa até as noções do viver socialmente, porque “o jogo é o que predica a comunicação infantil” (Vasconcelos, 2003, p. 15).

### **3. “BRINCAR É COISA SÉRIA... MAS DIVERTIDA”**

Já dizia Rubem Alves (2012, p. 61) que “brincar é coisa séria”, mas “é a coisa séria que é divertida”. Sérias ou não, observam-se na educação infantil “tanto brincadeiras criadas com fins pedagógicos quanto as que fazem parte do mundo infantil e emergiram em outras esferas sociais, mas são inseridas no espaço escolar com fins didáticos” (Leal; Silva, 2011, p. 66).

Considerando que todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras, Kishimoto (2010, p. 1) define o brincar como “uma ação livre, que surge

a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

De acordo com Grillo, Spolaor e Prodócimo (2020, p. 12), tanto Brougère (1998; 2010) como Vygotski (2011, 1998) entendem que o brincar “traz à criança não só um meio de brincar, mas igualmente imagens, representações e universos imaginários” e estes se conectam à formação da identidade e à possibilidade de a criança relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos.

O valor intrínseco de uma experiência que a criança adquire na brincadeira é permanente. As crianças aprendem muito enquanto brincam e esse aprendizado vai desde a cognição até valores. Tudo isso se junta para formar a personalidade do “eu” da criança. Muitas experiências que as crianças adquirem são aprendidas por meio de brincadeiras e por tentativa e erro. É a quantidade de experiências que a criança adquire que dita o seu nível de socialização.

A criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (Brougère, 1998, p. 5).

A criança se percebe como protagonista do seu universo brincante e, dessa forma, apropria-se do contexto apresentado, valendo-se das suas próprias narrativas. Kishimoto (2010, p. 1) afirma que, “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”.

As interações e as brincadeiras são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p.37). Por meio de brincadeiras, as crianças exploram aspectos sociais, materiais e mundos imaginários e sua relação com eles, elaborando, ao mesmo tempo, uma gama flexível de respostas aos desafios que elas encontram. Nesse movimento, elas aprendem e se desenvolvem como indivíduos e como membros da comunidade.

Ao brincar, a criança cria e recria seu próprio espaço, sendo ele no âmbito escolar, familiar ou no próprio imaginário. É um momento repleto de sentimentos que dão sentido e significados às suas descobertas, envolvendo dor, espanto, admiração, tristeza, alegria, dúvida, felicidade, insegurança, coragem, esperança, ousadia, suspense.

Quando as crianças brincam, elas estão no controle, encarregam-se do ambiente e das situações ao seu redor para atender às suas necessidades prementes. Elas também podem manipular seu ambiente imediato para liberar suas potencialidades criativas. O envolvimento das crianças nas brincadeiras

melhora suas competências de várias habilidades e também permite que elas superem vários desafios.

A esse respeito, Almeida (2003, p. 46) afirma que “experimentando, vendo, manipulando as coisas, a criança descobre a possibilidade de dar forma ao mundo de acordo com suas impressões, passando não só a evocar e registrar fatos na memória, mas a recriá-los”. Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, “a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer” (Kishimoto, 2002, p. 146).

Brincar sempre foi uma atividade cotidiana na vida de crianças, pois através [dele], a criança pode expressar sua maneira de representar a realidade. Ela cria várias situações imaginárias e se comporta como se estivesse agindo no mundo adulto, o brincar é a forma pela qual ela entende a maioria dos problemas que são criados pela limitação do ambiente em que vive. No ato da brincadeira, os sinais, as expressões e os objetos usados podem significar outra coisa daquilo que apresenta ser, ela recria e repensa os acontecimentos que lhe deram origem ao brincar (Melo, 2010, p. 19-20).

Salomão, Martini e Jordão (2007, p. 13) salientam que “o brincar se aproxima do sonho, reestrutura conteúdos inconscientes, podendo assim lidar com a realidade interna da criança sem perder o contato com a realidade externa”. Por isso, é necessário prever muito tempo e espaço para a criança.

Uma das primeiras brincadeiras infantis é imitar os adultos, muitas crianças se espelham em adultos próximos. A respeito disso, Brougère (2010, p. 70) diz que a imitação lúdica do real, “longe de ser somente um decalque desse real, passa, também, pelo estimulante, que é o brincar. [...] A diversidade das dimensões sustentadas pelo brincar torna-o um objeto rico em potencialidades enquanto fator de socialização”.

O autor argumenta que a criança não reproduz fielmente o mundo real, mas sim interpreta imagens culturais que lhe são transmitidas. Portanto, “manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas em determinada sociedade” e, como consequência, “ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização” (BROUGÈRE, 2010, p. 45 e 49).

Na brincadeira do faz de conta, as crianças podem desenvolver várias linguagens. “Elas aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para ela no momento” (Macedo *Apud* Santomauro; Andrade, 2008, p. 55).

Salomão, Martini e Jordão (2007, p. 9) explicam que, quando a criança entra na fase do faz de conta, ela pode estar marcando “uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade. O pensamento dela evolui a partir de suas ações”. E quando as crianças utilizam a linguagem do faz de conta, “enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar”, vivenciando “concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas” (Salomão; Martini; Jordão, 2007, p. 12-13).

Ao propor ações, sejam elas sensório motoras, simbólicas ou sustentadas pela presença de um sistema de regras, o brincar estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite e a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança (Brougère, 2010, p. 70)

Por meio da brincadeira, a criança pode demonstrar o que aprendeu nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora e, mais que isso, adquirir consciência de si mesma ao brincar sozinha e, ao mesmo tempo, apreciar e valorizar os outros. No faz de conta, “a criança realiza um esforço de tradução. Ela não é velha, mas representa esse papel no jogo simbólico. Também não é um bicho, mas pode imitá-lo. Esse fingimento aumenta o repertório das diversas linguagens, como o desenho, a fala, a música e a dança” (Macedo *Apud* Santomauro; Andrade, 2008, p. 55) — expressões que fazem da brincadeira um espaço social, “uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam” (Brougère, 2010, p. 109).

Assim, a atividade lúdica se torna recíproca com situações da vida. Como resultado dessa capacidade de resposta a situações e pessoas, os jogos e brincadeiras fornecem uma base para a compreensão de si mesmo e dos outros.

#### **4. A CRIANÇA SUJEITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A criança, “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2013, p. 86).

Nesse sentido, a criança deve ser reconhecida em seu todo — um ser social e de direitos. A base curricular brasileira reconhece a necessidade de haver protagonismo infantil, identificando a criança como um ser de direitos, mas essa visão, mui-

tas vezes, é distorcida, deixando-se de lado a intencionalidade pedagógica.

Há que se considerar que os saberes e fazeres docentes, como práticas nos espaços da educação infantil, devem ser cada vez mais emancipatórios e humanizantes, ou seja, pautar-se por um olhar reflexivo sobre o “ser criança”. O papel do professor é o de contribuir com a tessitura do imaginário infantil, dando liberdade de ação e expressão à criança.

A criança, como ser de direitos, necessita ser compreendida por quem a acolhe (família, professores, seus pares e ela mesma). E é na experiência do brincar no cenário infantil que o professor brincante desvela, na subjetividade da criança, o mundo que se faz real durante todo o percurso da brincadeira

No universo da educação infantil é preciso enxergar as crianças como sujeitos que têm “desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala” (Salles; Faria, 2012, n.p.). E entender que, de um lado está o adulto e, de outro, a criança, e entre eles se estabelecem “relações dialógicas — entre o adulto e a criança — que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito” (Salles; Faria, 2012, n.p.). Diz Brougère (1998, p. 110) que “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais”.

Ao juntarmos ao substantivo **sujeito** os adjetivos **sócio**, **histórico** e **cultural**, estamos afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de expressar-se e as formas de

compreender o mundo são construídas **historicamente na cultura do meio social em que vive a criança**. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos (Salles; Faria, 2012, n.p., grifos no original).

Salles e Faria (2012, n.p.) destacam ainda que, “nas relações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo outro, as crianças estão se descobrindo como sujeitos, identificando a si mesmas como seres humanos, como pertencentes a diferentes grupos, diferentes meios” e, nesse movimento, “elas vão se identificando com o outro e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos outros, percebendo as características que as tornam iguais às outras pessoas e aquelas que as tornam únicas”.

A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. — são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura (Oliveira, 2010, p. 5).

E a cultura popular, para Moreira e Silva (2005, p. 96), “representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde surgem relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno”.

A criança constrói uma história pessoal “com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas re-

produzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (Salles; Faria, 2012, n.p.).

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). [...] Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis (Oliveira, 2010, p. 5).

Brincando se aprende, porque o prazer e a descoberta estão envolvidos nessa relação. “Quem brinca age, coloca-se, vivencia situações que lhe expõem a conflitos, à evolução, ou à conservação de valores” (HOFMANN, 2009, p. 182). A criança, ao brincar, desenvolve comunicações e expressões corporais e linguísticas num ambiente incrivelmente lúdico.

O brincar é visto como um direito da criança e uma situação cotidiana. Nas salas que possuem fantoches, fantasias ou cenários para as atividades simbólicas, são sempre apreciados pelas crianças, sendo assim uma boa estratégia para enriquecer o brincar e atrair a garotada para os espaços diferenciados. [...] O brinquedo e a atividade de brincar são a essência da infância e as instituições devem estar preparadas para desenvolver práticas que tomam este pressuposto como norte da organização de suas rotinas (Melo, 2010, p. 21).

O brincar-lúdico está presente no cotidiano infantil. A estimulação por meio de movimentos é essencial para o desenvolvimento da criança desde seu nascimento. Embora a criança se desenvolva socialmente desde o nascimento até a primeira

infância, o envolvimento em brincadeiras livres cria caminhos para se engajar na resolução de conflitos, porque as crianças também discordam quando se envolvem em brincadeiras.

O brincar sempre foi uma ferramenta para a aprendizagem. Desde os primórdios, a brincadeira faz parte da vida de crianças e adultos, e “o tempo de brincar nunca passa, lembrando que o humano é sempre criança” (Freire, 2017, p. 13).

O brincar funcional faz parte do observar “como as crianças brincam”, pois, se a criança brinca de modo desordenado, não há aprendizagem. Meninos e meninas aprendem muitas vezes brincando a partir da imitação; o imitar também faz parte do brincar: a criança brinca de lavar panelinhas, fazer comidinhas, imitando quem ela vê desempenhando tais atividades, mas no desenvolvimento das crianças,

pelo contrário, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinho aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação (Vygotsky, 2001, p. 89).

Os jogos estimulam a capacidade da criança de viver em sociedade, respeitar regras, interagir com outras crianças. E, conforme a criança vai crescendo, as brincadeiras se tornam menos imaginárias e passam a tomar corpo de brincadeiras mais elaboradas e com regras mais desenvolvidas. De acordo com Navarro (2009), mesmo que a brincadeira seja de casinha e sendo algo mais imaginário, existem os comportamentos que as crianças seguem, ou em um jogo de queimada, onde as

regras são primordiais, mas ainda existe o imaginário de dois lados que estão em “guerra”.

Desse modo, o brincar se torna algo essencial dentro das escolas. A brincadeira no cotidiano da criança faz ela ser parte de algo maior. Significa que ela está tomando para si o mundo ao seu redor e a sua realidade. A brincadeira é algo tão importante para as crianças que é direito de todas, garantido pela Constituição Federal. Sobre isso, Brites (2020, p. 20) ressalta:

A brincadeira não serve apenas para entreter. Por meio dela, os pequenos “experimentam” o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras, treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções.

Contudo, a atenção que grande parte das crianças recebe atualmente em suas casas é extremamente escassa. Elas passam horas em frente a telas de dispositivos digitais e isso limita o mundo do brincar. Há também casos de crianças que têm muitos brinquedos, mas não os usam e interagem pouco com outras pessoas, menos ainda com crianças da sua idade. E quanto menos atenção essas crianças recebem, maiores são os riscos de elas desenvolverem dificuldades nas suas interações sociais (Brites, 2020).

Logo, cabe à escola ser acolhedora e participativa no brincar dessas crianças. Os alunos acabam recebendo muitos estímulos, mas não são levados ao brincar funcional, o brincar em conjunto, socialmente, e cabe ao professor, apoiado pela escola, trazer a brincadeira para a sala de aula e estimular as crianças a aprenderem brincando.

## 5. PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

A revisão da literatura destacou alguns aspectos importantes do brincar como meio de cooperação entre as crianças. Ele dá espaço para que a criança seja capaz de manter um equilíbrio entre o “eu”, o “outro específico” e o “outro generalizado”. Enquanto joga o papel de outro, a criança é capaz de diferenciar entre ela mesma e o caráter da pessoa que está interpretando.

Esse brincar mantém a criança cognitivamente alerta e permite que ela dê sentido ao seu mundo com base em seu nível de interação com o ambiente. As brincadeiras da criança devem apelar ao seu senso de curiosidade e devem ser capazes de desafiar seu intelecto para que ela adquira experiência por meio da exploração do ambiente e da interação com pares.

A criança, por natureza, é um ser social que não pode existir ou viver em isolamento e, no brincar, usa a linguagem para expressar-se e interagir socialmente. Pode-se inferir que, sendo a interação social o cenário que permite à criança observar outros seres humanos em ação, é também o espaço onde a criança aprende a ser humana de muitas maneiras.

A criança primeiro aprende a interpretar com os outros e, à medida que amadurece, aprende a comportar-se e antecipar o comportamento dos outros de maneiras socialmente aceitáveis. Brincar é um caminho importante para mostrar que a criança aprendeu e internalizou o que foi aprendido ao observar pessoas em volta. Por meio da brincadeira, a criança pode demonstrar o que aprendeu nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

A aprendizagem afetiva é uma das bases para a construção da personalidade e para o desenvolvimento social da criança. O que ela aprendeu nos domínios cognitivo e psicomotor também pode ser demonstrado afetivamente. Tudo isso se junta para formar o “eu” da criança. As brincadeiras são marcadas por tentativas e erros e com isso as crianças adquirem experiências tanto no seu brincar sozinha quanto no seu processo de socialização.

O uso do jogo e da brincadeira precisa ter uma abordagem específica e organizada para que faça sentido na situação de aprendizagem. Adotar o método lúdico nas escolas potencializa o aprendizado. Brincar e aprender se estimulam mutuamente e não podem ser tratados isoladamente. Quando o método lúdico está engajado, ele permite que a criança ganhe conscientemente o controle de seu ambiente ao longo da vida.

No entanto, a adoção de brincadeiras nas escolas deve ser estruturada de forma a criar uma diferença distinta em relação ao jogo livre e o jogo estruturado. O professor deve assegurar que o brincar da criança seja guiado e conduzido no sentido de alcançar metas estipuladas. Os educadores de infância são desafiados a proporcionar um ambiente estimulante para a criança brincar e também precisam apoiar a aprendizagem das crianças, tornando-se co-jogadores, orientando e brincando junto.

A escola deve disponibilizar ferramentas para melhorar a qualidade e o alcance do brincar na aprendizagem da criança e disponibilizar tempo, espaço e boas condições para que a criança brinque em instalações internas e externas. Aos professores, devem ser dadas oportunidades de se envolver em exercícios

de treinamento e reciclagem, a fim de obter capacitação para os desafios encontrados ao usar o método lúdico no ensino das crianças. Os pais, por seu turno, precisam estar bem-informados sobre os benefícios das brincadeiras estruturadas e não estruturadas e da necessidade de a criança se envolver ativamente nelas para o desenvolvimento holístico. As crianças são seres brincantes que brincam por instinto natural; portanto, as escolas devem ser construídas com instalações e estruturas lúdicas adequadas e relevantes.

### **PARA (NÃO) TERMINAR A CONVERSA**

Sobre o questionamento inicial, responde-se que são múltiplos os desafios e grandes as possibilidades de inserir o trabalho corporal no desenvolvimento da criança a partir do currículo da educação infantil, como se constatou neste estudo. O brincar da criança vai além da atividade ao ar livre ou do esconde-esconde e pode potencializar a alfabetização. Sua inclusão na educação infantil tem capacidade de promover um equilíbrio no currículo.

Pelo movimento corporal, visto como forma de linguagem impregnada de expressão, as crianças se desenvolvem, aprendem e constroem seu conhecimento. Por meio de atividades que envolvem movimento, elas exploram relações e interações sociais e também com o ambiente, formando-se como seres no mundo.

A complexidade do lúdico se manifesta no cultivo de experiências e em consonância com os ritmos próprios de cada criança. Esse movimento precisa ser incorporado ao currículo

da educação infantil como forma de valorizar a poética criativa emanada das práticas da criança como material significativo para o seu autoconhecimento, bem como para um desenvolvimento crítico e reflexivo de sua leitura de mundo.

A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo.

É preciso compreender o que é ser criança para depois pensar sobre suas necessidades, pois o agir do adulto é diferente do agir da criança. As crianças não têm a mesma percepção de mundo dos adultos, mas parece que gente grande tem o costume de querer acelerar a infância, deixando de lado o presente, o ser que a criança é, pensando apenas no ser que ela poderá vir a ser.

Em escolas públicas ou privadas, encontram-se muitos professores que trabalham o brincar de forma divertida apenas com o objetivo de recreação, sem um planejamento que possa integrar a atividade proposta. Mas a brincadeira da criança na escola não pode ficar sozinha. Não pode ser ensinada isoladamente. Tem que basear-se em uma abordagem integrativa, a fim de fazer sentido e alcançar o que se propõe a alcançar no ambiente escolar.

As crianças são seres brincantes que brincam por instinto natural; portanto, as escolas devem ser construídas com instalações e estruturas lúdicas adequadas e relevantes. Afinal “brin-

car é coisa séria”, mas “é a coisa séria que é divertida” e se concilia à poética do corpo das crianças em um contexto lúdico no currículo da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 4. ed. São Paul: Silvamats, 2012.

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITES, L. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Gente, 2020.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184-207, 2016.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 57-98.

FERREIRA, V. S. **Da reflexividade corporal entre os jovens portugueses**: uma realidade socialmente fragmentada. Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia, p. 55-61, 2004. Disponível em: <[https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4616d905aae8b](https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616d905aae8b)> Acesso em: 8 set. 2022.

FERREIRA, V. S. **Elogio (sociológico) à carne**: a partir da reedição do texto “as técnicas do corpo” de Marcel Mauss. Conferência no lançamento da Coleção Arte e Sociedade, do Instituto de Sociologia, na Faculdade de Letras da Fundação Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497683>>. Acesso em: 12 set. 2022.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2017.

GARANHANIM, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar**, n. 16, p. 109-119, 2000.

GRILLO, R. M.; SPOLAOR, G. C.; PRODÓCIMO, E. Notas sobre o brinquedo: possível diálogo entre Brougère, Benjamin e Vigotski. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-14, 2020.

HOFMANN, A. A. Significando corporeidade. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (org.). **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009. p. 169-185

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte, p. 1-5. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 22 out. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-73.

MALUF, S. W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços**. v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001.

MELO, R. P. A importância da ludicidade na educação infantil. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Institucional) – Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Le monde sensible et le monde de l'expression**: cours au Collège de France, notes, 1953. Genève: Metispresses., 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **La nature**: cours du Collège de France: Notes, suivi des résumés de cours correspondants. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Notes des cours au Collège de France**: 1958-1959 et 1960-1961. Paris: Gallimard, 1996.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. In: 2009. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – UNICAM, 9. 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693\\_1263.pdf](https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf)>. Acesso em: 12 de set. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? [p. 1-16, 2010]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category\\_slug=setembro-2010](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010)>. Acesso em: 14 out. 2022.

OLIVEIRA, M. A.T.; LINHALES, M.A. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 389-515, 2011.

POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. **Texto & Contexto em Enfermagem**, v. 6, n. 3, p. 29-43, 1997.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SALLES, F.; FARIA, V. **O currículo na educação infantil**: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. [2012, n.p.]. Disponível em: <<http://www.edu->

cadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Portal de Psicologia**, p. 1-16, 2007. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOMAURO, B.; ANDRADE, L. Educação infantil: o que não pode faltar. **Nova Escola**, ed. 217, p. 48-57, 2008.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T; GARRANHANI, M. C. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TORGA, M. **Portugal**. 4. ed. Coimbra: Ed. do Autor, 1950; revista 1980.

VASCONCELOS, P. A. C. **O jogo e Piaget**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2, p. 21-29, 2003.

VIHOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2011.

VIHOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NO CURRÍCULO ESCOLAR: LEI Nº 14.164/2021



LÉIA DE OLIVEIRA RIBEIRO<sup>1</sup>  
 BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A disciplina Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores em Práticas Educativas (PPGPFOFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz - MA, proporcionou reflexões e inquietudes acerca da importância de temas que cumpram uma função social. O ob-

- 
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão. Advogada. Pós-Graduação em Direito do Trabalho Coletivo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mãe da Lunna (*in memoriam*) e do Gael. E-mail:leiaoliveira.advogada@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7011434256289707>.
- 2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2004), é especialista em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (2006), Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Ecologia Humana pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2008) e Doutora pelo mesmo Programa na área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. É Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Imperatriz. Participante do Grupo cadastrado no Diretório do CNPq: de Ensino Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX/FE/UnB e Coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular - GEPEEP/LCH/UFMA. E-mail: [betania.barroso@ufma.br](mailto:betania.barroso@ufma.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2424166976246375>.

jetivo deste estudo perpassa por apresentar reflexões acerca da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em que passa a ser obrigatória a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

A urgência em tratar da prevenção e combate da violência contra a mulher nos diversos espaços sociais, em especial no âmbito escolar, é de fundamental importância, visto que mulheres continuam a ser violentadas e vítimas de feminicídio.

A desigualdade e violência que as mulheres sempre sofreram e sofrem ao longo da história da humanidade não podem nem devem ser tratadas como algo natural, portanto, não se deve naturalizar todo fenômeno histórico, cultural, arcaico, patriarcal<sup>3</sup>, machista<sup>4</sup>, misógino<sup>5</sup>. Essa desigualdade longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, por estruturas de poder e agentes envolvidos na trama de relações sociais (SAFFIOTI, 2015, p. 75)

---

3 Patriarcal - o patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e relações que favorecem os homens, em especial o homem branco, cisgênero e heterossexual. (O que é patriarcado? - Politize!).

4 Machista - machismo (ou uma pessoa machista) é um preconceito, expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento do feminino. Ou seja, é uma opressão, nas suas mais diversas formas, das mulheres feita pelos homens. (Machismo: você entende mesmo o que significa? - Politize!).

5 Misógino - oriunda da união entre os termos gregos “miso” e “gyne”, cujos significados são respectivamente ódio e mulheres, a palavra misoginia é usada para definir sentimentos de aversão, repulsa ou desprezo pelas mulheres e valores femininos (Misoginia: você sabe o que é? - Politize!).

Portanto, a inserção da Lei nº 14.164/2021 nos currículos escolares nada mais é do que fortalecimento e conscientização social, já que a educação pode ser considerada um instrumento de transformação e reflexão de atos, ações e novos comportamentos. Dessa forma, fomenta a desconstrução histórica de uma sociedade, que sempre foi patriarcal, excludente e de dominação sobre as mulheres, o que conseqüentemente gera violência enraizada.

No contexto, a escola deve ser espaço de debates e construções sociais, onde assunto como o combate à violência contra mulher deve ser tratado e explanado de forma conscientizadora, perpassando o tema desde a primeira infância até o nível superior. Arroyo (2012, p. 34) destaca que a escola e seus componentes estarão preparados para a realidade que se coloca, pois os alunos que adentram esses espaços possuem suas especificidades, são “sujeitos outros”, grupos subalternizados, oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural.

Portanto, inserir conteúdo dessa magnitude no currículo escolar desde a educação básica é de suma importância, a fim de que crianças cresçam com conscientização, com concepções firmes de igualdade, entendendo que não é aceitável nenhuma forma de violência, de nenhuma espécie. Dessa forma, as crianças irão crescer não considerando um ou outro como inferior ou como superior, podendo assim ter um olhar de igualdade entre os seres humanos.

Dito isso, pensar um currículo escolar que acolha uma perspectiva de transformação da realidade social é garantia fundamental de direito humano. Pensar e estimular práticas

educacionais emancipam pessoas, propiciando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Perante o exposto, o artigo se estrutura em cinco pontos: uma introdução, em que se pretende antecipar o que será tratado no decorrer de todo o artigo. Em seguida, um ponto específico sobre a importância da Lei nº 14.164/2021, seus elementos, artigos, e o que ela alterou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Por conseguinte, noções acerca do currículo escolar de como acolher temas transversais e como esses conteúdos são tratados no âmbito educacional. Em seguida, a educação como forma de garantia de direitos humanos, que estimula a superação de desigualdades sociais e combate todo tipo de violência. Por fim, as considerações finais, em que será possível sintetizar o que fora elaborado ao longo da construção deste estudo.

## **2. DA LEI Nº 14.164/2021 E DA ALTERAÇÃO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Para adentrar a Lei 14.164/2021, faz-se necessário percorrer um caminho histórico na Legislação Brasileira no que se refere aos direitos das mulheres. “A evolução pela qual passou a família acabou forçando sucessivas alterações legislativas” (DIAS, 2007, p.30).

O primeiro grande marco, mesmo que timidamente, surgiu com o Estatuto da Mulher Casada (Lei 4.121/62), o qual alterou o Código Civil de 1916, código este considerado historicamente como machista, excludente. Para Verucci (1999), o re-

ferido código teve muita influência no conservadorismo, pautado nos paradigmas e pilares da Igreja e do Estado, vejamos:

Estado e da Igreja, consagrou a superioridade do homem, dando o comando único da família ao marido, e delegando à mulher casada a incapacidade jurídica relativa, equiparada aos índios, aos pródigos e aos menores de idade (VERUCCI, 1999, p.35).

O referido Estatuto aparentemente não trouxe grandes e significativas mudanças, porém, quando se refere aos direitos das mulheres, cada conquista deve ser comemorada como grande vitória, por exemplo: a mulher passou a não mais precisar de autorização do marido para adquirir direito de propriedade dos bens conquistados pelo seu próprio trabalho (BRASIL, 2002).

A famosa Lei do Divórcio - Lei nº 6.515/1977 traz a ruptura da obrigatoriedade da mulher de manter-se em um casamento que não deseja mais. Com essa Lei, a emancipação da mulher começa de fato a ter resguardo no ordenamento jurídico brasileiro. “O surgimento de novos paradigmas – quer pela emancipação da mulher, quer pela descoberta de métodos contraceptivos e pela evolução da energia genética – dissociaram os conceitos de casamento, sexo e reprodução” (DIAS, 2007, p.30).

Já em 1988, com a entrada da Constituição Federal que está em vigor até os dias atuais, ocorre um dos maiores marcos no que diz respeito à segurança jurídica entre homens e mulheres, colocando-os em pé de igualdade. De acordo com a Constituição, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta lei. Para tanto, é importante destacar

a luta incessante de parlamentares mulheres que instituíram direitos específicos na Constituinte, como bem retrata Pinto:

As mulheres eleitas deputadas tiveram uma trajetória surpreendente; superando suas diversas extrações partidárias, se autodenominaram “bancada feminina” e apresentaram 30 emendas sobre os direitos das mulheres, englobando praticamente todas as reivindicações do movimento feminista (PINTO, 2003, p.74).

A autora acima destaca ainda o papel fundamental na Constituinte do Conselho Nacional do Direito da Mulher – CNDM para fortalecer conquistas de direitos das mulheres na Constituição Federal de 1988:

O CNDM foi uma presença fundamental durante os trabalhos de preparação e, posteriormente, no próprio período dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Começou por promover uma campanha nacional da televisão e por meio de *outdoors* com o *slogan* “Constituinte pra valer tem que ter direitos da mulher!”. Reuniu em Brasília um grande grupo de feministas em um encontro do qual resultou um documento entregue aos constituintes chamado “Carta das Mulheres” (PINTO, 2003, p.74).

A Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas, tendo em vista que a mulher sai juridicamente de uma condição de dependência/subordinação de decisões. Assim, Cabral (2008, p.51) observa que, a partir das novas transformações sociais e econômicas, passou-se a ter um novo olhar para a família percebendo as reivindicações feministas que trabalhavam em prol da democratização da legislação que as tinham em um lugar de subalternização.

Depois da atual Carta Magna de 1988, as discussões acerca de direitos, em especial no que diz respeito à prevenção

e ao combate às violências ficaram ainda mais acirradas. O que antes era “normalizado historicamente”, com a cultura patriarcal de violência contra mulher, passou a não ser mais tolerado pela sociedade e pelo poder público. Seguindo no intuito de prosseguir com as conquistas de direitos, mulheres de todos os seguimentos, movimentos de mulheres e movimentos de direitos humanos continuaram pautando e lutando por direitos.

Um dos mais importantes marcos, no que tange ao combate à violência doméstica, diz respeito à aprovação da lei que cria mecanismos de coibir e prevenir a violência contra as mulheres e torna a prática de violentar mulheres crime. Vale destacar que o governo brasileiro instituiu essa lei após luta constante, inclusive em nível internacional. Maria da Penha, o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) denunciaram o caso das duas tentativas de feminicídio sofridas por Maria da Penha para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA). Portanto, a Lei Maria da Penha<sup>6</sup> – Lei nº 11.340, sancionada em 07 de agosto de 2006, passa a ser uma lei de referência no combate à violência contra a mulher, conforme Disposições Preliminares:

---

6 Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado. Maria da Penha tem três filhas e hoje é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei que leva seu nome: a Lei Maria da Penha, importante ferramenta legislativa no combate à violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil. É Fundadora do Instituto Maria da Penha, uma ONG sem fins lucrativos que luta contra a violência doméstica contra a mulher. (Maria da Penha – Wikipédia, a enciclopédia livre - wikipedia.org).

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006, p.01).

O artigo 8º da Lei Maria da Penha aponta para diretrizes sobre política pública que visa coibir e prevenir a violência. As diretrizes de políticas públicas podem ser realizadas por meio da promoção e da realização de campanhas educativas de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral. Vejamos o que determina:

Art. 8º **A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á** por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo **por diretrizes:**

V - **a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar** e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de **programas educacionais** que disseminem valores éticos de irrestrito **respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero** e de raça ou etnia;

IX - **o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero** e de raça ou etnia e **ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.** (BRASIL, 2006, p.01, grifos nossos).

Portanto, ao ser promulgada a Lei Maria da Penha, houve uma preocupação descrita no texto da Lei, em inserir o tema da violência contra as mulheres no contexto escolar, através dos currículos, como forma de conscientizar discentes, docentes e a sociedade em geral.

O conjunto acima das leis instituídas no Brasil em prol dos direitos das mulheres nos faz, neste momento, chegar à lei o objeto de estudo deste artigo: a Lei nº 14.164/2021 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a obrigatoriedade de inclusão nos currículos da educação básica conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Coincidência ou não, a lei foi promulgada no dia 11 de junho, um dia antes da comemoração do dia dos namorados (data celebrada no Brasil).

A nova legislação estabelece um acréscimo no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do parágrafo 9º : “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos”. Dois pontos importantes a serem observados: 1. A violência contra criança e adolescentes também foi pauta da lei; e 2. a produção de materiais didáticos adequados às peculiaridades de cada nível educacional, devendo ser observadas a idade de cada público, as características regionais e o sistema de ensino. Portanto, o intuito é que todos sejam contemplados com a discussão, obedecendo as diversidades.

A Lei nº 14.164/2021, §9º, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDBEN), institui ainda a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, ou seja, no mês do dia internacional da mulher. Portanto, ela determina a inserção da semana de combate à violência contra a mulher nas instituições sejam elas públicas ou privadas de ensino.

Entendemos que esse debate perpassa vários caminhos importantes na construção social da mulher. É um diálogo que exige primariamente o entendimento do que é ser mulher nesta sociedade, uma desnaturalização de tudo que foi construído no nosso imaginário, principalmente a noção de fragilidade e subserviência que tanto oprime, culpa e julga essas sujeitas.

A escola como espaço provedor de conhecimento se configura como uma aliada importante nessa pauta, principalmente porque é nesse ambiente que os alunos e alunas iniciam suas trajetórias de vidas, constroem suas identidades. A política educacional precisa ser efetiva para todos os sujeitos sem distinção de raça, classe, gênero ou cor. Isso implica reafirmar que esses saberes não podem jamais contribuir para uma cultura de dominação e violência, como do corpo feminino, objeto deste estudo.

Sobre isso, destacamos alguns dos objetivos da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, conforme a Lei nº 14.164/2021, §9º. São esses alguns itens: I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei Maria da Penha – ponto essencial para dar visibilidade aos tipos de violência aos quais as mulheres são submetidas, pois sabemos que muitas delas não conseguem identificá-los, o que favorece a permanência nesse ciclo de violação; e II - impulsionar a reflexão crítica

tica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher. Aqui, destacamos que esse tipo de crime precisa ser uma preocupação que envolve toda a sociedade e não apenas o grupo vitimado. É preciso compreender que não é algo natural. Todo tipo de violência tem que ser penalizado e combatido, e umas das formas de garantir essa premissa é por meio de informação, políticas públicas, estratégias de prevenção e efetividade em todos os serviços direcionados à rede de proteção, assistência e segurança das mulheres.

Outro objetivo que ressaltamos na referida Lei acima, diz respeito a capacitação dos educadores e conscientização da comunidade sobre violência nas relações afetivas. Neste, é considerada a importância no investimento em formação, ou seja, em promover diálogos com vistas a enfrentar essa problemática não apenas na semana de alusão ao tema, mas em todo o ano. Identificar a opressão é primordial para buscar meios de enfrentá-la. Esses momentos precisam ser ministrados de forma acessível, dinâmica e clara para que os alunos consigam também refletir criticamente e se indignar com essa triste realidade que acomete uma grande parte das mulheres brasileiras.

Nesse contexto, reafirmamos a importância de haver nos currículos escolares pautas concernentes ao combate à violência contra mulher. O papel da escola é fundamental para garantir o rompimento de preconceitos estabelecidos, do machismo e da cultura patriarcal de dominação sobre as mulheres, pois é possível que assim se alcance uma transformação social que promova a equidade entre os gêneros.

## 2.1 Currículo Escolar

A importância do currículo escolar funciona como instrumento norteador de todo o processo educacional, ou seja, podemos considerá-lo como uma bússola que determina o caminho que se irá percorrer na escola, de forma coletiva, entre docentes, discentes e comunidade escolar em seu cotidiano. É nele que se organizam programação, períodos, prazos, atividades e principalmente conteúdos que serão desenvolvidos no âmbito escolar.

O currículo, para Sacristán (2010), perpassa duas dimensões: a primeira, associada ao êxito da vida profissional, é representada pelo *Curriculum vitae*; e a segunda, da carreira estudantil e acadêmica, está ligada à construção do percurso, através da configuração de conteúdos e organização. Porém, o autor adverte sobre as contradições impostas pelo currículo: de um lado se relaciona à seleção de conteúdos (ou seja, organização); por outro, limita impondo fronteiras, como se o docente não tivesse liberdade para ir além do que já foi “programado”. Sobre isso, pontua:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com a invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. (SACRISTAN, 2010, p. 17).

Sendo assim, a escolha desses conteúdos e de como eles serão inseridos no contexto escolar nos faz indagar: Será mes-

mo que essas escolhas de conteúdos não demonstram poder, privilégios e escolhas a partir de concepções ideológicas? Para Apple (2002), os conteúdos nunca são neutros, sempre há algum propósito na escolha:

A educação está ligada à política de cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

Dessa forma, decidir o que incluir ou não como conteúdo no currículo escolar é uma forma de controle social, ou até de exclusão social, visto que “selecionar” pode se tornar uma forma de privilégio. É fundamental que a escola debata assuntos que fomentem interesse social, que combata as desigualdades, os preconceitos. Portanto, os currículos escolares devem se estruturar com temas e conteúdos transversais que envolvam interesses da coletividade, a escola é um espaço de acolhimento de ideias e trocas de saberes. Nesse sentido, corroboramos os ensinamentos de Paulo Freire, por meio da educação popular:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de **educação popular** em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de quem, contra que, contra quem. **Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender?** Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa ser o professor autoritário? É possível

ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno?... Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? (FREIRE, 1992, p. 69, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os processos educacionais por meio dos conteúdos inseridos nos currículos, precisam ser contrários ao ensino da educação formal. Portanto, não podem nem devem ser excludentes, fechados, amarrados. Precisam abarcar as diferenças, combater as violências e discriminações e incluir temas transversais, como a Lei 14.164/2021.

Situamos ainda que os currículos devem ter conteúdos que tratem das situações de dominação, como é o caso em tela. Arroyo (2012, p.34) destaca que a escola e seus componentes precisam estar preparados para a realidade que se coloca, pois os alunos que adentram esses espaços possuem suas especificidades, são “sujeitos outros”, grupos subalternizados, oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural.

Dito isso, o currículo escolar deve ser pautado nessa inclusão, na aceitação do pensar crítico. Não há como falar em um currículo inclusivo, se não estiver aberto a críticas e diferenças de opiniões bem como à construção coletiva. Sobre pensar criticamente, Tiburi destaca:

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e de interesse. A crítica não é necessariamente destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anterior desmontado. Ela pode ser também uma

atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem melhorar nosso olhar. Toda forma de crítica, desde que seja honesta, é válida, mas considero que neste último sentido, com a atenção cuidadosa (TIBURI, 2018, p. 10).

Pensar criticamente sobre um tema tão fundamental na sociedade como a Lei 14.164/2021 exige que docentes tenham sensibilidade ao acolher as perguntas e os debates, ainda mais em um assunto considerado delicado e sensível. Todavia, a conscientização, emancipação e mudança de paradigmas e de rompimento de uma cultura patriarcal somente acontecerão por meio de um currículo que estimule uma educação que respeite a diversidade humana, sem exclusão, sem diferenciação ou domínio de gênero.

Contribuindo com o debate, Moreira (1995) reflete sobre o currículo a partir de uma concepção de dominantes e subordinados, considerando se de fato há um acolhimento das vozes dos considerados rejeitados. Trazendo para o tema, vale a reflexão sobre a importância de dar voz à luta das mulheres, que historicamente foram silenciadas.

Realça-se, assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e as vozes dos estudantes (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 11).

Dito isso, Giroux (1997, p.163 ), no que se refere ao papel do/a professor/a, como um/a intelectual transformador/a de realidades sociais e levando a sério as questões sociais, ressalta que os docentes devem assumir a responsabilidade de problematizar o que é ensinado e o modo como se ensina, ou seja,

instigar os propósitos e as metas pelas quais se lutam no processo de escolarização, de modo a não ser apenas um/a “depositor/a” de conteúdo, mas de agente capaz de aguçar a consciência crítica nos/as alunos/as. Nesse cenário, fica evidente o papel social e transformador do/a professor/a, por meio da educação, bem como a relevância de ações e processos formativos que atuem na prevenção da violência doméstica e familiar como garantia de direitos.

## 2.2 A educação como garantia de direitos na prevenção da violência doméstica e familiar

Infelizmente, a sociedade carrega historicamente fortes traços do patriarcado, de uma cultura machista de dominação sobre as mulheres, sendo, portanto, necessário tratar dessa violência em todos os espaços sociais como forma de garantia de direitos humanos.

Os altos índices de feminicídios e de violência contra mulheres (sexual, física, moral, psicológica ou patrimonial) demonstram que a problemática ainda está longe de ser superada, não obstante o direito de equidade e o direito das mulheres já serem consagrados em nosso sistema jurídico.

Os dados do Fórum Brasileiro de Segurança (2022) demonstram um número assustador de registros de violência contra mulheres no período da pandemia da Covid 19<sup>7</sup>:

---

7 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence

Os números de registros de crimes contra meninas e mulheres aqui apresentados visibilizam o quadro de violência vivenciado por elas durante a pandemia. Apenas entre março de 2020, mês que marca o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino.

Desse modo, é urgente uma mudança de cultura, uma transformação de comportamento coletivo de conscientização de valores pautados no respeito, na dignidade e na igualdade entre os seres humanos. A educação deve ser pensada a partir de uma concepção política cultural, o que permite refletir sobre questões sociais. Faz-se fundamental entender a realidade social para, somente assim, compreender a necessidade das pessoas. Tudo isso, se articulada aos processos formativos de inclusão.

A educação é um dos pilares fundamentais na construção de saberes. Porém, esses saberes podem e devem ser para além dos saberes didáticos ministrados, devem garantir cumprimento de função social, estimulando o saber crítico, a conscientização e o convívio humano plural para além da formação burocrática. A escola é chamada para formar “**cidadãos e cidadãs**”, para além dos saberes didáticos, para a vida.

A política educacional deve ser uma ferramenta aliada na luta por Direitos Humanos, motivo pelo qual a inserção da Lei nº 14.164/2021 no currículo escolar é considerada como dignidade da pessoa humana, pois a educação não é favor nem

---

ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Aqui no Brasil, foi decretado estado pandêmico em março de 2020 (O que é a Covid-19? — Português - Brasil - [www.gov.br](http://www.gov.br)).

esmola, é uma política pública e uma condição básica de nossa existência.

Um dos pilares dos Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes mecanismos de superação das violações de direitos e das desigualdades sociais, é a educação. A educação é mais que um direito. É consequência direta do exercício da cidadania e da própria vida em sociedade. De outro lado, como direito universal, a educação é uma condição de possibilitar o direito ao conhecimento, à formação ética e à partilha de bens científicos e culturais. Assim, a Educação em Direitos Humanos tem como proposta as práticas socioculturais que provocam o reconhecimento do sujeito sobre si e sobre o outro, enquanto sujeitos de direito (MENDES Jr; BARROSO; ZAPAROLI, 2021, p. 293).

Em suma, a lei supramencionada poderá contribuir para superação das desigualdades históricas, sociais, culturais e religiosas às quais as mulheres sempre foram submetidas. Superadas essas desigualdades estruturantes, haverá possibilidades de uma sociabilidade mais humana, justa, igualitária e plural, garantindo assim esse pilar de direitos humanos.

Resistir a esse sistema “conservador e opressor” que está sendo imposto no Brasil é um imenso desafio e faz-se necessária resistência tanto por parte de docentes como discentes. A educação sempre foi considerada lugar de “resistências” e de formação no sentido de transformação social e de busca pela emancipação humana, pois a educação humaniza os sujeitos.

Defender uma educação pautada em direitos humanos é sempre muito complexo e polêmico, pois defender grupos historicamente excluídos (no caso em tela, as mulheres) é precisar superar muitas vezes os discursos que tentam desqualificar e silenciar o debate. Exemplo disso ocorre quando ainda há

questionamentos, com o intuito de diminuição da luta dos direitos das mulheres, com frases corriqueiras do tipo: “Ah! Existe a Lei Maria da Penha. E por que não existe a Lei João da Penha?”, ou seja, sempre há o intuito de desmerecer ou justificar o injustificável: a violência contra as mulheres.

Dito isso, afirmamos que é impossível fazer transformação social sem antes levar a consciência individual e coletiva da “**desconstrução**”. O debate e a inserção da Lei nº 14.164/2021 deve começar dentro de nós, pois só conseguiremos mudar o coletivo, quando a mudança começar a partir do individual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado, a construção da sociedade sempre foi pautada em relações patriarcais, excludentes, machistas, que estimulam a opressão e inferiorização do gênero feminino. Ao longo da História, até mesmo a legislação brasileira, antes da Constituição Federal de 1988, os direitos das mulheres no que concerne a igualdade jurídica sempre foi negada às mulheres. Portanto, é necessário constante processo de luta por garantias e manutenção de direitos.

Cabe à escola não apenas o processo de ensinar a ler ou escrever, mas também auxiliar no desenvolvimento crítico do ser humano, contribuindo para eliminação de todas as formas de preconceito, sendo um canal de rompimento de relações discriminatórias e desiguais, neste caso específico, no combate à violência contra mulher.

Nesse contexto, por meio das inquietações sociais e atendendo ao que determina a Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Pe-

nha, a aprovação da Lei nº 14.164/2021, que obriga a inserção de temas sobre o combate à violência contra mulheres no currículo escolar, são fundamentais em favor dos direitos das mulheres e de garantia de direitos humanos.

Assim, vislumbramos na educação um dos caminhos para conscientização, de reconhecimento das formas de violência, de empoderamento, de conhecimento da rede de proteção e, consequentemente, de dignidade para as gerações presentes e vindouras.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed- São Paulo – SP, Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 de julho de 2022.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). **Violência Contra mulheres em 2021** (dados). 2022. Disponível em: [violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf](http://violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf) ([forumseguranca.org.br](http://forumseguranca.org.br)) Acesso em: 13 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: [L4121 \(planalto.gov.br\)](http://L4121.planalto.gov.br). Acesso em: 10 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.164 de 11 de julho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [L14164 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 12 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [Lei nº 11.340 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 12 de julho de 2022.

CABRAL, Melissa Karina. **Manual de direitos da mulher**. 1ª. ed. Leme - SP: Mundi Editora e Distribuidora Ltda - ME, 2008. v. 01.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 4 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MENDES JUNIOR José Ferreira; BARROSO Betânia Oliveira; ZAPAROLI Witembergue Gomes. **Práticas pedagógicas em Direitos Humanos e a formação interdisciplinar no ensino médio**. In: ZAPAROLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antô-

nio Sousa (Orgs.). Estado da arte em educação: volume 2, número 1- PPGFORPRED. Rio Branco, AC: Nepan, 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio. **O currículo como política culturais e a formação docente.**

In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo, SP: Editora Fundação Peseu Abramo, 2003.

SACRISTAN, Jose Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Saberes (2013). (n.p.): Penso Editora.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2º ed. São Paulo – SP: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista - 7ª ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Rosa dos Tempos. 2018.

VERUCCI, F. A mulher no direito da família brasileiro – Uma história que não acabou. In: **Nova Realidade do Direito de Família.** Rio de Janeiro: COAD/SC. Editora Jurídica, 1999.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS: REFLEXÕES SOBRE AS DISCUSSÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS CURRÍCULOS



JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO<sup>1</sup>  
WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI<sup>2</sup>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar em práticas pedagógicas é pensar na ação docente, no fazer do/a professor/a e como esse fazer é realizado em sala de aula. Entretanto, ao mesmo tempo, é necessário compreender que esse fazer não é individual nem acontece ao acaso, mas surge em meio a determinado contexto formativo e, em consequência disso, recebe fortes influências de outros espaços de sociabilidade e de nossa própria constituição enquanto sujeitos/as.

Então, torna-se essencial compreendermos o contexto social e analisarmos, a partir dele, para que possamos debater

- 
- 1 | Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED e Graduado em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Davinópolis/MA. E-mail: john.jamerson@discente.ufma.br.
- 2 | Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA. Docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, ambos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Imperatriz/MA. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br.

questões consideradas subalternas (SPIVAK, 2010). Pensando nisso, este trabalho visa refletir sobre práticas pedagógicas outras que proporcionem um debate acerca das questões de gêneros e sexualidades no currículo, ao passo que são questões consideradas desnecessárias de serem abordadas na escola a partir das construções curriculares pelos grupos hegemônicos (APPLE, 2006).

Ao longo de todo nosso texto, iremos utilizar o termo “Outras”, e isso pode ser a princípio estranho, mas a nosso ver é uma forma de nos referirmos às pessoas que historicamente sofrem com constantes violências, subalternizações e inferiorizações por meio de classificações sociais hierárquicas (ARROYO, 2014).

O interesse por essa temática é necessário e emerge das experiências do primeiro autor enquanto docente da educação básica e que, sentindo a potência de se utilizar de práticas pedagógicas outras que transgridam a certas normatividades impostas pelos currículos, percebeu que essas podem ser uma forma de transgressão e desconstrução de certos discursos excludentes sobre gêneros e sexualidades.

Nosso trilhar metodológico parte da seleção de textos, artigos e livros que nos dão a possibilidade de dialogar com questões referentes aos debates a que nos propomos aqui. Nesse sentido, utilizamos: Quijano (2010), Pereira (2015) e Walsh (2005) para dialogar sobre decolonialidade; Miskolci (2014; 2017), Louro (2001; 2018) e Lugones (2008; 2014) para embasar o debate de gênero e sexualidade; Franco (2012; 2015; 2016) e Arroyo (2014) para discutir sobre as práticas pedagógicas; e Paráiso (2015; 2016), Apple (2006) e Sacristán (2013) para o currí-

culo, além de algumas reflexões sobre experiências vivenciadas pelo primeiro autor em sua prática docente.

O trabalho organiza-se da seguinte forma: na primeira seção, iremos abordar o conceito de práticas pedagógicas e de currículo a que nos filiamos. Na segunda seção, iremos abordar a possibilidade de práticas pedagógicas outras por meio do debate de gênero e sexualidade nos currículos e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## **2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAZEM O CURRÍCULO? OU O CURRÍCULO FAZ AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

Iniciamos esta seção com uma pergunta, pois devemos pensar como as práticas pedagógicas são produzidas e reproduzidas, mas, ao mesmo tempo, qual sua relação com os currículos e, para além disso, como elas podem ser espaços de resistência ou então de reprodução de determinados padrões.

As práticas pedagógicas diferem-se de outros tipos de práticas, pois envolvem as práticas sociais necessárias para a concretização de práticas educativas (FRANCO, 2012). Dessa forma, é importante compreender que as práticas educativas são aquelas postas nos currículos, são os processos mais institucionais e macros produzidos e postos nos documentos oficiais. Em seguida, temos as práticas docentes que são aquelas realizadas de forma individualizada por cada docente (FRANCO, 2012), seguindo ou não o que as práticas educativas orientam. Por fim, temos as práticas pedagógicas que são gestacionadas a partir de nossa atuação enquanto docentes militantes e produ-

tores/as de conhecimentos outros que resistem aos discursos hegemônicos postos nos currículos, alterando e desconstruindo nossa prática docente, tornando-a então uma prática docente pedagógica.

Para que essa prática seja então pedagógica, é necessário que ela possua uma intencionalidade e seja reflexiva e produzida a partir dos contextos e levando em consideração a historicidade que os processos educacionais constroem (FRANCO, 2015; 2016). Nesse sentido, é importante entender então que essas práticas pedagógicas são produzidas pelas pessoas sujeitas da educação, alunos/as e professores/as. Essas práticas podem ser espaço de reverberação das dominações excludentes ou então espaços de resistências, de transgressões do que é posto e ensinado (FRANCO, 2015; 2016). Nesse sentido, a presente pesquisa recorre ao conceito último de práticas pedagógicas, para permear nosso trilhar, enquanto espaço de resistência e contradição na educação.

Sendo assim, conforme pontua Franco (2016, p. 541), “[a]s práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e, portanto, são influenciadas pelos contextos sociais e culturais nos quais os/as docentes estão envolvidos/as. Então, é necessário compreender os processos de formação e as trajetórias docentes para entender suas atuações e a (re)produção das suas práticas em sala de aula.

Ademais, compreendemos que as práticas pedagógicas são formadas a partir da relação dos/as sujeitos/as educativos/as, aqui em voga professores/as e alunos/as, que podem optar por aceitar ou resistir às práticas educativas que lhes são

impostas. As práticas do/a professor/a só podem ser consideradas pedagógicas se houver algumas características importantes: as intencionalidades do que se está fazendo em sala, a reflexão e a avaliação contínua desse processo, os acertos e os erros, e se essa prática está alcançando a todos/as (FRANCO, 2016). Só com esses pontos sendo alcançados, podemos considerar que a prática docente e educativa passa a ser pedagógica.

Dito isso, a prática pedagógica ocorre a partir do movimento da práxis, da compreensão por parte dos/as sujeitos/as de suas realidades e a partir do desvelamento dessas realidades, pois essa prática precisa e necessita ser dialética, para que sua existência seja entendida e, em seguida, se possa transcendê-la e, por fim, reorganizá-la (FRANCO, 2012; 2015; 2016).

Entender o papel das práticas é essencial para nossa pesquisa, pois “as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais” (FRANCO, 2015, p. 606) e, sendo assim, elas (re)produzem aquilo que é pautado em seu entorno, que faz parte do contexto.

Sendo assim, as práticas pedagógicas são expressão de dada sociedade e, nesse sentido, impactam diretamente a construção do currículo que, em nosso entendimento, é vivo e modificado diariamente a partir das relações que se estabelecem nos espaços educativos. Entretanto, antes de adentrarmos nesse conceito, iremos fazer uma breve contextualização histórica do currículo.

Ao se falar ou pensar em currículo, já se tem a ideia dos conteúdos e da grade curricular dos espaços de ensino e, em suma, isso não é totalmente errado, pois como pontua Sacristán (2013), o currículo surgiu *a priori* como uma forma de or-

ganização dos conteúdos e de seleção do que deveria ser ensinado, além de ser utilizado para facilitar a organização das séries por meio dos níveis de dificuldade de cada conteúdo e o que cada aluno/a deveria aprender em cada uma.

Esse surgimento do currículo, então, provoca um controle externo dos espaços educativos e principalmente da sala de aula, pois, nesse sentido, aquilo que deve ser aprendido e ensinado vem de fora e precisa ser seguido em cada série (SACRISTÁN, 2013). A escolarização e a regulação dos conteúdos tornam-se então parte essencial do papel do currículo, pois a partir dele é posto o que deve ser estudado e trabalhado em sala de aula (APPLE, 2006).

O currículo é, portanto, uma poderosa arma de controle e de estruturação de conteúdos, que impõe regras, normas e uma ordem determinante daquilo que é abordado na prática (APPLE, 2006). Entretanto, é nesse espaço tão normativo, que também surgem os currículos vivos, que são feitos pelos agentes mediadores culturais (SACRISTÁN, 2013), que são os/as professores/as e alunos/as. É nesse espaço que ocorre a transgressão das normativas e é nele que iremos adentrar.

Assim, entender que o currículo possui essa dualidade é necessário para compreender como o papel das práticas pedagógicas são primordiais para a construção e desconstrução dos currículos, pois, a partir dos contextos e das vivências culturais, é que o currículo é feito e refeito (PARAÍSO, 2015).

Ao mesmo tempo, também entendemos que no currículo muito é ensinado, e muitas habilidades são percorridas para serem alcançadas (PARAÍSO, 2015), porém é preciso que esses conhecimentos não sejam construídos meramente pela reprodu-

ção nua e crua do que é posto de forma institucional, mas sim cotidianamente pelas experiências e vivências dos/as alunos/as e dos/as professores/as que habitam e que fazem a educação.

Dessa forma, o currículo é um instrumento de transgressão e de normatização que visa perpetuar determinados discursos, ocasionando uma normatização e dominação por parte dos grupos dominantes (APPLE, 2006), porém ele também é construído pelas práticas pedagógicas e, dependendo de que práticas são essas, ele pode ser um currículo que permita as transgressões, as desconstruções desses discursos, e, assim, provoque reflexões potentes sobre os processos subalternizantes.

### 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS E A (RE)PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS

Ao longo do trabalho, temos falado sobre os Outros e Outras, mas, conforme entendemos, o uso desse termo parte de Arroyo (2014) em sua obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, de 2014, no qual ele escreve referindo-se a quem são os Outros Sujeitos<sup>3</sup>: “os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 09).

Ademais, em nosso trabalho, estamos partindo das discussões de gêneros e sexualidades que, como Arroyo (2014) aborda, são temas considerados subalternos para serem discutidos, sendo, portanto, necessárias práticas pedagógicas outras que possam

---

3 Nesse ponto, estamos nos referindo apenas no masculino, pois é a forma como Arroyo (2014) escreveu, mais adiante no texto iremos flexionar o gênero conforme vimos fazendo em nosso texto, pois compreendemos a necessidade de quebrar e transgredir essa escrita machista que existe.

lidar e dialogar a partir dessas temáticas e com esses/as sujeitos/as invisibilizados/as e subalternizados/as ao longo do tempo.

Antes de adentrarmos mais profundamente nesse debate, precisamos situar a partir de que referenciais e ideias estamos dialogando sobre os gêneros e sexualidades. Nesse sentido, recorreremos a Lugones (2014), que aborda o conceito de gênero a partir da colonialidade como uma criação ocidental que visa separar os gêneros em dois (macho/fêmea, homem/mulher), impondo a existência única desses dois gêneros.

Lugones (2014) ainda nos faz refletir sobre a construção de que o homem é a estabilidade, a perfeição, e a mulher é instabilidade, a imperfeição e, portanto, inferior a ele. E, em decorrência disso, tudo aquilo que remete ao feminino, à mulher é posto como subalterno, como inferior, principalmente as pessoas que carregam consigo as características e traços tidos como femininos, tais quais vozes, roupas, modo de andar, de movimentar o corpo, entre outros (LOURO, 2018).

E essa construção se dá a partir do biológico, do momento em que se diz que o/a bebê é do sexo masculino ou feminino, e isso torna-se “um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais” (LOURO, 2018, p. 15). Então, dialogando com as duas autoras, compreendemos que o gênero é uma construção social que, na maioria das vezes e principalmente na sociedade na qual estamos imersos/as, é construído e pautado no biológico, no corpo que é tido como masculino ou feminino (MISKOLCI, 2014).

Essa lógica parte da ideia de um corpo único, de dois únicos gêneros e, nesse sentido, adentra a heterossexualida-

de como imutável e como única sexualidade aceita e existente (LOURO, 2001, 2018). Entretanto, entendemos e partimos das perspectivas que compreendem o gênero e a sexualidade no plural, gêneros e sexualidades, pois possuem inúmeras expressões e formas de se apresentarem socialmente (MISKOLCI, 2017).

Ao olharmos em *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (2021), de Michel Foucault, podemos tencionar e começar a vislumbrar o papel que a sexualidade possui em nossa sociedade, a partir do momento em que ela é utilizada enquanto um dispositivo de controle e de repressão para normatizar as pessoas, impedindo que elas possam ser quem são.

O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo em todos os níveis. De alto a baixo, tanto em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura; do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinilhanha das punições cotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder (FOUCAULT, 2021, p. 92-93).

Sendo assim, a sexualidade é construída por meio do discurso, como Foucault (2021) pontua, e é silenciada por todas as instâncias sociais, como a Igreja, a escola, o Estado. Além disso, é utilizada como dispositivo de controle, mediante um “discurso reverso” sobre ela, partindo da ideia de perversidade, de ser errado falar a seu respeito ou discuti-la, o que gera um bloqueio de se falar ou então simplesmente “tocar” nesse assunto (LOURO, 2018).

A sexualidade, então, é colocada um aspecto de dominação, pois, por meio de diversos dispositivos normativos utilizados por diferentes instâncias sociais, ela se configura como mecanismo de controle. Entretanto, esse poder não é igualitário, conforme Foucault (2021) pontuou, ocorrendo em diferentes níveis e intensidade, dependendo da instituição social que o utiliza. Portanto, dentro de sua subalternização, ainda é classificado hierarquicamente de forma desigual.

Nesse momento, aquelas que fogem dos padrões impostos como naturais são consideradas estranhas, abjetas, subalternas ou, como estamos nos referindo aqui, “Outras”. Então, a partir dessa compreensão dos gêneros e das sexualidades como constructos sociais, que partem de dado contexto histórico/político/social/cultural (PEREIRA, 2015), podemos também entender como esses discursos são reproduzidos e construídos dentro dos espaços educativos e como os currículos e as práticas pedagógicas produzem determinadas afirmações (PARÁISO, 2015; MISKOLCI, 2014).

Ao pensarmos, então, no debate das questões de gêneros e sexualidades nos currículos, entendemos que elas são tabus fortemente repreendidos pela sociedade em que vivemos, principalmente no atual contexto político, em que o neoconservadorismo<sup>4</sup> toma conta (MISKOLCI, 2017). Um exemplo claro

---

4 “[...] o neoconservadorismo, em sua versão do último quarto do século passado, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição da Modernização Conservadora ou Nova Direita, como denomina Apple (2003), que articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado. Essa restauração conservadora se confirmou como uma articulação que se constitui em várias regiões do planeta, em países

disso foi a retirada de termos que remetessem a esse debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lançada em 2018, em sua terceira versão, a BNCC foi elaborada sem os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”<sup>5</sup>.

A BNCC foi lançada como um documento que deve ser a base de todos os currículos em âmbito nacional e ganha forte peso e influência nessa construção, bem como no desenvolvimento das ações pedagógicas pelos/as docentes. Sendo assim, ela acaba desobrigando o trabalho pedagógico com essas temáticas ou sua abordagem em sala de aula, sendo claramente uma das formas que aqueles/as que estão no poder utilizam para controlar e excluir debates de extrema importância nos espaços educativos.

Nesse sentido, os grupos hegemônicos, que atualmente estão no poder, utilizam do controle do Estado para definir

---

líderes, tais como EUA, Inglaterra, Austrália, entre outros. O avanço dos valores dos neoconservadores pode ser sentido atualmente de forma global. No Brasil, sente-se esse avanço, como ficou demonstrado anteriormente, em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento ESP [Escola sem Partido] em várias esferas de interferência. Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE [Plano Nacional da Educação] e da BNCC. O campo do currículo é um campo em disputa. As disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13).

- 5 Para saber mais sobre essa retirada, acessar a reportagem do Brasil de Fato em <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/07/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-basecurricular#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20retirou,p%C3%BAblicas%20e%20privadas%20do%20pa%C3%ADs.>

o que deve ou não ser estudado nas escolas, a partir da inclusão ou exclusão de conteúdos nos currículos e nos documentos norteadores da educação, como a BNCC. Esse processo faz parte do projeto de dominação e subalternização que visa reproduzir e perpetuar o controle imposto por esses grupos (APPLE, 2006).

Pensando nisso, torna-se essencial que os/as professores/as busquem abordar essas temáticas por meio da contextualização a partir da realidade vivenciada em cada espaço. Tomamos como exemplo o trabalho do primeiro autor durante uma de suas práticas pedagógicas em sala de aula, na qual abordou a desigualdade de gênero no trabalho por meio dos salários inferiores que as mulheres recebem exercendo a mesma função que os homens. Esse debate foi advindo da comemoração do Dia Internacional da Mulher em 08 de março.

Ao olharmos para esse trabalho, percebemos que não é necessário explicitamente estar presente no currículo essa discussão, pois, na realidade, ela perpassa nossas vidas, nossas existências, a todo instante. Assim, é extremamente necessário serem trabalhadas em sala de aula.

Outra experiência foi a fala de uma criança acerca da cor do caderno rosa de um menino, afirmando que, por ter aquela cor, seria de menina, quando outra criança interveio e disse que aquilo era apenas uma cor que todos/as independentemente do gênero podem utilizar, o que primeiro autor, enquanto docente da turma, confirmou dando apoio a essa fala.

Desse modo, ao pensarmos nisso, compreendemos como as práticas cotidianas, as pequenas falas, as pequenas reflexões sobre coisas que parecem “banais” podem provocar grandes

mudanças e desconstruções nas vidas dos/as alunos/as. Logo, é necessário entender que por mais que o espaço escolar e o currículo em diversos momentos se apresentem como espaços tradicionais, eles também são espaços de transgressão (LOURO, 2018; PARAÍSO, 2016).

Nesse sentido, Arroyo (2014) aponta que é necessário “criticar uma história construída do alto” (2014, p. 129), aquela que busca e visa unicamente aos interesses próprios das pessoas que estão em dominância e daqueles grupos que detêm o poder e o controle.

Refletindo sobre isso, compreendemos que essas formas e discursos normativos são cicatrizes e influência da colonialidade, conforme Walsh (2004) e Quijano (2010) pontuam. São discursos que foram trazidos durante a colonização e até hoje possuem forte reprodução em nossa sociedade (APPLE, 2006).

Assim, é necessário um processo de descolonização (WALSH, 2004), a partir da compreensão de como esses discursos são produzidos, por que são produzidos e qual a intenção de ainda serem reproduzidos. Portanto, torna-se papel do currículo a ideia de refletir e desconstruir esses discursos a partir das realidades, daquilo que faz parte da vida das pessoas que constroem cotidianamente a educação em seus múltiplos espaços.

Conforme Louro (2018, p. 27) cita, “[n]ão há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido”. Então, é necessário pensar em um currículo que aborde essas questões, mas para além, em práticas pedagógicas que possibilitem a inserção e o diálogo dessas temáticas em sala de aula.

Entretanto, é sabido que a escola, os currículos e os/as docentes em sua maioria veem-se desafiados/as a trabalhar com isso e não se sentem preparados/as, por falta de formação e também por todo o contexto colonial, cultural e social que foi construído em torno dessas temáticas, o que assusta e impede que sejam trabalhadas (LOURO, 2018).

A partir desse ponto, para “a construção de Outras Pedagogias”, é exigido “o reconhecimento desta presença/resistência histórica dos diferentes” (ARROYO, 2014, p. 129). Desse modo, é necessário primeiramente notar e possibilitar o acesso e a permanência dessas pessoas subalternizadas na educação, de forma que elas possam falar e serem ouvidas a partir de suas experiências de vida e, assim, essas temáticas possam ser trabalhadas.

Os coletivos em lutas por libertação resistem e tentam superar essas dicotomias, deixando mais evidente que o problema não é apenas de ir avançando em resultados de políticas, mas avançar na explicitação do papel desses processos na produção histórica segregadora e inferiorizante dos coletivos diferentes, o que condiciona a formulação, alcance e a natureza das políticas a eles destinados (ARROYO, 2014, p. 317).

O movimento não é apenas de evidenciar as problemáticas, mas permitir que elas possam ser discutidas, a partir de uma explicitação e de uma compreensão dos processos históricos que provocaram diferentes formas de hierarquizações e subalternizações que tensionam a vida daqueles/as que fogem aos padrões.

Pensando então assim, é necessário descolonizar os discursos e pensamentos, ao passo que se entende que todas essas matrizes são de origens coloniais que são reproduzidas até os

dias atuais, por meio de diversas instâncias, em nosso caso, a escola e o currículo que trazem narrativas hegemônicas (WALSH, 2005).

Sendo assim, é necessário um processo de conhecer, aprender e ensinar, pois, por meio dele será possível que as temáticas de gêneros e sexualidades adentrem os espaços escolares de forma efetiva, sem que sejam tratadas como assuntos marginalizados e postos como indesejados. “A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras” (LOURO, 2018, p. 60).

Louro (2018) ainda nos induz a compreender que o sexo é posto como algo natural, que é dado a partir do momento do nascimento, escolhido por meio das genitálias, definindo a vida das pessoas. Como consequência, isso provoca as construções dos gêneros e das sexualidades como aquilo que é de menina e de menino, e qual o sexo do meu interesse amoroso, que deve ser oposto ao meu.

Nesse momento então, é que o gênero é constructo do sexo (LUGONES, 2008), pois é por meio das normativas de gêneros, dos padrões que são propagados ao longo dos anos, que as construções normativas do sexo são dadas como naturais.

Esse movimento não é apenas o de respeito ou reconhecimento, mas de entendimento de como essas exclusões e subalternizações foram construídas ao longo dos anos. Além disso, é também entender como o currículo é sexualizado e utilizado enquanto um dispositivo de poder (FOUCAULT, 2021) de forma a controlar e normatizar os/as sujeitos/as.

Se tomarmos o currículo como um texto “genericado” e sexualizado (o que também é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade. A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez indica ou induz o desejo. Nesta lógica supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado” (LOURO, 2018, p. 60 e 61, destaques do original).

O currículo, portanto, não é neutro, ele é vivo (PARÁISO, 2016) e construído e reconstruído a todo instante. Ele é carregado de normativas, de gêneros e de sexos que são advindos dos mais diversos contextos. Dessa forma, não tem como pensar em uma educação ou em práticas pedagógicas outras sem levar isso em consideração, que o currículo deve ser feito a partir dessas realidades, as quais não devem, em hipótese alguma, ser ignoradas.

Aqueles/as que fogem às normativas padrões são consideradas anormais, fora do meio, outros/as, sendo assim excluídos/as (MISKOLCI, 2017). Por esse motivo, é que essas problematizações são necessárias e precisam ser realizadas nos currículos por meio das práticas pedagógicas outras de professores/as que levem em consideração as experiências, as vidas e as existências das pessoas outras, para que a educação e o currículo possam ser desconstruídos e descolonizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe algumas reflexões sobre a possibilidade e a necessidade de serem produzidas e realizadas práticas pedagógicas outras para que os currículos possam abarcar as diferenças e o debate sobre as questões de gêneros e sexualidades.

O nosso objetivo foi refletir sobre práticas pedagógicas outras que proporcionem um debate acerca das questões de gêneros e sexualidades no currículo, e concluímos que foi alcançado, pois compreendemos a necessidade de essa temática ser abordada em sala de aula. Além disso, arriscamo-nos a sugerir determinados caminhos que podem ser seguidos para que essas práticas pedagógicas outras sejam efetivadas.

Não se limitar apenas a respeitar ou acolher, mas sim compreender como os processos históricos e sociais construíram determinados discursos e narrativas que tensionam e subalternizam pessoas que fogem aos padrões vigentes é mais que necessário para que o currículo possa abarcar as diferenças.

As Práticas Pedagógicas Outras só podem ser realizadas por meio dos contextos, do movimento de partir da realidade, da compreensão desses contextos e de como as hierarquizações ocorrem e possuem fortes influências das violências coloniais.

Destarte a isso, não trazemos verdades ou caminhos únicos, mas reflexões e possibilidades que podem ser concretizadas em sala de aula e que, de alguma forma, contribuirão para a vida das pessoas e para a inserção e valorização das diferenças nos mais diversos currículos, por meio de práticas pedagógicas que tragam para o protagonismo os/as Outros/as Sujeitos/as que ao longo dos anos foram invisibilizados/as e foram postos/as como inferiores/as.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. 288p.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque. 12 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247, pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, n. 3, pp. 601-614. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 17 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e a teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, María. “Colonialidad y género”. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

LUGONES, María. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer. **Revista Florestan**, Ano 1 n. 2. 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade. nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da Ufscar. v. 5, n. 2, p. 411- 437, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 72 – 117, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-37.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

# O CURRÍCULO ESCOLAR COMO UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



CÍNTIA VALÉRIA DE SOUZA SILVA<sup>1</sup>  
WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLLI<sup>2</sup>

## 1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

**E**ste estudo foi produzido a partir das reflexões realizadas na disciplina Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares junto ao Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz. Temos como objetivo apresentar reflexões concernentes à importância e necessidade de uma educação antirracista partindo do currículo como instrumento fundamental para essa construção.

Refletir sobre o currículo é algo complexo, no entanto, uma discussão necessária e atual que perpassa por um campo de con-

---

1 Assistente Social, Mestranda no programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, E-mail: [cintia.vss@discente.ufma.br](mailto:cintia.vss@discente.ufma.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0619138458835300>.

2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literatura, Universidade Federal do Tocantins-UFT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: [wg.zaparoli@ufma.br](mailto:wg.zaparoli@ufma.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9270921683542468>.

flitos e disputa de poder que precisa ser tensionado em favor de sujeitos que foram historicamente negados e silenciados.

A identificação étnica e racial é desde o começo uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça” está estritamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados (SILVA, 2016, p. 100).

Sabemos que essa relação de poder é algo histórico que carrega fortes resquícios do período escravocrata. Para Gomes (2005), o termo raça é ideologia de perspectiva biológica que foi construída baseada na concepção de raças inferiores e superiores. Assim, os europeus se utilizaram desta categoria para legitimar as diferenças e dominar o território africano e o Brasil colônia.

Pensando nessa realidade, entendemos a educação como um instrumento importante para tensionar a ofensiva racial e seus desdobramentos na sociedade. Muitos dos profissionais da educação não conseguem identificar ou compreender os conflitos raciais entre os alunos. Às vezes, o desconhecimento da temática ou até mesmo a naturalização dessas práticas impedem a realização de uma educação democrática. “Os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p.21).

O cotidiano escolar não pode ser um território de relações substanciadas por preconceito e diferenciação, seja por pertencimento racial, ou de qualquer outra ordem. Tais atitudes podem ser consideradas como práticas reprodutora do racismo (CAVALLEIRO, 1999). Mediante o exposto, o artigo contextua-

liza inicialmente breves elementos acerca do currículo e como ele se apresenta hegemonicamente a partir de uma estrutura rígida e reguladora de conteúdos que precisa ser problematizada. Por conseguinte, no segundo momento, conduzimos o debate trazendo caminhos para pensar o antirracismo frente a realidade desigual e de inferiorização de negros e negras na esfera escolar. Dentro desse diálogo, reconhecemos a importância da lei 10.639/2003, porém destacamos a sua inoperância na grande maioria das instituições.

Para tanto, buscamos refletir a educação como uma forma de resistência a fim de pensar em estratégias que possam promover a ressignificação dos saberes rompendo com o imaginário de subalternidade e o silenciamento da população negra.

## 2. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo é um elemento importante para pensar nosso atual modelo de educação e principalmente a construção de um projeto antirracista, pois é impossível pensar essas categorias de forma isolada nas relações sociais da escola. As teorias curriculares nos últimos anos vêm sofrendo grandes alterações, mediante a inserção e as demandas de diferentes grupos sociais (PINAR, 2007). Portanto, iniciaremos as reflexões pensando sobre esse conceito.

Quando falamos em currículo, logo pensamos em uma perspectiva profissional, cargos, carreiras, experiências e outros elementos que estão ligados ao mercado de trabalho. Sacristán (2010), afirma que, no nosso idioma, o conceito está relacionado à duas dimensões: a primeira é associada à vida profissional representada pelo curriculum vitae, e a segunda

ligada à construção da carreira estudantil e acadêmica bem como a sua configuração de conteúdos e organização.

Segundo, Souza e Fortunato (2019), qualquer proposta de currículo tem como finalidade central organizar, sistematizar qual conteúdo deve ser ensinado. Logo, ele é resultado de uma escolha, uma seleção. Nesse sentido, entendemos currículo a partir da visão de Apple (2006), quando assertivamente pontua que ele nunca é neutro. São conteúdos que foram determinados por alguém, um grupo dominante, que exerce uma relação de poder acreditando em um possível conhecimento como legítimo em detrimento de outros. Selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2016, p.16).

Desse modo, o que se apresenta nas escolas é uma configuração com conteúdo que não leva em consideração a realidade social dos alunos; que se manifesta de forma impositiva e bem pouco pauta a pluralidade existente no “chão da escola”. Entendemos a escola como um ambiente em que devem ser construídos saberes comprometidos com o respeito às diferenças, e isso só é possível com a desnaturalização das formas de ensino, com a problematização das questões postas nos currículos, ou seja, por que alguns conteúdos são supervalorizados e outros são ocultos? Essas são indagações necessárias em todo este debate, pois diante da pluriculturalidade<sup>3</sup> brasileira não dá para negligenciar a pauta racial ou qualquer tipo de discrimina-

---

3 Pluriculturalidade é o termo utilizado para destacar o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diversos grupos sociais existentes na formação sócio-histórica brasileira.

ção que tenha a cor da pele como alvo principal. Está reflexão crítica precisa ser contemplada e dialogada junto aos gestores, professores e toda unidade escolar.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRIS-TAN, 2013, p.20).

Consideramos que o processo de aprendizagem não deve acontecer de forma impositiva e reguladora, com conteúdo “engessado” que desconsidera os aspectos históricos e culturais dos sujeitos. Quando imposto, não se reconhece os sujeitos como partícipe do conhecimento, pelo contrário, ele é visto como um mero receptor passivo de informações, o que Paulo Freire (2010) denominou de “educação bancária”, aquela concepção cujo ato educativo se resume à transferir, depositar valores e conhecimentos.

Podemos destacar que infelizmente ainda persiste nos dias de hoje um modelo de educação de cunho conservador, reprodutor de saberes, interesses e forças dominantes pertencente a um determinado grupo social.

O currículo imposto por um determinado grupo, por uma determinada ideologia, impossibilita que outros conteúdos assimilados fora do ambiente escolar sejam introduzidos na sala de aula. Com isso, reproduz-se uma política segregacionista em que os educandos têm que se enquadrar nos padrões de inteligência ditados pela lógica do mercado globalizado. A tendência é menosprezar a cultura e os saberes dos educandos das camadas populares em benefício daqueles que detêm os bens culturais (ONOFRE, 2008, p.107).

Em contrapartida a esta ótica, acreditamos que os conteúdos e práticas pedagógicas carecem priorizar saberes “outros” que estejam a serviço da diversidade, nos quais os educandos valorizem suas próprias identidades e, sobretudo, respeitem as diferentes culturas que se apresentam na escola e na sociedade, de modo a compreender que todo saber é válido e importante, pois nenhuma cultura, classe, religião, raça e saber é superior às demais.

O currículo escolar é vivo. Ele se expressa dentro da escola, por meio dos livros didáticos, outros recursos e nas práticas pedagógicas que são ditadas por uma organização curricular. Sendo assim, (CANDAU, 2016) nos diz que esta instituição deve favorecer “novos formatos” escolares, ou seja, propiciar caminhos que venham ao encontro à de propostas que contemplem um formato de currículo voltado para a criticidade e emancipação<sup>4</sup> dos sujeitos. Ademais, a emancipação só acontece na medida em que os saberes e a forma de fazer educação se modifica, quando os educandos são ensinados a respeitar a diversidade humana, a identidade negra, de gênero, as populações indígenas, quilombolas, as religiões de matrizes africanas, dentre outros fenômenos que foram e continuam sendo historicamente subalternizados e inferiorizados nos currículos. No entanto, isso só é possível por meio de novas epistemologias e da desnaturalização dos saberes hegemônicos<sup>5</sup>.

---

4 A emancipação “nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores” (RIBEIRO, 2018, p.20).

5 Para Apple (2006), hegemônico não é algo comum, pois se relaciona com o modo de produção capitalista e os trabalhos dos grupos hegemônicos são fazer com que esse domínio seja entendido de forma necessária e natural.

Nesse contexto, na década de 1960, em um momento de intensas transformações e protestos sociais, começaram também a surgir livros e teorizações que buscaram ameaçar a estrutura educacional tradicional<sup>6</sup>, dando lugar às chamadas teorias críticas que com uma outra perspectiva questionava o modelo de ensino acrítico de padronização e ajustamento que não considera as singularidades dos sujeitos (SILVA, 2016).

Quando a escola não favorece ações, atividades intervenções, no sentido de evidenciar a diversidade em seus recortes de raça, classe e gênero, reforça um imaginário único e padrão que desde sempre é protagonizado e legitimado por uma cultura branca e com forte poder econômico. Isso significa que a educação de configuração tradicional não é capaz de promover equidade e emancipação humana. Giroux (1992) menciona que as teorias tradicionais são espaços ideológicos que configuram a reprodução das desigualdades sociais. Portanto, se faz necessária uma teoria crítica a essa epistemologia.

Uma epistemologia que desconhece a subjetividade dos sujeitos não dá conta de atender a complexidade presente no cotidiano escolar, logo não é suficiente para promover a equidade e precisa ser contestada. Assim, acreditamos que a construção do conhecimento se faz a partir de porquês, das imposições e poderes que se instauram nas propostas curriculares, e é nesse lugar de inquietude que nos propomos discutir a pauta racial e sua relevância para a construção social de uma educação antirracista.

---

6 Entendida como aquele modelo de currículo técnico que se restringe ao tradicional. “Eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação” (SILVA, 2016, p.30).

## 2.1 A Educação a Serviço de uma Cultura Antirracista

Pensar a categoria educação perpassa compreender que a escola é um ambiente de relações pessoais, culturais e históricas. É um momento de socialização em que a criança pode ou não ser vítimas das primeiras manifestações de racismo. Mas como lidar com essa questão? e Como promover saberes antirracistas?

Para Apple (2000), as políticas em educação devem ser pensadas como políticas culturais, o que permite pensar em determinantes como: objetivos econômicos e valores; visão tanto de família, quanto de raça, gênero e relações de classe; política cultural; e o papel do Estado. Para o autor, a política cultural é imprescindível para entender a realidade social e interpretar as necessidades básicas das pessoas, isso implica que ela está articulada aos processos formativos.

Situando a categoria raça<sup>7</sup>, as pessoas negras são historicamente formadas de maneira marginalizada, odiada e estereotipada. Tudo isso porque vivemos em um país estruturalmente racista que tenta silenciar, negar e violar os direitos da população negra desde a infância, tornando assim cada vez mais difícil construir uma identidade positiva para esses sujeitos.

Vivemos, portanto, a necessidade de descolonizar os currículos, romper com esses paradigmas de hierarquização das

---

7 Compreendemos a categoria raça a partir de Gomes (2005) que se distancia de uma perspectiva biológica e de hierarquização, entendendo-o como um conceito de interpretação política e social que foi ressignificado pelo movimento negro. Um termo importante e necessário para compreender o racismo e a discriminação racial que se expressam na sociedade brasileira de forma singular, pois se dão para além dos aspectos culturais e estão também relacionadas às características físicas desses grupos.

raças. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores, as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2005, p.107).

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam sendo silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

O silenciamento e a não abordagem crítica da questão racial contribuem para a legitimação do racismo. O povo negro tem uma história que não se restringe ao processo de escravidão que precisa ser evidenciado. Todavia, conforme Oliveira e Silva (2021), isso só será materializado por meio de um processo formativo afrocentrado que os reconheça como sujeitos de direitos e agentes de produção de conhecimento.

Dito isso, afirmamos que a construção de uma educação antirracista implica o falar sobre o “outro”. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais (ARROYO, 2011). Nesse contexto, ocupar espaço de poder garantindo a força e resistência negra é uma batalha cotidiana de responsabilidade não só da escola, mas da sociedade em geral. Os diálogos atrelados à questão racial devem se mediatizar de maneira coletiva e consciente em prol de um projeto educacional que conceba a pauta racial pela via de inclusão e efetivação de direitos.

Contribuindo com o debate, Silva (1995) pontua que as narrativas contidas nos currículos expressam conhecimentos de diferentes grupos sociais; elas ditam qual voz é silenciada ou não; qual conhecimento é legítimo e ilegítimo, o que é superior e inferior, o que é considerado belo e feio. Essa concepção permite compreender que o currículo é vivo, ele fala do que somos e de como construímos nossas relações e identidades.

A proposta de um currículo para a diversidade implica mudança nas intenções daquilo que queremos transmitir aos educandos, assim como transformar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. Isso exige revisão das práticas educativas que continuam priorizando a cultura dominante nas salas de aula, com conteúdos que apresentam a visão de determinados grupos sociais, inviabilizando a introdução de elementos da cultura popular e de temas polêmicos que requerem uma reflexão mais aprofundada como: o problema da fome, desemprego, racismo, preconceito, consumismo e tantos outros (ONOFRE, 2008, p.110).

Há de se considerar que no Brasil falar de grupos minoritários e, defender direitos humanos é sempre muito complexo e polêmico, pois existem várias narrativas que desqualificam esses debates, mas que jamais podem ser silenciados. O racismo, é uma categoria estruturante, que compõe a organização econômica e política da sociedade (ALMEIDA, 2019). Sendo assim, podemos mencionar as disparidades que se expressam em várias dimensões da vida social como: saúde, mercado de trabalho, cargos de prestígio social e acesso à educação em que a população não branca é atingida por um processo de violação e desumanização se comparado aos demais grupos étnicos.

Dito isso, Gomes (2007) salienta que a questão racial não deve ser uma preocupação de interesse somente das pessoas

que pertencem ao grupo étnico racial negro. É uma questão que está relacionada com a sociedade e seus aspectos políticos, econômicos e culturais. Logo, precisa ser discutida por todos e todas, e buscar mecanismos para enfrentá-la deve ser uma das premissas a serem seguida pelo Estado, pelas políticas públicas e pela educação.

Nesta tentativa, a política educacional trouxe, através da lei 10. 639/03, a obrigatoriedade da educação afro-brasileira nos currículos da educação básica de escolas públicas e privadas, oportunizando o debate concernente às questões étnico-raciais em uma perspectiva crítica e contrária ao eurocentrismo, buscando “compreender as disputas e os conflitos étnicos, sexistas e racistas como causas políticas, econômicas e sociais” (SOUZA; FORTUNATO, 2019, p.154). Acreditamos que o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial perpassa pela efetivação de uma educação que reconheça essas opressões e aposte no processo educativo como mecanismo de enfrentamento.

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p.105).

Para a autora, trata-se de uma mudança complexa, estrutural, política e epistemológica que envolve a construção de uma sociedade que reconheça a cultura afro-brasileira e a

sua relevância histórica. Significa reconstruir os saberes pautados na valorização dessas identidades que foram condenadas à opressão e marginalização. Sendo assim, concordamos com Freire (2010) que a educação é uma ferramenta para a superação da condição de oprimido e deve estar a serviço da libertação das pessoas. Uma cultura antirracista só pode ser efetivada por meio do diálogo.

Ainda na concepção do autor, uma das visões mais importantes da prática educativo-crítica é a experiência de assumir-se, ou seja, quando os educandos admitem e valorizam as diferenças culturais, pois, à medida que isso acontece, há também a necessidade de combate ao racismo e às manifestações de discriminações, assim como a vontade de libertar-se dessa condição opressora (FREIRE, 2006).

Reconhecemos a importância da referida legislação. No entanto, sabemos que ainda temos muito o que avançar, pois ela não acontece de forma efetiva nas escolas. Inexiste fiscalização para seu cumprimento, de modo que as práticas pedagógicas referentes a esses debates acontecem esporadicamente ou em datas específicas do ano, o que conseqüentemente favorece a manutenção da escola como um espaço reprodutor de desigualdades, preconceito e manifestações racistas.

Nesta linha de pensamento, Cavalleiro (2001, p.158), aponta algumas características de uma Educação Antirracista. São elas:

Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; Buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade; Não conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação e cuidar para que as relações interpessoais sejam res-

peitosas; Considerar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos; Fazer uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país; Buscar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico; Pensar meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; Elaborar ações que propiciem o fortalecimento da identidade e autoestima de educandos pertencentes a grupos discriminados.

Dito isso, a formação educacional deve estar comprometida com todos esses aspectos, que não são simples, mas exigem um processo contínuo de enfrentamento que se articulem as categorias de raça, educação e cidadania.

Vale destacar que, muito embora nosso debate esteja centralizado na escola e no currículo como elementos contributivos para a construção do antirracismo, concordamos com a concepção de Gomes (1995, p. 49), pois “se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo”. Nessa perspectiva, é impossível fazer esse movimento sem primeiro nos desconstruir. O debate sobre respeito e equidade deve começar dentro de nós, a partir do questionamento sobre nossa postura e, em seguida, se estender para as outras dimensões da vida social, pois só conseguiremos mudar o outro quando mudarmos a nós mesmos.

Reafirmamos então que um projeto de educação antirracista é uma construção permanente, um desafio social que, para se materializar, precisa estar pautado em um currículo que emancipe os sujeitos negros, colocando-os como protago-

nistas de suas histórias e que tenha a escola como um espaço empenhado em construir saberes humanizados e inclusivos.

## HORIZONTES (IN)CONCLUSOS

A formação escolar brasileira não prioriza o debate das relações raciais. Os currículos que se apresentam são hegemonicamente estruturados em um modelo eurocêntrico que desconsidera e silencia a historicidade da população negra. Portanto, as considerações apresentadas neste artigo intencionaram pensar uma educação antirracista partindo do currículo como elemento central para essa construção.

O racismo como uma categoria estruturante da sociedade se opera em todas as dimensões da vida social, inclusive na escola, que pode ser um ambiente legitimador ou de combate dessa opressão, a depender do modelo de educação e das práticas pedagógicas que são conduzidas nessa instituição. É partindo dessa concepção que ressaltamos que o diálogo de raça e cidadania são indissociáveis e necessários nesse movimento.

O sistema educacional não desenvolve em suas práticas cotidianas saberes que valorizam a cultura negra, pelo contrário, reforça uma cultura racista e de centralidade dos valores europeus que manipula a historicidade da formação brasileira e se perpetua até os dias de hoje.

No que diz respeito à lei 10.639/2003, consideramos que ela é importante. Porém, não dá conta da dimensão complexa do trato da questão racial, pois ela, isolada, não tem eficiência, quer dizer, ainda precisamos avançar nessa direção. Isso exige uma articulação entre educadores, educandos, escola, família-

res e toda sociedade civil que podem contribuir tanto na aplicabilidade como na fiscalização da lei.

As implicações do tema durante o processo de leitura e escrita foram enriquecedoras e contribuiu para novas inquietudes que não foram sanadas e, sobretudo, para a construção de novas percepções críticas em torno do currículo que antes eram imperceptíveis. Nossa abordagem não tem pretensão de trazer conclusões, e sim contribuições que incitem novas pesquisas acerca da temática.

Contudo, em uma sociedade que acoberta o racismo, destacamos a importância da luta por uma educação em “que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Nesse processo, o currículo é um elemento central para essa construção. A emancipação e as representatividades dos corpos negros requerem uma postura que ultrapasse as hierarquias raciais e seja provedora de relações mais justas e equânimes.

Inferimos durante as leituras que muitas das matérias concernentes à temática em questão dialogam em uma perspectiva de tolerância, o que acreditamos comprometer a construção da educação antirracista. Ademais, um projeto de política educacional que naturaliza a negação e o silenciamento curricular das minorias, em especial da população negra, é ilegítimo e não acolhe a diversidade humana existente nas instituições escolares, todavia devendo, portanto, ser problematizado e combatido. É nessa perspectiva que construímos nossa escrita.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio de. **RACISMO ESTRUTURAL**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003** – Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. MEC. 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46. n. 161. p. 802-820. jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa et al. (Org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GOMES, Nilma Lino (Org). Um olhar para além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil**: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, Maria Machado; da Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da. Por Uma Educação Feminista e Antirracista: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade. In: JUNIOR, Jonas Alves da Silva; RODRIGUES, Liliana; CARDOSO, Marcelina Amorin (Orgs.). **Feminismo e Educação**. Curitiba: CRV, 2021. 182 p.

ONOFRE, Joelson. Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563>. Acesso em: 7 de julho de 2022.

PINAR, W. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

RIBEIRO, Andreia da Silva. Conscientização e emancipação em Paulo Freire. **Inergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000300018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300018). Acesso em: 13 de jun. de 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTAN, J. Gimento. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso 2013.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Ana Celia. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed; 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Paulo Crispim Aldes de; FORTUNATO. Ivan; O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 130 - 159, Edição Especial, 2019.

# UMA BREVE ANÁLISE DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: DISCUTINDO O RACISMO



MARCONY MÁRCIO SILVA ALMEIDA<sup>1</sup>  
HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Pesquisas em geral têm mostrado relações muitas vezes violentas no que se refere às questões étnico-raciais. O ambiente escolar, por exemplo, é um espaço no qual existe uma nítida associação de apelidos e referências à inscrição racial, em que alunas e alunos negros são constantemente reduzidos, em sua nomenclatura, a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente, o que reverbera na construção identitária desses atores sociais que podem passar a refutar sua etnia, rejeitando a si mesmos e a outros.

Pensando-se sob essa perspectiva, é preciso conceber a escola e os espaços institucionais em geral pelo seu papel social de oportunizar aos indivíduos condições de construir uma so-

---

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, Pós-graduado em Docência no Ensino Superior (UNIBF), Graduação em Direito (UNICEUMA). E-mail: marconymsalmeida@gmail.com

2 Professora Adjunta do Curso de Letras Libras, na Universidade Federal do Maranhão/ CCH. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, UFMA/Imperatriz. Doutora em Informática na Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). E-mail: hjgp.ferreira@ufma.br.

cidade mais igualitária e mais conscientizada, como forma de combate a preconceitos oriundos de raça/etnias, o que coloca a organização do sistema educacional no centro dessa questão.

Esse ponto é preconizado por alguns documentos norteadores da educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direciona a organização dos currículos no Brasil, propondo que temas contemporâneos sejam abordados, na transversalidade, em sala de aula. Nessa acepção, objetivou-se, neste trabalho, analisar alguns trechos da BNCC, no ponto em que narra sobre os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), em especial o racismo.

Esta pesquisa se configura como bibliográfica, pois, segundo Gil (2010), se baseia em material já publicado, artigos, livros, entre outros. Constitui-se também pelo aspecto documental, pois, como bem pontuam Marconi e Lakatos (2017), possui fontes de análise, tais como jornais, revistas e documentos oficiais. A abordagem escolhida foi a qualitativa, que não se preocupa com dados estatísticos ou números. Vale ressaltar que foram utilizados alguns recortes da BNCC, referentes a diferentes disciplinas, como *corpora* para se discutir os TCTs, como elementos presentes nos currículos nacionais.

Como resultado deste estudo, inferiu-se que, mesmo de modo transversal, os temas contemporâneos são exigidos nos currículos escolares da educação básica pela BNCC. Percebeu-se também que as habilidades neles descritas especificam os valores, saberes e conhecimentos fundamentais aos estudantes sobre a questão étnico-racial. Por fim, embora seja um curto estudo, com recortes da BNCC, entende-se que fomentar essa discussão, no campo dos currículos, é essencial.

## 2. O CURRÍCULO E A BNCC

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo pode ser definido como as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas, uma espécie de orientação formulada por meio de uma reconstrução sistemática do conhecimento pela visão escolar. Esse conceito de currículo, realizado pelas autoras, está para além do ato de planejar e se inter-relaciona à cultura, à prática e às orientações pedagógicas que corroboram o processo de ensino e de aprendizagem, em uma ação transformadora.

Sacristán (2013), no contexto das muitas atribuições do currículo, descreve que este tem sido concebido por uma função reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos. Seu olhar crítico evidencia que o conceito perpassou muitas transformações, mas que sempre foi pautado em uma concepção de proposta de organização dos segmentos e fragmentos de conteúdos, ordenados no sistema educacional.

Ao considerar um “recipiente” não neutro dos conteúdos, esse autor define currículo em uma construção peculiar, na qual culturas, perspectivas e ideias estão imbricadas. É um elemento que ordena conteúdos e orientações escolares, em uma estrutura específica, a depender dos níveis e séries no âmbito escolar.

Sacristán (2013, p. 24) destaca ainda que o currículo é um importante elemento nas instituições educacionais, sobretudo pelo fato de que nele está disposto o que será desenvolvido no processo de ensino e de aprendizagem ou, pelo menos, o que julga ser adequado e, conforme destaca, “[...] por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores so-

ciais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada”.

Nessa mesma perspectiva, Apple (2002) descreve que o currículo não é composto por ideias neutras e, em geral, é construído por uma tradição seletiva. Assim, infere-se que se for criado um conteúdo sobre tecnologias digitais e proposto o uso de recursos, e a escola que deverá seguir esse planejamento for periférica, rural ou de uma comunidade tradicional isolada que não possui acesso a essas tecnologias, o que se tem é uma ideia homogênea e inexequível. Nessa direção, Sacristán (2013) corrobora:

O conhecimento escolar elaborado pelos usos escolares e controles externos à escola consegue, em certas ocasiões, acertar na intermediação que se expressa em propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais primários do conteúdo intermediado. Contudo, em muitas outras ocasiões, assistimos a um panorama de caricaturas no que é entendido como saber e conhecimento escolar (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Seguindo o pensamento expresso, compreende-se a importância dos conteúdos que compõem os currículos, assim como é preciso que sejam pautados em um dos temas contemporâneos transversais, a exemplo da pluralidade cultural. Deve ser, então, considerado o público multifacetado das salas de aulas, tanto da escola pública como privada. Insere-se, pois, nesse cenário, um importante documento com caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento normativo é uma aplicação do que já preconizava o artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, a qual previa uma base que fosse comum em

território nacional, no que tange à organização dos currículos, considerando-se, sob esse aspecto, que:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Por si só, o documento não resolveria os problemas que impactam a educação brasileira, mas possui significado no cenário das orientações para currículos, porque dispõe de um modelo a ser seguido, o que compreende uma visualização geral no país. Assim, a BNCC e os currículos possuem papéis complementares com vistas a assegurar aprendizagens fundamentais para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2017).

Um ponto crucial nas orientações da BNCC, relacionado ao currículo, diz respeito aos temas contemporâneos transversais:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) (BRASIL, 2017, p. 19).

Os temas contemporâneos indicados no excerto objetivam um processo educacional pautado em concepções inclusivas e heterogêneas, evidenciando valores diversos, em sociedade.

Como neste trabalho discute-se a questão do racismo, chama-se a atenção para as Leis n<sup>o</sup> 10.639/2003 e n<sup>o</sup> 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade de inclusão, nos currículos da educação básica, a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena, que será melhor explanado mais à frente .

### 2.1. Os Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), citados na BNCC, se configuram numa contextualização de relevância social na formação cidadã dos estudantes, que é vislumbrada ainda nos espaços escolares. O que esses temas propõem é que o estudante egresso da educação básica não adquira somente conteúdos abstratos descontextualizados, mas possa compreender valores e saberes que contribuam com sua formação pessoal.

Segundo as colocações do Ministério da Educação (MEC, 2019), os TCTs contribuem para aprendizagens além dos conteúdos, citando-se outros temas, tais como saber usar dinheiro e como cuidar da saúde e compreender a questão das tecnologias digitais, da sustentabilidade, do respeito com pessoas diferentes, ou seja, permite um direcionamento de saberes interligados à contemporaneidade. Nesse cenário, é importante compreender que o termo transversal se relaciona ao que perpassa, atravessa, ou seja, os temas não são exclusivos de um componente curricular específico ou de uma área do conhecimento em especial, mas os permeiam.

Os TCTs apresentam-se numa proximidade à pluralidade em sala de aula, evidenciando a realidade do aluno negro ou indígena, do aluno em estratos sociais menos privilegiados, àquele que possui identidade de gênero diferente ou orien-

tação sexual divergente do que a sociedade em geral pontua como adequado. São elementos que atendem a uma demanda social real, isto é, não seguem a homogeneidade, muitas vezes colonial e tradicional (MEC, 2019).

Em 2010, pelo Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), dispôs sobre a questão dos TCTs, narrando que

[a] transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

O que propõe o excerto em destaque é que se aprenda com a realidade, com as diferenças, por meio de uma relação respeitosa, ponto esse compartilhado com Munanga (2005) ao falar sobre racismo na escola, evidenciando que, apesar de ser ainda um desafio, o tema precisa ser colocado àqueles que atuarão na sociedade no futuro, numa tentativa de amenizar as mazelas ocasionadas pela violência do racismo.

Os TCTs são orientações preconizadas desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda em 1996, que acompanhavam a reestruturação do sistema de ensino, mas ganharam significativa notoriedade com a BNCC,

pela dimensão do documento, na área educacional, como já mencionado. O que se tem de diferente é que os PCNs tratavam de recomendações, logo as temáticas acerca da saúde, ética, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural apenas permeavam a transversalidade dos componentes curriculares.

E com a BNCC eles ganharam força, conforme MEC (2019). Mesmo não sendo temas disciplinares, os TCTs precisam ser incluídos nas bases curriculares. Sob esse aspecto, pensando-se junto a Giroux (1997), entende-se a importância de outros elementos e agentes nos espaços institucionais para que possam tornar exequível a abordagem dos temas, sobretudo pela diversificada sala de aula. Para esse autor, os professores inserem-se enquanto intelectuais transformadores.

Considera-se essa uma prática árdua, pois o Brasil possui uma base colonial ainda muito presente. Mesmo que os livros utilizados tentem se manter, até certo ponto, numa neutralidade, segundo Giroux (1997, p. 161), esse não é o lugar do professor, pois “[...] nenhuma atividade, independentemente do quão otimizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível [...] e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos”.

Sob esse aspecto, chama-se atenção para a relevância do professor como agente materializador de ideias expostas em documentos norteadores de forte influência, como a BNCC. Muito embora o foco principal aqui neste estudo não seja a ação docente, é primordial evidenciar que ela tem sido uma aliada nessa jornada da educação brasileira.

Voltando-se à BNCC, no trecho em que narra os TCTs, em especial ao tema da educação para as relações étnico-raciais, o que se percebe, e não somente atualmente, mas no percurso das sociedades desde sua formação, é que a problemática do racismo tem afetado muitas pessoas. O racismo ainda é causa de altos índices de violência em sociedade. Para fins de contextualização, segundo o IBGE (2018), a taxa de homicídios registrados pelo Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, contabilizou que no Brasil, em 2017, foi 16,0% para brancos e 43,0% para pretos e pardos, o que demonstra a possibilidade de 2,7 vezes mais chances de uma vítima de homicídio ser negra ou parda.

Nesse sentido, a escola em sua função social é um lugar no qual se busca amenizar as situações discrepantes de desigualdade e onde se forma o pensamento crítico. Nesse cenário, a BNCC com os TCTs exercem forte influência, em face de uma estruturação que norteia o currículo nacional.

## 2.2. Educação para as relações étnico-raciais

A educação como prática transformadora, segundo Freire (2019), é um elemento que tem sido responsável por muitas mudanças sociais. No cenário do preconceito étnico-racial, evidencia-se como fomentadora de novas perspectivas e ações mais igualitárias, muito embora ainda se tenha que trilhar um longo e árduo caminho. Para Castro e Abramovay (2006), é fundamental que nos espaços escolares a temática do racismo e suas consequências sejam abordadas, pois é o ambiente no qual se constrói a cidadania.

Nessa direção, Munanga (2005), há três décadas, já discutia a questão, demarcando que a matriz cultural brasileira foi fortemente influenciada pelas concepções europeias e, por muito tempo, silenciou as matrizes indígenas e africanas. Tal pensamento, arraigado no país, evidencia uma cultura racista com presença marcante, sobretudo nos espaços educacionais.

Munanga (2005) dispõe ainda que tem sido um desafio tratar a questão étnico-racial na escola, por inúmeros fatores, tais como a ausência e/ou incipiência de políticas públicas e de programas de formação continuada de professores, assim como materiais didáticos que abordam timidamente a temática. Corroborando a assertiva, Castro e Abramovay (2006) acrescentam que muitos conteúdos usados em sala de aula são carregados de concepções coloniais e que muitas metodologias ainda trazem resquícios europeus, muito embora se tenha inovado pedagogicamente.

Um ponto essencial que ainda se mantém presente nas concepções educacionais, com uma proximidade da colonialidade, são os currículos, que ainda precisam focar em temas fundamentais no combate aos preconceitos raciais e que demonstrem a valoração cultural do país. Para Meneses (2007), descolonizar os currículos é mais um dos grandes desafios que a educação brasileira possui. A autora também concorda que debater a temática é fundamental nos espaços escolares e universitários, uma vez que são campos de construção do conhecimento, onde se formam as ações coletivas em prol dos movimentos sociais.

Nessa acepção, destaca-se uma das ações realizada nesse cenário que constitui uma tentativa de uma prática antirracista

e menos desigual no campo das questões étnico-raciais, a saber, a Lei n° 10.639/2003 que altera a Lei n° 9.394/96, a LDB, pois orienta a inclusão da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das redes de ensino do Brasil, destacando que “os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

A Lei n° 10.639/2003 constitui um marco da conquista do movimento negro do país, no que se refere às políticas de ações afirmativas e que, mais tarde, estendeu-se aos povos indígenas, pois em 2008 foi sancionada a Lei n° 11.645/2008 que incluía também a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena. Em seu artigo primeiro, a citada lei evidencia que

[o] conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, Art. 1°).

Esse processo de implementação dessas duas leis perpassa o campo das relações étnico-raciais desde a formação do país. Trata-se, portanto, de uma tentativa de, a partir da escola, desmistificar concepções formadas ao longo da construção social brasileira. O que se percebe, a partir dessas novas políticas no campo educacional, é o surgimento de uma demanda por novas aprendizagens, novas construções nos espaços escolares, para efetivar o que em lei é exigido nos currículos.

Nesse sentido, compreende-se, com base em Silva (2005), que estudar as africanidades brasileiras é, sobretudo, tomar conhecimento da relevância do respeito para com o outro e reconstruir uma imagem cultural na qual os brasileiros se identifiquem, diferente da colonial, pertencente ao homem branco europeu. Logo, demarca-se a importância da educação para as relações étnico-raciais, que vem buscando apresentar questionamentos a crianças, jovens e adultos acerca das posturas e práticas discriminatórias em sociedade (GOMES, 2013).

Nessa acepção, Munanga (2005) discorre que a escola possui um papel social que precisa ser direcionado, orientado por agentes que entendam a necessidade da temática nos espaços educacionais. Sendo assim, com a criação das leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 e da BNCC, orientando a construção do currículo no país, o que se espera é a exequibilidade dessas novas perspectivas em sala de aula, como se discutirá a seguir.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

No que se refere ao primeiro trecho observado da BNCC, este se relaciona ao componente curricular Geografia e tem-se, com base na orientação do documento, que a aprendizagem dessa disciplina favorece “o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (BRASIL, 2017, p. 363).

Conforme a BNCC, nesse excerto, entende-se que, pela especificidade do conteúdo, qual seja o de utilizar conceitos geográficos e aplicá-los, os estudantes poderão apropriar-se de conhecimentos acerca das desigualdades socioeconômicas e

também sobre a população tão diversificada do país, reformulando, criticamente, expressões, terminologias, entre outros fatores. Ponto ratificado no documento:

[...] por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial) (BRASIL, 2017, p. 362).

Em face do exposto, remete-se às colocações de Lopes e Macedo (2011) quando expressam que os ideais que permeiam os currículos precisam abordar temáticas que considerem a diversidade. Nesse ponto, a BNCC tem estimulado a educação para as questões étnico-raciais, como observado na Figura 1:

**Figura 1** – Abordagem do TCT no componente curricular Geografia

### GEOGRAFIA - 5º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS                    | OBJETOS DE CONHECIMENTO  |
|---------------------------------------|--|
| <b>O sujeito e seu lugar no mundo</b> | Dinâmica populacional  |
|                                       | Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais |
| <b>Conexões e escalas</b>             | Território, redes e urbanização                                      |
| <b>Mundo do trabalho</b>              | Trabalho e inovação tecnológica                                      |

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022

Considerando que a Figura 1, em destaque, corresponde ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, nível no qual os estudantes ainda estão em um processo de formação de suas personalidades, entende-se como essencial o trabalho sobre a temática, sobretudo, porque, posteriormente, ao se depararem com as mudanças ocorridas no mundo e no país, eles terão condições de olhar criticamente e com respeito para os processos históricos, sociais e étnico-raciais, conforme ratifica a Figura 2:

**Figura 2** –Abordagem do TCT no componente curricular Geografia

| HABILIDADES |   |
|-------------|---|
| (EF05GE01)  | Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. |
| (EF05GE02)  | Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.                                |
| (EF05GE03)  | Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.                    |
| (EF05GE04)  | Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.                               |

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022

Percebe-se, assim, uma orientação a fim de que os estudantes nesse nível de ensino, possam identificar a presença da sociodiversidade, tendo em vista a cultura indígena, africana e afro-brasileira no Brasil. Nessa direção, Apple (2002, p. 85) assevera que, para o currículo alcançar anseios nele inseridos, é primordial que “desencadeie a união de grupos oposicionistas e oprimidos”.

Em outro trecho, destacado da BNCC, referente ao componente curricular História, do 7º ano do ensino fundamental, as habilidades exigidas propõem que os estudantes analisem os impactos da conquista europeia da América para as popu-

lações indígenas, identificando as formas de resistências, como aponta a Figura 3:

**Figura 3** – Abordagem do TCT no componente curricular História

|   |
|---|
| <p><b>(EF07HI08)</b> Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p><b>(EF07HI09)</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p>   |
| <p><b>(EF07HI10)</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p><b>(EF07HI11)</b> Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p><b>(EF07HI12)</b> Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p> |
| <p><b>(EF07HI13)</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p><b>(EF07HI14)</b> Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p>   |

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022

As habilidades relacionadas ao componente curricular História, destacadas na Figura 3, trazem orientações para que a construção colonial seja desmistificada, ponto em harmonia com o que coloca Munanga (2005), quando expressa a necessidade de informar os atuantes na educação, sejam eles alunos ou professores, sobre a formação social brasileira, pontuando aspectos referentes a algumas etnias, como foi o caso dos africanos e ameríndios.

Enfatiza-se, ainda, como bem destaca a BNCC em sua apresentação, que, por si só, ela não dará conta de um processo educacional que extinga as problemáticas envolvidas pelos TCTs, mas pensa-se que é significativo e relevante ter no país um direciona-

mento curricular que compreenda a necessidade dessa discussão. Ressalta-se, ainda, a harmonização com as leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 que instituem o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica.

Ainda no componente curricular História, o trecho da Figura 4 apresenta mais orientações importantes a serem desenvolvidas:

**Figura 4** – Abordagem do TCT no componente curricular História.

|   |
|---|
| <p><b>(EF07HI15)</b> Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p><b>(EF07HI16)</b> Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> |
|---|

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022

Interessante notar na habilidade EF08HI11, que demanda “identificar e explicar os protagonismos e atuação de diferentes grupos sociais e étnicos, nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti”, que ter tais direcionamentos no currículo segue o que Lopes e Macedo (2011) discutem sobre a heterogeneidade de elementos tão importantes que, entre muitas outras coisas, organizam os conteúdos escolares. Sob esse aspecto, é compreensível as críticas ao currículo feitas por Apple (2002) e Sacristán (2013) ao pressuporem que as ideias que o permeiam, por muito tempo, estiveram sob um comando hegemônico.

Trazendo essas orientações para o cenário nacional brasileiro, as habilidades referentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no ensino médio, dispõem que os alunos compreen-

dam a sociedade, formada por pessoas de grupos étnicos variados, com culturas distintas, e a história da formação da sociedade brasileira, que foi pautada nesse conjunto tão diverso. Enfatiza, ainda, que haja um diálogo e a solução não violenta de conflitos e que possa repensar os estereótipos e a discriminação, como ilustram as Figuras 5 e 6:

**Figura 5** – Abordagem do TCT sobre as questões étnico-raciais.

|   |
|---|
| <p><b>(EF08HI06)</b> Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p><b>(EF08HI07)</b> Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p><b>(EF08HI08)</b> Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.</p> <p><b>(EF08HI09)</b> Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p><b>(EF08HI10)</b> Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p> <p><b>(EF08HI11)</b> Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p><b>(EF08HI12)</b> Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p><b>(EF08HI13)</b> Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> |
|---|

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022.

**Figura 6** – Abordagem do TCT em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e

## HABILIDADES

**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

**(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

Fonte: Arquivos do autor a partir da BNCC em julho de 2022

Compreende-se, com base nos trechos até aqui analisados, que a formação dos currículos, nesse viés integrador e plural de identificação de fatores sociais e históricos que discutem o racismo pelos TCTs na BNCC, é primordial na educação brasileira. São trechos variados que apresentam essa temática, mas que se configuram em direcionamentos que fortalecem uma prática social menos desigual e menos preconceituosa, como corrobora Sacristán (2013) ao pontuar que essa decolonialidade arraigada nos currículos dificulta um pensar mais crítico e equitativo.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho descreveu, sob o olhar de Sacristán (2013), Apple (2002) e Lopes e Macedo (2011), entre outros, a importância de pensar o currículo não taxativamente, como um elemento que organiza e planeja o sistema educacional, mas como um instrumento que corrobore ideia plurais e heterogêneas, de como a sociedade brasileira se constitui, o que proporcionou um entendimento mais amplo sobre currículo.

Outro ponto exposto neste estudo foi a BNCC como importante documento normativo e modelo na construção dos currículos. Aspecto esse que permeou todo o trabalho, contribuindo na discussão dos excertos elencados. Sobre a questão, é relevante demarcar que não se trata de uma solução imediata, mas que tem sido fundamental ao tratar de assuntos tão relevantes como os TCTs que narram a educação para as relações étnico-raciais.

O que se analisou neste estudo foram alguns trechos da BNCC que tratam dos TCTs em componentes curriculares tais como Geografia e História, que preconizam habilidades aos estudantes, assim como direcionamentos que os façam repensar atitudes racistas e estereótipos, além de proporcionar criticidade pela aquisição de conhecimentos que desmistificam o processo colonial do Brasil que se evidencia em problemáticas preconceituosas.

Assim sendo, como professores, alunos ou agentes da educação é essencial que pensamentos racistas e preconceituosos sejam, se não extintos, minimizados especialmente pela escola, através da formação dos currículos, o que se compreende ser possível. Outro ponto que se considera primordial, nesse cenário, é a participação ativa de professores e suas metodologias, para que os TCTs sejam, de fato, inseridos na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. (Org.). Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de violência nas escolas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo; Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010**. Disponível em: [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer\\_cneceb\\_no\\_72010\\_aprovado\\_em\\_7\\_de\\_abril\\_de\\_2010.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

# DIVERSIDADE E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS E EDUCADORES



SÔNIA MARIA DE JESUS DA CONCEIÇÃO<sup>1</sup>  
 MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES<sup>2</sup>  
 HERLI DE SOUSA CARVALHO<sup>3</sup>

- 
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, campus de Imperatriz – MA. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Pós-graduada em História da África e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional – TO. Desenvolve pesquisa no âmbito da Educação a partir da perspectiva do feminismo negro. Integrante do Movimento Negro de Imperatriz – MA. Membro do Coletivo Feminino Dandaras do MATO. Professora concursada do Ensino Fundamental da rede pública do município de Praia Norte – TO. *E-mail*: sonia.mjc@discente.ufma. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0251567160898936>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1601-8315>.
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, campus de Imperatriz – MA. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Especialista em - História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal do Tocantins/UFT. É Professora concursada na Educação Básica, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *E-mail*: mrd.rodrigues@discente.ufma.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5711183735092381>. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2502-0190>.
- 3 Professora Adjunta II do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST em Imperatriz – MA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED no mesmo campus. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Trabalho na área de Educação, Fundamentos da Educação, com ênfase em Capacitação de Docentes, atuando nos temas: Comunidades Quilombolas, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outros. *E-mail*: herli.sousa@ufma.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6427088386506670>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1503-4468>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões fomentadas pela disciplina do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, mestrado profissional.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, das políticas de ações afirmativas e grupos com diferentes propostas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas corrobora a visibilidade de temáticas como diferença, identidade sociocultural, reconhecimento do multiculturalismo e investigação intercultural no campo da educação brasileira nos últimos anos.

Logo, o movimento do multiculturalismo considera questões indígenas, de gênero (a mulher negra, o feminismo, LGB-TQIA+), a valorização das culturas infantis, dos movimentos de idosos e de outros nos diferentes processos educacionais e sociais. No presente texto, contudo, nos voltaremos para a questão étnico-racial.

Diversas instituições e movimentos populares têm desenvolvido propostas educacionais que abordam a paz, os direitos humanos, a sustentabilidade, os valores, além de outras intervenções com o propósito de humanizar os espaços escolares. A esse respeito, Fleuri (2006, p. 496) aduz que “todos os movimentos sociais e educacionais propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”. Essa afirmação está fundamentada no respeito às diferenças consubstanciado no reconhecimento da igualdade

de direitos de todas e todos. Nesse contexto, consideramos a discussão a respeito do Movimento Negro primordial na nossa abordagem.

Uma das primeiras preocupações ao abordar a questão das diferenças socioculturais é a compreensão e o enfrentamento de estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo, bem como os processos de inclusão e exclusão social e institucional dos diversos sujeitos. A complexidade dos movimentos de combate a estereótipos e a processos discriminatórios de defesa da igualdade de oportunidades e de respeito às diferenças tem se transformado em justificativa para a manutenção do processo de exclusão nos variados contextos com essa problemática.

Na visão ora apresentada, é fundamental a reflexão curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, nas teorias pedagógicas, além da formação inicial e permanente de educadoras e educadores. A função destas e destes é regida por uma grande responsabilidade social, que demanda um agir de forma consciente, independente e crítica. Para tanto, é necessário o conhecimento construído em um processo contínuo e estabelecido em diferentes fases/etapas formativas de modo singular e coletivo, configurando a identidade pedagógica.

Em razão disso, compreendemos a necessidade de uma postura e um olhar voltados para pensar um currículo inclusivo, o qual contemple o respeito às diferenças, revendo o olhar costumeiro da escola sobre elas, privilegiando-as como uma oportunidade pedagógica (Candau, 2014), além de preocupar-se com a formação contínua das educadoras e educadores, incentivando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Essa

problemática, no entanto, é muito mais complexa e exige reflexões e estudos a seu respeito, assim como a elucidação desse cenário em órgãos e instituições públicas.

As secretarias municipal, estadual e federal de educação, o próprio Ministério da Educação (MEC), por meio da secretaria de Educação Básica e da secretaria de Educação Pré-Primária e Política do Ensino Fundamental, bem como os Conselhos de Educação têm se mostrado sensíveis aos projetos de realinhamento curricular, com orientações e questões que inspiram. Apesar disso, questionamos: tais esforços serão suficientes para sanar possíveis indagações sobre as questões curriculares?

As questões curriculares presentes na escola e na conjuntura pedagógica revelam que os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos discentes, mas representam a criação e seleção de saberes e práticas manifestadas em dinâmicas e contextos específicos, oriundos de esferas sociopolíticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Dessa forma, o conhecimento e a prática estão sujeitos a novas dinâmicas e reinterpretações em todos os contextos históricos. Os questionamentos acerca do currículo revelam um entendimento deste como definido pela dinâmica social. Portanto, a formação continuada é de extrema importância e necessidade urgente.

Partimos desse contexto trazendo a questão problematizadora: como podemos pensar a diversidade, especificamente a étnico-racial, no currículo escolar e na formação continuada de educadoras e educadores? A fim de responder à pergunta norteadora deste estudo, tencionamos compreender como a diversidade, sobretudo a étnico-racial, está apresentada nas teorias do currículo e na formação docente continuada.

Utilizamos como metodologia uma revisão bibliográfica que se detém a escritas que nos foram apresentadas no curso da disciplina de Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares do PPGFOPRED/UFMA, por compreendermos que tais epistemologias vão ao encontro não somente de nossos anseios e nossas inquietações, mas de tantas outras e tantos outros docentes.

## 2. CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Abordar a íntima relação necessária entre currículo e diversidade é uma das maiores preocupações em se desenvolver uma educação de fato democrática, pois é no *locus* da escola que se deve pensar a sua estrutura de funcionamento para o alcance de uma educação inclusiva na diversidade desse espaço. Para tanto, é necessário que o corpo docente seja prioritariamente capacitado, de modo que seja possível implementar um currículo voltado para o respeito à diversidade. Por essa razão, é preciso pensar e executar um currículo que privilegie a diversidade.

Nas conferências de docentes e durante os dias de estudo e planejamento, coletivos de educadoras e educadores verbalizam preocupações a respeito do ensinar e do aprender e das práticas educacionais privilegiadas nas escolas. Em contrapartida, a conjectura pedagógica tem destacado pesquisas e reflexões relacionadas com o currículo, como destacado por Miguel González Arroyo (2006) no texto *Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo*, surge, então, a indagação: que diálogo é possível promover entre o contexto atual das escolas, comumente marcado pela defesa de uma educação homogênea e neoliberal, e as propostas e práticas pedagógicas compromete-

tidas com uma educação humanizada e libertadora? Levando em conta essa indagação, destacamos a teorização de algumas e alguns curriculistas a fim de refletirmos sobre a intrínseca relação entre currículo e diversidade.

Arroyo (2006) traz uma abordagem dos temas curriculares e do contexto do trabalho educacional, em que as/os discentes e as/os docentes ressaltam a importância do fazer pedagógico em equipe e das/dos profissionais da educação no estabelecimento de padrões para o labor profissional. O autor explica que as educandas e os educandos cursam disciplinas com direito ao conhecimento do mundo do trabalho, todavia ressalta que as imagens e ideias das/dos discentes precisam ser mapeadas para contribuir com o debate curricular, do conhecimento e de tópicos do processo educacional.

Assim, o estudioso critica a aprendizagem desenvolvida por competências e habilidades como marcadores para a catalogação das educandas e dos educandos, desejadas e desejados, relembrando o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. Esse processo evidencia o quanto a capacidade de construir o conhecimento de forma ampla, levando em consideração os saberes que discentes trazem consigo, deve ser privilegiada.

No texto *Currículo, Conhecimento e Cultura*, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2006), são apresentados componentes para reflexão sobre questões consideradas importantes para o desenvolvimento do currículo dentro do espaço escolar. Nele, o autor e a autora analisam a estreita relação entre o esboço do currículo e os conceitos educacionais que devem ser selecionados e discutidos. A partir desse dire-

cionamento, abordam a recente mudança da preocupação das pesquisadoras e dos pesquisadores a respeito da relação entre currículo e cultura. Apontam, ainda, a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade<sup>4</sup> e a diversidade como componentes do processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Boaventura de Sousa Santos (1995 *apud* Candau, 2011) afirma que o mundo é um arco-íris de culturas. Segundo o autor, não perceber, não compreender a diversidade cultural e a riqueza oriunda do trabalho com ela é o mesmo que dizer-se daltônico culturalmente, isto é, não enxergar as diversas matizes nas diferenças culturais é o mesmo que enxergar de forma distorcida. Nesse contexto, o daltonismo cultural configura-se como o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, regionais e comunitárias, ou o seu apagamento em sala de aula por diversos motivos: dificuldade e despreparo para lidar com essas questões, considerando que a forma mais adequada de agir é deter-se ao “padrão” ou, em outros casos, em razão de coabitar cotidianamente com o multiculturalismo em diferentes aspectos, predispor-se a naturalizá-lo, o que leva a silenciá-lo e não vê-lo como uma oportunidade pedagógica.

A par do reconhecimento da própria identidade cultural e da ruptura com o daltonismo cultural, outro elemento a destacar está relacionado com as representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos diferentes. As conexões entre “nós” e as “outras” e os “outros” são repletas de

---

4 Multiculturalismo é uma concepção como uma realidade social, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade (Candau, 2006).

estereótipos e equívocos. Em sociedades em que a consciência das diferenças está se tornando cada vez mais forte, é particularmente importante que educadoras e educadores, educandas e educandos se aprofundem em questões acerca de quem somos “nós” e quem são “as outras” e “os outros”. É necessário romper de vez com a noção errônea de que a escola tem sobre as diferenças, tidas como algo negativo ou um problema a ser resolvido. É fundamental que as diferenças existentes no espaço escolar sejam vistas, conforme preconiza Candau (2011), como vantagens pedagógicas. Para que assim possam servir de momento privilegiado para se construir conhecimento e desconstruir preconceitos acerca dos grupos estigmatizados.

Na perspectiva de Candau (2011), as diferenças não devem ser combatidas, devem ser levadas em consideração de forma positiva dentro do ambiente educacional e, sobretudo, estar contempladas no currículo. A estudiosa, entretanto, faz ressalvas a respeito das desigualdades, as quais devem ser combatidas. Nesse sentido, o multiculturalismo, especialmente o “multiculturalismo interativo ou interculturalidade”<sup>5</sup>, perspectiva assumida e discutida por Candau (2008), oportuniza pensar uma educação que seja voltada para construir a consciência de que vivemos em uma sociedade multicultural, em uma compreensão aprofundada.

Nessa sociedade multicultural, há diferenças importantes no oferecimento de oportunidades aos sujeitos. Os grupos

---

5 Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade entende a cultura como um processo contínuo, o qual está em constante reconstrução. No que se refere ao âmbito educacional, essa perspectiva busca “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2006).

considerados minoritários, não no sentido de quantidade, porque são a maioria, mas no sentido de terem as benesses sociais negadas, são os mais afetados. Esses grupos, indígenas, negros, homoafetivos, pessoas vindas de regiões geográficas menos desenvolvidas economicamente, dentre outros, não possuem o mesmo acesso a determinados bens de serviços essenciais se comparados a uma menor parcela da população, a classe média alta, que costuma ter maiores níveis de escolarização, melhores condições de moradia, alimentação de qualidade, lazer, condições humanas necessárias que, porém, são consideradas um luxo para aquelas e aqueles que precisam sobreviver em condições menos favoráveis.

Nessas conjunturas, destaca-se o fato de a escola, como instituição de ensino, ser importante não apenas para o conhecimento escolar, mas também para o conhecimento social e cultural. Assim, as instituições escolares são consideradas espaços para aprender e compartilhar questões relacionadas a uma abordagem pedagógica sobre raça, gênero, classe, valores étários, crenças, costumes e preconceitos.

No estudo *Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo*, Nilma Lino Gomes (1999) faz referência sobre o modo como se dão as relações étnico-raciais, a construção das identidades e o combate ao racismo, dentre outros temas no espaço escolar. A autora traz questionamentos que ajudam a discutir algumas das perguntas das educadoras e dos educadores nas escolas e nos debates: Que perguntas a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido imaginada em diferentes espaços sociais, especialmente nos movimentos sociais? Como lidamos com a diversidade docente? O que en-

tendemos por diversidade? Que diversidade queremos incluir no currículo escolar e na política?

A reflexão sobre a diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, uma comparação de como a diversidade já foi tratada pode ser um ponto de partida para novas equações na relação entre diversidade e currículo. É necessário, portanto, compreender o conceito de educação, pois há uma estreita relação entre a perspectiva, a abordagem pedagógica da diversidade e o conceito de educação que influi para a prática pedagógica.

Sobre esses pressupostos, Gomes (2006, p. 40) traz em seu texto, intitulado *Diversidade e cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica*, as seguintes inferências:

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

A autora destaca o crescente interesse das educadoras e dos educadores por temas que se articulam com a educação, sobretudo a cultura e as relações raciais pelo fato de terem sido negligenciados por muito tempo nas teorias educacionais. Além de trazê-los à baila, faz-se necessário ter um olhar sensível a essas questões, trata-se de um dever, uma preocupação de todas e todos para que de fato tenhamos uma educação democrática.

Apesar desses avanços, ainda há aspectos a respeito das múltiplas nuances da questão racial na escola a serem consi-

derados, destacando os mitos, as representações e os valores entre outras formas simbólicas constituintes das identidades de mulheres e homens da população negra, crianças, jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar.

A esse respeito, Candau (2016), em seu texto *Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais*, e Gomes (2020), em seu livro intitulado *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, constata que essas dimensões simbólicas nem sempre recebem a devida atenção no ambiente escolar. Em geral, não passam por investigação científica e tratamento pedagógico. Portanto, uma forma de ampliar o estudo sobre raça, por exemplo, a fim de compreender sua relação com o valor simbólico, é construir uma visão mais ampla da educação como um processo humanizador que inclui e incorpora os processos educativos não escolares.

Gomes (2002, p. 40) aduz que “poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo”. A autora chama atenção para a necessidade de trazer para a escola os saberes oriundos das vivências das sujeitas e dos sujeitos, assim como suas visões sobre a escola e o processo educativo.

Essa tarefa, contudo, não é fácil. Uma das possibilidades apontadas é a escuta atenta, por parte das educadoras e dos educadores, “ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola” (Gomes 2002, p. 40). Ou seja, possibilitar o processo de escuta para que

essas pessoas tenham a oportunidade de problematizar suas experiências e vivências e como estas são vistas e utilizadas dentro do contexto escolar, oportunizando que momentos importantes das histórias de vida de educandas e educandos sejam lembrados, especialmente aqueles relacionados com a trajetória da escolarização.

No que concerne à realidade afro-brasileira, embora a abordagem não seja exclusiva, o corpo é construtor de identidade étnica, como aponta Gomes (2002). A autora esclarece que a vida escolar é um momento importante no processo de construção da identidade negra, lamentavelmente reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento afro-brasileiro e seu padrão estético.

“O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” (Gomes, 2002, p. 41). O corpo pode dizer o que defendemos e como pensamos o mundo de forma implícita, explícita e simbólica, além de denunciar se a sociedade é benevolente com nossos corpos ou como os utiliza. É preciso, todavia, ter coragem para falar ao mundo sobre nossas verdades, nossas dores e nossas ambições por meio do corpo, pois, como afirma Kilomba (2019), no texto *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, autoafirmar-se através do corpo, para esta sociedade de estrutura racista, patriarcal e misógina, é um afrontamento. O corpo, portanto, pode se tornar “referência revolucionária” (Martins, 1999, p. 54). Coadunando com Gomes (2002) e Martins (1999), no texto *Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação*,

podemos afirmar que o corpo se expressa, dialoga, tem seu lugar de fala, de expressividade no mundo.

O diálogo pedagógico acerca das questões raciais não trata apenas dos conceitos, dos assuntos e dos conhecimentos da escola, ele contempla negros/as em sua totalidade, referindo-se às condições socioeconômicas dos grupos étnicos, cultura, geração após geração, valores de gênero, dentre outras questões. Como afirma Gomes (2002, p. 43), “tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados?”. Tal questionamento fomenta nossas reflexões sobre a esperança de uma escola que privilegie o respeito, a diversidade e um trato positivo das diferenças de forma concisa no seu currículo.

O ideal democrático e humanizador de construção da sociedade, escolas, currículos e educação questiona saberes, tempo e espaços seletivos, excludentes, discriminatórios e classificatórios na organização dos grupos estudantis, da interação e do trabalho de educadoras e educadores. É imprescindível superar processos avaliativos subjetivos que impedem os direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos na jornada de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano contínuo.

Costa, Silveira e Sommer (2003), em *Estudos Culturais, educação e pedagogia*, abordam, a partir da escrita de Stuart Hall (1996), que dado o notável crescimento e importância do movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, a natureza sexista do poder tornou-se aparente quando a maioria dos grupos masculinos do Birmingham Center decidiram que era o momento de incorporar o trabalho feminista aos Estudos

Culturais. As mulheres, porém, foram além e surpreenderam ao impor sua presença sem o auxílio dos homens.

Tal realidade foi, segundo Hall (1996 *apud* Costa; Silveira; Sommer, 2003), uma experiência incomum, inesperada e radicalmente diferente que o confrontou com a materialidade da noção de poder-saber de Foucault (1995). Em vez de renunciar ao poder, os homens em uma postura de “bons” na “boa” intenção de abrir espaço às mulheres, foram surpreendidos por estas, que questionaram seu poder patriarcal arraigado e se fizeram presentes de forma autônoma e reivindicada por elas mesmas no Centro de Birmingham<sup>6</sup> na década de 1970. Desde então, a crítica feminista aos Estudos Culturais tem produzido um corpo significativo de análise cultural sobre como as mulheres ocupam espaços e se repositonaram na política cultural.

Traçando um paralelo intimista entre currículo, diversidade, cultura e questões de gênero e raça a partir do feminismo negro, trazemos considerações epistemológicas sobre Estudos Culturais (Hall, 1996 *apud* Costa; Silveira, Sommer, 2003). Nessa perspectiva, as sociedades capitalistas são lugares de desigualdades em relação à etnia, ao gênero, às gerações e à classe, configurando a cultura como o lugar central em que essas distinções são traçadas e questionadas, onde acontece a luta por ressignificação na qual os grupos subordinados enfrentam definições que favorecem os interesses dos mais poderosos. Sob esse prisma, torna-se basilar entender a educação como

---

6 O Conservatório Royal Birmingham é um espaço de desempenho de 9.000 m<sup>2</sup> de alta tecnologia construído para esse propósito. O equipamento digital de áudio e vídeo de última geração dá vida às performances e ensaios e permite que os/as discentes explorem e aprendam as tecnologias mais recentes.

espaço de disputa, exigindo uma formação docente comprometida com a democratização e humanização não somente do ambiente escolar, mas de toda a sociedade.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA**

Entendemos que uma formação acadêmica em educação pressupõe constante capacitação de docentes tencionando, principalmente, a ressignificação de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Isso oportunizará o arremetimento de entraves, agruras e tentativas de silenciamento pelos quais passam quando adotam uma postura e uma prática de educadora e educador antirracista. Objetivando o diálogo sobre essa realidade, adotamos os estudos epistemológicos da Teoria Crítica, por entendermos que nela são apresentadas consistentes pesquisas que produzem conhecimento para compreender a realidade socioeducacional, possibilitando a superação de práticas pedagógicas naturalizadas. Assim, são necessárias algumas considerações a respeito de seu surgimento.

No contexto da Sociologia germânica da Escola de Frankfurt, denominada Instituto de Pesquisa Social, surgiu a Teoria Crítica em 1924. Tal instituição nasceu por iniciativa de um grupo de intelectuais unidos por princípios comuns (Augusti, 2017). Cabe ressaltar que todos eles advinham de famílias ricas, ou seja, a teoria em questão nasce dentro de um contexto sócio-histórico-cultural burguês, cujos intelectuais dedicavam-se à discussão e à análise de inquietações a respeito da alienação e exploravam os pontos ocultos da dominação capitalista na Ale-

manha no início do século XX. A teoria oriunda desse cenário detém suas premissas nas relações sociais e seus conflitos, que produzem revoluções históricas.

Entre os autores inspirados nas controvérsias da escola de Frankfurt estava Henry Giroux, que analisou as implicações da Teoria Crítica na abordagem e desenvolvimento da Pedagogia Crítica<sup>7</sup>. Giroux (1997) se baseia na Teoria Crítica, fundamentada na dialética do social e na dimensão discursiva e crítica da consciência da cultura como espaço de construção de relações, em âmbito político de dominação.

De acordo com a perspectiva desse teórico, um currículo não pode negar as possibilidades de ação e participação dos agentes escolares, no entanto é preciso reconhecer a natureza histórica das ações humanas e sociais, bem como a construção da teoria do conhecimento. Além da crítica à economia, é necessário fazer uma crítica à estrutura sociocultural para fugir da rigidez economicista da perspectiva marxista. Na crítica ao fenômeno educacional, existem duas perspectivas: na vida social e no próprio currículo. Ambos com *locus* para transgressão.

Diante dessa constatação, é preciso “pensar o professor como um intelectual transformador” (Augusti, 2017, p. 263). A percepção das educadoras e dos educadores como intelectuais decorre do entendimento da escola como lugar de disputa e força, devido à ausência de neutralidade nesta e em seu currículo. Por essa razão, compreendemos a função pedagógica da educadora e do educador como política.

---

7 A pedagogia crítica é uma abordagem de ensino que incita as/os discentes a questionarem e a desafiar as crenças e práticas que lhes são ensinadas. Consiste em um grupo de teorias e de práticas para promover a consciência crítica.

Com o intuito de abordar as formas dominantes do currículo, Giroux (1997) propõe a utilização de formas pedagógicas emancipatórias, como um currículo que permita a participação ativa das sujeitas e dos sujeitos, desenvolvido por meio de uma linguagem crítica de possibilidades. Sugere, todavia, um *locus* de escuta que seja prioritariamente coletivo, priorizando o ouvir das vozes das educandas e dos educandos. A dialogicidade é um processo evolutivo e coletivo.

Tais considerações evidenciam a importância e a necessidade de se ter uma postura de educadora democrática e educador democrático na condução do processo de construção de uma pedagogia emancipatória, tanto no que diz respeito ao fazer docente, quanto no processo ensino-aprendizagens. Na perspectiva do “enfrentamento da reprodução” (Augusti, 2017, p. 265) das desigualdades na formação das educadoras e dos educadores, é necessário perceber práticas pedagógicas como espaços de escuta e reflexão, as quais conduzam os/as agentes do processo educativo a repensar o cenário escolar, assim como sua identidade profissional (Augusti, 2017).

Dessa maneira, é fundamental pensar de forma crítica a formação continuada das educadoras e dos educadores. Logo, a escolha da abordagem de Giroux (1997), que vê a crítica curricular como o confronto do “enfrentamento da reprodução” (Augusti, 2017, p. 265), do espaço na formação das educadoras e dos educadores, baseia-se na compreensão do currículo como uma política cultural, que o autor oferece como “pedagogia da possibilidade” (Silva, 2010, p. 53), além da teoria da reprodução.

Um programa de formação continuada de educadoras e educadores, a partir de uma perspectiva crítica, deve transfor-

mar-se em possibilidade de reflexão sobre a prática docente, evitando os pretextos guiados por atitudes passivas de acordo com o contexto político, econômico e culturalmente estabelecido, pois essas formações, na maioria das vezes, são implementadas por políticas públicas que se constituem em ações descontinuadas e que se caracterizam em solução para todos os problemas ou, como afirma Augusti (2017, p. 266), “atitude salvacionista”. E é exatamente por isso que a maioria dos programas de formação continuada é desenvolvida na forma de cursos de “treinamento” para docentes, partindo do princípio de que as teorias da reprodução, baseadas na racionalidade técnica, conseguem abordar a dimensão formativa.

De acordo com Giroux (1997, p. 158), “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias que enfatizem uma abordagem tecnocrata para a preparação dos professores, é o desenvolvimento crescente de ideologias que enfatizam a pedagogia de sala de aula”. A partir dessa abordagem, pode-se compreender que a reprodução está ideologicamente integrada ao currículo por meio de relações sociais de poder, envolvendo relatos subjetivos que fazem da educadora e do educador meros receptores e receptoras passivas e passivos no processo de formação continuada.

Há, portanto, que se constituir um currículo de formação continuada de educadoras e educadores que vislumbrem sua real importância dentro de todo o processo. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 49), no texto *Saberes docentes e Formação Profissional*, afirma que “os saberes da experiência não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os

professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões”. São experiências cotidianas do chão da sala de aula, com a realidade das vivências que oportunizam a adoção de posturas críticas em relação ao compromisso educacional, por meio da ruptura com a naturalização de uma sociedade desigual.

Em direção semelhante, Paulo Freire (2011, p. 43) no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, nos ensina que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Ou seja, há a necessidade da educadora ou do educador fazer uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica para ressignificá-la. Desse modo, o conhecimento formativo na abordagem escolar da formação continuada é o exercício da criticidade, com curiosidade sobre a teoria do conhecimento.

#### **4. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO POLÍTICO DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS**

Debate uma formação continuada que privilegie a desconstrução das amarras sociais, principalmente aquelas que posicionam vários grupos sociais sob a ótica da discriminação, é crucial para a humanização de todas e todos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, a Teoria Crítica é imprescindível por possibilitar a compreensão da realidade socioeducacional, objetivando superá-la e implementar as mudanças necessárias. Por meio de estudos contínuos, é possível realizar discussões sobre as questões étnico-raciais, sobretudo

na perspectiva do feminismo negro. Tais debates são oportunidades de socializar conhecimentos adquiridos, criando redes de apoio que motivem a ressignificação de nossos olhares e de nossas práticas docentes.

A formação de educadoras e educadores deve apoiar uma abordagem proativa e participativa para atrair e gerar interesse por novas atitudes, por uma nova educação. Ao mesmo tempo, deve-se notar que cada contexto específico necessita de diretrizes próprias. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e comportamento, favoreçam a participação nos diferentes níveis das práticas sociais e promovam a conscientização, a análise e a compreensão da realidade. A conjuntura socioeducacional deve orientar a construção desse processo, cujo objetivo principal é fortalecer a cultura dos direitos humanos.

A presença dos diversos grupos socioculturais no contexto público, tanto internacional quanto no Brasil, tem causado tensões, conflitos, diálogos e negociações no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as questões referentes às diferenças. Em cada contexto, essa realidade assume um padrão particular, ligado à estrutura histórica e político-cultural de cada realidade. Candau (2012, p. 236) afirma que a

afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras.

Tal esclarecimento ressalta a urgência da necessidade de afirmação das diferenças, especificamente na postura das/dos docentes em assumir uma educação humanizada em suas práticas pedagógicas, que trate as diferenças como uma realidade a ser discutida e combata os problemas sociais inerentes a elas. Desse modo, é possível romper os estigmas sobre os quais a sociedade desigual se fundamenta, desconstruindo a posição de desprestígio frequentemente associada à diversidade socio-cultural.

Mais uma vez reforçamos aqui nosso posicionamento sobre a questão das diferenças apontada por Candau (2011, p. 243) ao afirmar que “devemos assumir as diferenças como uma vantagem pedagógica”. A educação em processo crítico-ativo significa mudança de atitudes, comportamentos e crenças, não por imposição de valores, mas por meios democráticos de construção e participação que possibilitem a vivência cotidiana desses direitos.

Nesse sentido, acreditamos que uma política de formação continuada pautada no respeito aos direitos humanos contemple a discussão sobre o quanto é necessário que a escola como um todo, assim como todos os agentes pertencentes a ela, adote uma postura favorável à prática da educação inclusiva, humanizada, que respeite a diversidade dos espaços escolares, para dirimir as distorções, as segregações, os preconceitos e as discriminações ainda existentes nos ambientes educacionais, sejam eles públicos ou particulares.

No que concerne à formação inicial, autores como Pimenta (2007) apontam que a atual organização dos cursos de graduação em Pedagogia e áreas específicas para a docência

desenvolve currículos formais baseados em assuntos teóricos e práticos, com certo distanciamento da formação inicial, durante o processo de formação dos futuros docentes e que, por uma série de questões burocráticas, estão distantes da realidade escolar e não conseguem trazer para o processo de formação pedagógica as contradições presentes em sua prática sócio pedagógica.

A respeito da formação continuada, Pimenta (2007, p. 17) explica que “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Verificamos, contudo, que esse perfil de cursos de formação continuada vai de encontro às mudanças na prática docente e, conseqüentemente, pouco se relaciona com as variações estruturais na educação, pois há uma apreciação do conhecimento das áreas de atuação sem trazer a prática didática para o seu contexto, não problematizando a realidade social escolar na qual as educadoras e os educadores estão inseridos e inseridos.

Sobre tais apontamentos, Fausto Ricardo Silva Sousa *et al* (2022, p. 8), no artigo *Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social*, afirma que “tanto nos cursos de formação docente como na autoformação e na formação das instituições escolares, está na compreensão da teoria e da prática, um entendimento dissociativo que inviabiliza uma compreensão social da prática docente”. Assim, consideramos que a educação nasce a partir das demandas específicas do contexto educacional, que também é social, no qual encontramos as bases para intervenções objetivando mudanças. Em atividades de ensino, uma visão mais ampla sobre todo o processo educativo supõe que as ações docentes atendam às exigências

das realidades sociais e educacionais. Portanto, nessa ótica, a formação de educadoras e educadores deve ser direcionada para um reconhecimento crítico da educação e de sua função na sociedade, envolvendo uma busca constante por transfigurações educacionais que correspondam às realidades sociais.

Em nossa compreensão, uma educação continuada poderá fazer com que as educadoras e os educadores assumam de fato uma postura ativa para práticas pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva e humanizada. E somente se permitindo ressignificar o olhar sobre nós mesmas e mesmos como agentes transformadoras e transformadores que contribuem sobremaneira para essa educação democrática, que podemos vislumbrar essa transformação tão urgente e necessária.

Trazendo uma proximidade com a Teoria Crítica, ao voltar as atenções às educadoras e aos educadores como intelectuais, podemos começar a repensar e reformar tradições e condições que impedem estas e estes de realizarem todo o seu potencial como acadêmicas e acadêmicos, profissionais ativas e ativos, reflexivas e reflexivos. Acreditamos que é importante não apenas ver as/os docentes como intelectuais, mas também contextualizar as funções sociais específicas que desempenham em termos de política e, dessa forma, podemos ser mais específicos sobre as diferentes relações das educadoras e dos educadores, tanto com seu trabalho quanto com a sociedade de maneira geral.

Ademais, consideramos de extrema importância que as formações continuadas, para de fato terem uma perspectiva humanizadora, possam privilegiar discussões acerca da necessidade de reforço da implementação das leis existentes sobre o

combate ao racismo e o preconceito étnico-racial, como a Lei 10.639/03<sup>8</sup> e a Lei 11.645/08<sup>9</sup>, projetos que reforcem a necessidade de valorização dos traços étnico-raciais das educandas e dos educandos para que estas e estes construam suas noções de pertencimento étnico-racial positivado. Sobretudo, consideramos mister que essas formações possibilitem que as educadoras e educadores pratiquem uma educação que desconstrua o pensamento ideológico dessa sociedade estruturada no patriarcalismo exacerbado que agride, hostiliza, segrega e mata as mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguramente, ser educadora e ser educador hoje implica assumir um processo de desnaturalização da profissão docente e de ressignificação de saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos, visando à promoção de uma educação social de qualidade para todas e todos, uma vez que não se trata de apenas implementar mudanças superficiais, de tom paliativo. Trata-se da própria concepção educacional que é questionada para responder aos desafios da contemporaneidade.

Nessa visão, as questões relacionadas às diferenças e à diversidade cultural são particularmente relevantes e respon-

---

8 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

9 A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

dem de forma melhor à construção de uma sociedade democrática e a práticas educacionais que articulem igualdade e diferença. Aqui, a postura da educadora e do educador como representantes sociais e culturais ainda é uma oportunidade a ser noticiada nos cursos de formação inicial e/ou continuada. Acreditamos que essa perspectiva é essencial se quisermos que a escola se reinvente e torne-se um lugar privilegiado para o desenvolvimento de novas identidades e mentalidades capazes de dar respostas, que sejam históricas e provisórias às grandes questões que enfrentamos hoje.

Levando em consideração todos esses aspectos e as abordagens aqui mencionadas - Multiculturalismo ou Intercultural, Teoria Crítica - compreendemos que são perspectivas de expressividade possíveis que nos possibilitam pensar e ressignificar nossos olhares, assim como nossas práticas docentes, e nos levam a reflexões necessárias e nos auxiliam no enfrentamento da dita reprodução no currículo de formação de educadoras e educadores comprometidas e comprometidos com uma educação de fato democrática e libertadora.

Para tanto, não basta somente adotar postura de educador e educadora comprometido e comprometida, é necessário se repensar toda a estrutura da educação e o papel de todos os e todas as agentes envolvidos e envolvidas. As políticas públicas, pensadas e voltadas para uma educação inclusiva e democrática, são fundamentais. Sobretudo, uma política interna como aquela que deve constar no PPP – Projeto Político Pedagógico – e que este seja vivo, aplicável e exequível.

Reforçamos a necessidade de gestarmos uma educação com pés firmes no compromisso com a transformação social.

O percurso até aqui buscou atender tal objetivo, porém este trabalho ainda possibilita outras inferências que haveremos de realizar em outras escritas.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria Crítica de Currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na Formação Continuada de Professores. In: **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas – SP, v. 3 n. 2, 2017. p.255-269. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riessup/article/view/8650603>. Acesso em 15/05/2022.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 12/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 25/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei n 19.639/2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 23/06/2022.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio CAN-

DAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod\\_resource/content/1/Texto%203.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203.pdf). Acesso em 06/05/2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod\\_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf) . Acesso em 25/05/2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. 2016. Acesso em 17/10/2022.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FP-TpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?Lang=pts>. Acesso em 19/06/2022.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, 2006, p. 495-520. Disponível em <https://>

[www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=html&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=html&lang=pt). Acesso em 20/06/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz** corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; DE ASSUNÇÃO BARBOSA, Lucia Maria; SILVÉRIO, Valter Roberto (ed.). **Educação como prática da diferença**. Autores Associados, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, L. de A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. In: **Revista Educação em Questão**, 9(2), p. 126–141, 1999. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/9953>. Acesso em 03/07/2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU,

Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p.83-111. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 12/06/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-37.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva (*et al.*). Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/894/89470178053/89470178053.pdf>. Acesso em 13/05/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES COLETIVAS E EMANCIPATÓRIAS DE CURRÍCULO



JAIRO BELCHIOR FREITAS OLIVEIRA<sup>1</sup>  
 RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Apesar de haver muita resistência por parte dos professores na implementação de propostas educacionais advindas do Estado, é evidente que a definição curricular influencia, diretamente, a prática de professoras e professores nas escolas, na

- 
- 1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no CCSST - Imperatriz- MA, na linha de pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação. Professor Orientador: Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003) e especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH). Atualmente é Pedagogo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), assessorando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. É integrante do Grupo de Pesquisas em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5124637342015405>. E-mail: [jairo.bfo@discente.ufma.br](mailto:jairo.bfo@discente.ufma.br).
- 2 Professor adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade (2017). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na Linha Formação de Professores (2008). Docente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA) e pesquisador do Grupo de Pesquisas em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3719416176703621> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4791-0269> E-mail: [nonatocancio@hotmail.com](mailto:nonatocancio@hotmail.com) E-mail institucional: [nonato.cancio@uft.edu.br](mailto:nonato.cancio@uft.edu.br).

medida em que interfere na elaboração e escolha do livro didático, dos conteúdos escolares e de boa parte das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesse sentido, pensar em estratégias que garantam a participação do maior número de professoras e professores na construção desses documentos que direcionam o trabalho pedagógico dos profissionais no ambiente escolar é algo necessário e fundamental na busca de uma educação, de fato, democrática.

Nessa direção, este artigo se propõe a refletir sobre a importância da formação continuada de professores para a construção coletiva de propostas curriculares para as escolas de Ensino Fundamental, que respeitem as particularidades das escolas e dos sujeitos escolares que ali atuam, sendo de fundamental importância para a construção de ambientes educacionais plurais e democráticos. Trata-se de um estudo bibliográfico, cuja base são livros e artigos publicados que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa.

Segundo Macedo (1994, p. 13), acerca da pesquisa bibliográfica, “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Para tanto, dialogamos com autores que discutem a temática, relevantes para conhecer e analisar a questão investigada. O levantamento das fontes já publicadas foi realizado na internet (Google Acadêmico) e na biblioteca pública da universidade.

O artigo está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, “A importância da Formação Continuada de professores para mudanças

nas práticas docentes”, discutimos de que maneira a formação continuada de professores contribui para reflexão sobre a prática docente, transformando-a. Já na segunda seção, “A formação continuada como aporte para construção de uma proposta curricular de ensino”, destacamos como o processo de formação continuada pode contribuir para a construção de propostas curriculares em âmbitos municipais, estaduais e federal, garantindo assim uma construção mais democrática das diretrizes curriculares que nortearão o trabalho docente em sala de aula.

## **2. SEÇÃO 01 – A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES**

A formação docente se consolida numa trajetória constante e é crucial para que o trabalho do professor possa, de fato, provocar transformações significativas na vida de seus alunos e, conseqüentemente, na sociedade da qual ele faz parte.

Porém, há a necessidade de entendermos, primeiramente, algumas questões ligadas à formação inicial desses professores. Os cursos de licenciatura ofertados pelas universidades, sejam elas públicas ou privadas, ainda atraem muitos estudantes que não os escolheram, mas que os fazem por falta de opção ou por não obterem notas suficientes para aprovações nos processos seletivos para ingresso em cursos de bacharelados: uma triste realidade. Em razão dessa circunstância, muitos estudantes acabam por permanecer no curso apenas com o objetivo de obter um diploma de curso superior e pela certeza de que professores dificilmente permanecem desempregados. Essa falta de

perspectiva acaba influenciando, diretamente, a forma como esses estudantes se envolvem com o curso de licenciatura, sem a clareza de que se tornarão professores e que atuarão, principalmente, na educação básica e que as aprendizagens de muitos alunos sofrerão fortes influências sob seus ensinamentos.

Nessa perspectiva, esses estudantes de licenciatura acabam dando pouca importância às disciplinas pedagógicas, por não terem consciência de que se tornarão professoras e professores. Tal atitude afeta, drasticamente, a formação inicial desse futuro professor, que acredita que será um cientista e não um docente. Essa lacuna é perceptível quando nos deparamos com professoras e professores que apresentam extrema dificuldade em ensinar, em compreender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, como se dá o processo de ensino, bem como a importância dos fatores internos e externos na promoção ou fracasso escolar.

Após a formação inicial e a inserção desses profissionais no ambiente escolar, urge a necessidade da formação continuada na busca de soluções práticas para os problemas surgidos na escola e para a implementação de boas práticas de ensino que considerem a importância da participação dos alunos como sujeitos escolares ativos, de suma importância para o sucesso desse trabalho. No entanto, aquilo que deveria ser uma formação continuada, muitas vezes se torna inicial, pois os docentes, ignorando as disciplinas e discussões necessárias à prática docente ocorridas durante a graduação e se vendo no ambiente profissional, percebem a extrema necessidade desses conhecimentos para lidar com um ambiente educacional e seus desafios.

Segundo Libâneo,

o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Considerados esses desafios de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, seja pela composição curricular do curso de licenciatura, seja pelo distanciamento entre a formação acadêmica e prática de ensino nas escolas, ou mesmo pela falta de perspectiva dos discentes das licenciaturas, é no ambiente escolar que a realidade educacional exige dos licenciados respostas para as questões de ensino e de aprendizagem. Tais questões perpassam problemas estruturais das escolas, familiares, sociais, psicológicas e das diretrizes educacionais, em âmbito municipal, estadual ou federal, e que necessitam de muita atenção na busca pela superação desses obstáculos.

Pensar na formação continuada dos professores, entendida como um espaço de continuidade das aprendizagens necessárias às suas práticas reflexivas é, sobretudo, pensar numa formação constante, que leve em consideração tanto problemas internos que afetam, diretamente, a aprendizagem dos alunos, quanto projetos de ensino e planejamentos que objetivem superar tais obstáculos e promover aprendizagens, verdadeiramente, significativas a esses mesmos alunos, e que promovam motivações aos professores, que possam enxergar, no desenvolvimento de seus alunos e na evolução de sua escola, motivos para continuar a planejar um ensino que propicie mudanças no pensar e no agir escolar.

Não há como discutir formação continuada de professores sem refletir sobre o currículo seguido pelas escolas da educação básica. Currículo este que influencia, direta e profundamente, as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Segundo Giroux, as teorias tradicionais de currículo são espaços ideológicos e igualmente configurados como espaço de reprodução das desigualdades sociais (AUGUSTI, 2017, p. 262). Portanto, compreendemos que pensar o currículo é pensar de forma político-pedagógica as ações dentro do ambiente escolar e a forma como seus sujeitos atuam e o próprio propósito de tipo de cidadão que se está contribuindo para formar nesse espaço.

Dos temas mais importantes que possam surgir para o desenvolvimento da formação continuada nas escolas, alguns se fazem constantes, muito necessários e sempre atuais: o planejamento; a avaliação; a relação professor-aluno; e a relação família-escola. Além desses, outros temas surgem de acordo com a realidade vivenciada pela escola a cada ano, a cada desafio surgido, o que garante a ideia de continuação ininterrupta.

Nesse sentido, pensar na formação continuada com os professores é pensar em amplas discussões com todos os sujeitos escolares envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, sujeitos estes que vivenciam essas realidades e que, mais do que quaisquer outros, entendem o porquê de se pensar sobre essa realidade e como transformá-la. Porém, trazer esses sujeitos para o centro das discussões não significa abandonar a literatura já produzida a respeito desses assuntos, agindo de forma improvisada. Muito pelo contrário, é pensar no avanço escolar à luz dessas teorias que foram cons-

truídas a partir de pesquisas científicas, análises e reflexões sobre a prática docente e o ambiente escolar convergindo com os conhecimentos práticos dos profissionais que nela atuam.

Quando se garante espaços de discussão sobre esses e outros assuntos tão pertinentes, os sujeitos se enxergam como ativos no processo e não com passividade na relação de ensino e aprendizagem. Tais reflexões contribuem, significativamente, para o avanço tão almejado na qualidade da educação do país. Esses debates estimulam os sujeitos escolares a pensarem sobre a educação escolar, sobre os porquês dos problemas, sobre as estratégias de soluções possíveis e sobre os papéis de cada um nesse processo bem como suscitam reflexões sobre os avanços necessários no ensino, no aprendizado e nas condições de sua execução.

Esse modelo se contrapõe ao que se vê comumente nas escolas do Brasil, onde os sujeitos escolares são silenciados e obrigados a implementar propostas curriculares pensadas por “intelectuais” externos para atender às exigências do Banco Mundial e às grandes multinacionais.

Segundo Augusti (2017),

[...] não se pode fazer uma análise crítica do currículo e como o mesmo reproduz a cultura dominante, unicamente verificando que tudo o que acontece na dinâmica do currículo, preparado, programado ou pedagogicamente estruturado, está sob os objetivos daquilo que acontece na economia e na produção. Dessa forma, é necessário, no entanto, criticar a estrutura cultural e social (AUGUSTI, 2017, p. 262).

Dessa forma, o processo de formação continuada contribui, substancialmente, com os processos de planejamento, avaliação e reflexão sobre a prática docente, através da práxis docente, tão importante e necessária para que o ensino seja

algo ao mesmo tempo desafiador e estimulante aos profissionais que nela atuam.

### **3. SEÇÃO 02 – A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APORTE PARA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES DE ENSINO**

Percebendo a formação continuada como um rico espaço de estudos e debates, podemos enxergá-la ainda como uma riquíssima fonte para definição de conteúdos programáticos e diretrizes de ensino nos âmbitos municipal, estadual e federal. Sistematizar os debates realizados na esfera escolar e levá-los para discussões mais amplas em todos esses âmbitos pode contribuir, de forma significativa, com a elaboração de propostas curriculares mais próximas da realidade das escolas e que motivem os sujeitos escolares a participarem de forma mais efetiva, tanto no pensar a escola quanto no viver a escola como um espaço de construção coletiva e de transformação social, vivenciando assim, o seu verdadeiro papel na sociedade.

A este respeito, Augusti (2017) esclarece:

A crescente gama de estudos e pesquisas sobre a formação continuada de professores, demonstra nos últimos tempos, a partir das perspectivas da teoria crítica, a emergência da contestação às abordagens tradicionais de currículo, entendido como técnico, positivista e de racionalidade instrumental (AUGUSTI, 2017, p. 256).

Portanto, contestar o modelo tradicional positivista de currículo é pensar uma educação emancipadora, que discuta, coletivamente, os avanços necessários na escola. Nessa perspectiva, os sujeitos conseguirão se enxergar no currículo, per-

ceber que as decisões não foram tomadas de cima para baixo, de forma a apenas implementar o que os “intelectuais” pensaram de forma isolada e verticalmente, mas se perceber como professoras e professores intelectuais, sujeitos ativos que conhecem, pensam e transformam a escola e que dela fazem parte.

A esse respeito, Giroux (1997) reforça que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 161). Ele ainda destaca:

Eu argumentei que, encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997, p. 162).

A exemplo do que se apresenta como uma rica possibilidade de construção de propostas curriculares, temos os Projetos Políticos Pedagógicos, que devem ser construídos com a participação de professores, alunos, equipe da gestão, vigilantes, merendeiras, pais e todos aqueles que, de alguma forma, participam ativamente dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Um Projeto Político Pedagógico, sendo construído nesses moldes, como deve ser, apresenta características fundamentais de uma educação democrática e emancipatória, na qual os sujeitos conseguem se enxergar com muita facilidade nos textos produzidos no documento e nas mudanças vivenciadas no dia a dia da escola, um projeto escrito à muitas mãos. Projeto este, diga-se de passagem, que exige muito trabalho e dedicação para ser elaborado de forma coletiva devido,

principalmente, à resistência dos sujeitos escolares, que foram coagidos a apenas executar o que já recebem pronto.

Além desse exemplo, as Propostas Curriculares Municipais que seguem esse mesmo parâmetro de construção coletiva tendem a ser aceitas e desenvolvidas de forma mais satisfatória pelas professoras e pelos professores nas escolas, pois compreendem melhor o significado das ações e sua real importância. Ainda, segundo Giroux, “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.163).

O principal diferencial desse tipo de proposta é trazer para o centro das discussões os sujeitos diretamente envolvidos nos processos e gerar reflexões sobre o dia a dia escolar e as soluções para os problemas enfrentados cotidianamente. Esse movimento traz vida e sentido para a escola e para todas as ações nela desenvolvidas, pois contribui para que todos enxerguem o seu funcionamento, suas necessidades de avanço e como cada um pode contribuir para alcançá-las.

A esse respeito, Augusti (2017) destaca que

na perspectiva crítica de Giroux, um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, mas é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais, bem como da construção de sua epistemologia (AUGUSTI, 2017, p. 261).

Uma proposta curricular, independentemente de como seja construída, é uma diretriz, um caminho a ser seguido e tem grande força no direcionamento do trabalho docente no ambiente escolar. Por isso mesmo, há uma relevante necessidade de mudança de estratégia para sua construção. É a partir dessas diretrizes que os livros didáticos, o material de apoio, o

planejamento, os projetos escolares e boa parte das ações da escola são planejados. Daí a importância de a proposta curricular ser construída por muitas mãos e, principalmente, por aquelas que conhecem, de fato, a realidade da escola.

Moreira (1999) apresenta, baseado nas ideias de Giroux, uma visão emancipatória de currículo. Segundo ele, o currículo deve ser “visto não como conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo/a aluno/a, mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (MOREIRA, 1999, p. 9).

Construir uma proposta curricular não é tarefa fácil, principalmente numa perspectiva democrática e emancipatória, pois há uma tendência de os sujeitos “optarem” pelo que já vem pronto, devido à sobrecarga de trabalho e às más condições de sua execução. Porém, apesar dos esforços exigidos em sua construção, há uma compensação muito positiva com os resultados obtidos durante a execução de uma proposta curricular mais democrática, pois as diretrizes focam, de fato, naquilo que é mais importante para as escolas, considerando as múltiplas visões dos sujeitos que dela fazem parte e direcionando forças para a melhoria dos resultados de ensino e de aprendizagem necessários ao desenvolvimento dos alunos e às transformações da sociedade na busca por justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergar uma proposta curricular dessa perspectiva exige uma visão diferenciada dos sujeitos escolares e da forma como eles contribuem com o ensino e a aprendizagem na escola. Exige um posicionamento político-pedagógico que, além de con-

siderar o conhecimento e as vivências desses sujeitos, aponta as forças externas que as influencia e que muitas vezes determinam como a escola deve funcionar, que perfil de alunos objetivam formar e que perfil de professores são necessários para essa formação.

As propostas curriculares, em sua grande maioria, não são pensadas com os professores, mas para os professores, para que apenas as executem. São propostas voltadas, unicamente, para atender ao mercado capitalista, determinando modelos diferenciados de formação de alunos: às classes mais ricas, um ensino voltado para liderança e empreendedorismo; e para as classes mais carentes, ensinos técnicos e de atendimento, visando, assim, manter o modelo vigente e excludente.

Como o objetivo deste artigo foi “refletir sobre a importância da formação continuada de professores para a construção coletiva de propostas curriculares para as escolas de Ensino Fundamental”, pudemos concluir que, apesar das constantes iniciativas de controle externo do trabalho docente nas escolas do país na tentativa de manter a situação de exclusão das classes populares do ensino de qualidade e das universidades e do acesso aos bens de consumo, ou seja, de uma qualidade de vida digna, ainda há resistência por parte de muitos profissionais da educação em lutar por modelos que confrontem esses modelos excludentes e discutam propostas que visem a sua superação, valorizando os sujeitos escolares, suas histórias, seu contexto e sua importância para a transformação da sociedade e para a busca de dignidade e justiça social.

Entre os grandes desafios dessa mudança, está a valorização do docente como esse sujeito de transformação educacional

e social, que necessita de condições de trabalho, boa remuneração, descanso e lazer para desenvolver um excelente trabalho com seus alunos, além de espaços adequados de discussão e construção de propostas curriculares que atendam às necessidades das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Por fim, associar as discussões estabelecidas nos momentos de formação continuada dos professores, que consideram as problemáticas educacionais com a construção de propostas curriculares organizadas na busca por diretrizes educacionais inteligentes, nos parece um caminho muito interessante e viável, desde que entendido como necessário e compreendido como tal tanto pelos sujeitos escolares quanto pelas secretarias municipais e estaduais de educação e pelo próprio Ministério da Educação – MEC.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA. Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. p. 59-91

AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3 n.2 p.255-269 maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650603>. Acesso em 17/07/2022.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da**

**Escola**, Brasília, v. 12, n 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328926200>  
Base Nacional Comum Curricular ponto de saturacao e retrocesso na educacao. Acesso em 17/07/2022.

GANDIM, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michel Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, vol. 42, n. 3, julho-setembro, 2016, pp. 651-664. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>. Acesso em 17/07/2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**. 22(2): 15-46. jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em 17/07/2022.

JAPIASSU, Hilton. O Sonho transdisciplinar. **Revista Desafios** – v. 3, n. 01, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/29216508-O-sonho-transdisciplinar.html>. Acesso em 13/07/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/ago 2003. n° 23. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 13/07/2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. – 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, L. Zancan, PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): **Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP**. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 20(u), 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Acesso em 13/07/2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **O que significa currículo?**. Saberes e incertezas. Miguel Gonzales Arroyo - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em 13/07/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

# REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



GLÁUCIA FEITOSA CUNHA DE SOUSA<sup>1</sup>  
POLYANA DOS SANTOS SOUSA<sup>2</sup>  
BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel do educador na Educação de Jovens e Adultos - EJA numa reflexão quanto à atuação desse profissional enquanto intelectual transformador no contexto escolar. Para tanto, iremos trazer à baila as contribuições de Giroux (1997) em dialogicidade com o arsenal Freireano e outros autores de igual importância, tais como Moreira e Silva (2002), Gramsci (1975), Gadotti e Romão (2011) e outros.

Ser docente na atualidade é um desafio! Com o desenvolvimento da globalização, as transformações ocorrem de for-

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – *campus* Imperatriz, licenciada em Pedagogia (2011), licenciada em Letras (2012) e pedagoga efetiva na Prefeitura de Imperatriz/MA.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – *campus* Imperatriz, licenciada em Pedagogia (2011), bacharel em Direito (2019) e pedagoga efetiva na Prefeitura de Imperatriz/MA.

3 Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – *campus* Imperatriz/MA.

ma acelerada sendo necessário que o educador esteja sempre atualizado nesse processo dinâmico. Nesse sentido, Fernandes (2009) afiança que o educador necessita se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um largo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. Coadunando com Fernandes, Vieira (2005) enfatiza a necessidade de reflexão sobre o conceito de emancipação.

Assim, quando falamos de emancipação não nos referimos apenas aos alunos, mas também aos professores, o que confere ao conceito uma dimensão relacional. Não se trata de uma emancipação desresponsabilizada ou assente na liberdade individual(ista), mas sim de uma emancipação que estreita a relação de obrigações de cada um consigo próprio e com os outros, e ainda com o estado das coisas. Esta parece-nos ser uma condição fundamental ao exercício da autonomia e da criticidade, que coloca em evidência a questão da qualidade e do valor da educação e se distancia do discurso vazio da excelência que domina hoje o meio acadêmico (VIEIRA, 2005, p. 7).

Desse modo, refletir sobre o professor como um intelectual transformador é muito relevante quando entendemos que Giroux (1997) deixou um legado de muitas interrogações para que, de fato, possamos nos questionar e refletir sobre esse local de disputa chamado escola e, desse modo, poder ressignificar o percurso numa abordagem crítica e dialógica. Corroborando esse entendimento, Giroux (1997) afiança que, na visão tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução e de reprodução social, em que os professores deverão ter domínio de técnicas pedagógicas e farão a transmissão do conhecimento

instrumental para a sociedade existente, estando presos a um aparelho de dominação.

Assim, é preciso valorizar os conhecimentos e as experiências de vida que os educandos/as levam para sala de aula, contribuindo para que as práticas pedagógicas se erijam numa postura dialógica e dialética, afastando-se das práticas mecânicas e da educação bancária, em que, na concepção de Freire (1992), o processo de ensino e de aprendizagem deve ser pautado na consciência, vivida pelos educandos/as e jamais reduzindo-o à simples transmissão de conhecimentos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino capaz de mudar significativamente a trajetória dos estudantes oportunizando a construção de ricas possibilidades. Para tanto, o papel docente é de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Paulo Freire a relação professor-aluno:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 2002, p. 58).

Assim, o presente trabalho está dividido em duas seções: na primeira, discutimos os professores como intelectuais transformadores na educação de jovens e adultos; e na segunda, apresentamos as contribuições Freireanas para a práxis pedagógica do professor intelectual transformador trazendo à baila diálogos com autores e seus conceitos com o olhar para a EJA.

## 2. PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não concluíram a educação básica, por não terem tido acesso/continuidade dos estudos na idade regular ou por outros motivos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Art. 37, § 1º, Lei 9.394/96): “É assegurado aos jovens e adultos, o ensino gratuito levando em consideração as características desses sujeitos, assim como sua condição de vida e de trabalho”.

Nesse sentido, refletir sobre os professores como intelectuais transformadores na Educação de Jovens e Adultos torna-se cada vez mais necessário, tendo em vista o significado ideológico carregado de relações sociais opressoras e exploradoras. Assim, concordamos com as palavras de Freire (2009) ao afirmar que, na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2009, p.39).

Destarte, o que de fato é um professor intelectual transformador? Para tanto, trazemos à baila as contribuições do pensador crítico cultural estadunidense Henry Giroux que fundou a pedagogia crítica e promoveu muitas discussões do conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Para tanto, trazemos o conceito de intelectual orgânico proposto por Gramsci como ponto de partida para a tessitura deste artigo, pois os intelectuais orgânicos foram responsáveis por construir o projeto da sua classe. As ideias de Gramsci passam a fundamentar a formação dos novos intelectuais na práxis hegemônica dos subalternos, “cujas lutas teóricas e práticas buscam criar uma outra filosofia e uma outra política, capazes de promover a superação do poder como dominação e construir efetivos projetos de democracia popular” (SEMERARO, 2006 p. 380).

Segundo Gramsci (1975), todos os homens são intelectuais, mas nem todos assumem essa função na sociedade, e a escola tem um papel muito relevante na construção desses intelectuais. Gramsci (1975) afiança que a nova concepção de mundo inaugurada por Marx inspirou muitos intelectuais e políticos. Em sintonia com essa visão, Gramsci acreditava que a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa nos embates hegemônicos. Desse modo, aprofunda a relação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação.

Nessa caminhada, a escola é o instrumento de construção desses intelectuais e, por essa importância, Gramsci (1975) afirma que “[t]odos são intelectuais [...]. Porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (GRAMSCI, 1975, p.1.516).

Nessa trajetória, os estudos de Gramsci foram basilares para o diálogo transformador na perspectiva de Giroux (1997), quando reverbera a categoria de intelectual transformador, que envolve a construção de uma consciência coletiva que irá trazer um repen-

sar para a atividade docente, pois, segundo o autor, essa categoria é útil quando oferece base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual em contraposição a termos puramente instrumentais ou técnicos, como também oferece condições ideológicas e práticas necessárias para que o professor funcione como intelectuais. Por fim, ele esclarece o papel dos professores e o seu desempenho na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias utilizadas.

Dessa forma, Giroux (1997), ao abordar o professor como um intelectual transformador, nos aponta o vocábulo “intelectual” diante da desvalorização do papel do educador enquanto sujeito produtor do conhecimento e o quanto este profissional tem sido silenciado historicamente sem ressignificação do trabalho docente. Nesse direcionamento, Giroux (1997) enfatiza em sua literatura o desafio de uma formação continuada dos professores numa perspectiva crítica e de transformação quando destaca que

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 52).

O autor afiança que essas metodologias vazias de pensamentos críticos reduzem a autonomia dos educadores e reforçam um currículo dominante e excludente que distancia o professor cada vez mais da categoria de intelectual transformador. Por seu turno, em seus estudos, Leite (2013) faz um resgate histórico do direito à educação de jovens e adultos e afirma

que a questão da alfabetização, para além de uma aprendizagem mecânica da técnica de codificação e decodificação, é, em especial, uma leitura de mundo numa perspectiva emancipatória de valorização das vivências e experiências dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa reflexão sobre a práxis pedagógica é extremamente relevante quando pensamos nas especificidades dos outros sujeitos, como suscita Arroyo (2004) ao questionar que pedagogias esses coletivos sociais trazem para a escola: Pedagogia da subalternização ou da libertação? E reforça que as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular devem ser outras quando os sujeitos da ação educativa são outros. Assim, o educador de jovens e adultos na categoria de intelectual transformador trabalha a leitura de mundo que transcende a aquisição do código verbal escrito percorrendo caminhos em que o alfabetizando compreenda e vivencie a função social da escrita na sociedade como instrumento de luta e prática de liberdade.

Moreira e Silva (2002) no livro *Currículo, cultura e sociedade* trazem no capítulo três, uma reflexão crítica sobre o pensamento do Michael Apple quando afiança que a educação está intimamente ligada à política da cultura, em que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Dessa forma, o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva de um conhecimento fruto da seleção de alguém ou de um grupo, ou seja, é o produto dos conflitos, tensões e concessões culturais, políticas e econômicas. Desse modo, é crucial questionarmos: De quem é esta cultura? A que grupo social pertence este co-

nhecimento? Tais reflexões são muito relevantes, pois muitas vezes são silenciadas na educação de jovens e adultos.

Essas investidas ideológicas, muito discutidas na teoria crítica de Apple e Giroux, nos levam às releituras Freireanas em sua essência, trazendo para o palco do conhecimento vocábulos como libertação, emancipação, dialogicidade e coletividade, muito ricos para o entendimento da categoria do professor como intelectual que transforma.

Assim compreendidos e postos em prática, tais vocábulos citados acima, Gadotti e Romão (2011) corroboram essa discussão quando afirmam que certos conteúdos necessitam ser ensinados partindo da realidade concreta dos alunos da educação de jovens e adultos, superando o seu saber anterior por um saber mais crítico e menos ingênuo. Além disso, exercam a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Jovens e Adultos.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças jovens ou adultos, os educadores e educadoras têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p.23).

Os autores acima citados enfatizam a necessidade de combater certos discursos pós-modernos reacionários que decretam a morte dos sonhos e ao mesmo tempo defendem um pragmatismo oportunista. Assim, Gadotti e Romão (2011, p.23) afirmam que: “É possível *vida* sem sonho, mas não *existência humana* e *história* sem sonho”.

São muitos desafios que permeiam a construção do professor como intelectual transformador, além de profundamente

complexa, é necessário esse percurso proposto pelas contribuições dos pensadores da teoria crítica.

Destarte, Giroux menciona em seu trabalho a conscientização por meio da dialogia proposta por Freire para a práxis pedagógica do professor intelectual transformador, que faz parte da segunda seção proposta neste artigo.

### **3. CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INTELLECTUAL TRANSFORMADOR**

“Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero [...] desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir...É perigoso falar!”. Esses versos são um trecho do poema escrito por Freire (2000) e nos fazem refletir sobre os meandros que envolvem a construção e efetivação de uma pedagogia crítica que rompa paradigmas e faça emergir uma práxis pedagógica dialógica, emancipatória e crítica. Corroborando as ideias Freireanas, Dantas (2020) afiança que:

O pensamento de Paulo nasce da compreensão do ser humano como um ser de relações, como “ser de busca” porque se percebe inacabado e “que não sabe tudo” e, por saber-se inacabado, busca a perfeição e sua “completude”. Para Freire, ao construir o mundo, homens e mulheres se completam e se humanizam; nesse sentido, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. A educação em Freire é humanista porque pretende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o homem como o sujeito da educação articulando o existencial, o político e o ético. O citado filósofo de-

fende que a ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, muda também os sujeitos desta ação (DANTAS, 2020, p.45).

O legado Freireano é carregado de lutas e de uma epistemologia da pedagogia crítica que alicerça uma práxis pedagógica com viés crítico, promovendo reflexão sobre as mazelas que perpassam as escolas. Assim, o professor intelectual transformador é essencial na organização do trabalho pedagógico, pois é de suma importância estimular os alunos da Educação de Jovens e Adultos ao questionamento, problematizando o conhecimento e munindo-se de um diálogo crítico e libertador.

Nesse percurso, com base no livro *Pedagogia do Oprimido*, analisamos a preponderância, nos sentidos de práxis, compreendida por Freire (2013) com viés político, que possibilita o processo de conscientização dos homens para a transformação social. Assim, a práxis é como condição e fundamento da ação, sendo crucial que os oprimidos descubram o opressor e se organizem para lutar pela libertação e superação desse regime.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegam pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2013, p. 43)

Nesse contexto de muita racionalidade técnica e de lacunas que silenciam a voz do educador, é crucial dar visibilidade à práxis Freireana como caminho para contribuir com os processos de emancipação dos oprimidos mediante as ações contra a opressão e dominação. Sob o olhar Freireano, a luta é alimentada pela esperança, pois, em sua arguição Freire afirma:

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída [...]. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo [...]. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

Nesse caminho de esperança, os intelectuais transformadores precisam reconhecer que podem promover mudanças por meio de um discurso da linguagem, da possibilidade em conexão com a linguagem da crítica como embasa Giroux (1997) quando menciona que os professores devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Dessa forma, a postura que o professor irá assumir que, de fato, é muito complexa e árdua, não deve velar a chance de o educador assumir o papel de intelectual transformador.

Outro ponto utilizado na teoria crítica de Giroux é o conceito de “voz” refletido por meio do arsenal Freireano, sobretudo baseado nas leituras do livro *Pedagogia do Oprimido*. Nesse cenário, há a necessidade da construção de um espaço de escuta que valorize os anseios e as necessidades dos alunos. Para isso, surge:

[a] necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos dos pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Através dos conceitos de “voz”, Giroux concede um papel ativo a sua participação-Papel que contesta as relações de poder através das quais se tem essa voz tem sido, em geral, suprimida. (SILVA, 2010, p.55).

Há necessidade dialógica das práticas docentes e essas trocas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas na coletividade. Desse modo, a construção desse espaço de escuta, para além do conceito de voz, deve ser aflorado ao pensarmos o currículo. Tornamos evidência, a fala de Freire (2000, p.38), quando afiança:

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (...). É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2000, p.38)

Assim, percebemos que a cada dia o espaço de fala e escuta tem sido silenciado no ambiente escolar, sobretudo pelo cenário político vigente. Essa impossibilidade do direito à fala, do direito à palavra, se configura no ambiente educacional como um privilégio de poucos, onde a grande maioria dos professores como também equipe pedagógica apenas executam o que vem pronto e, de forma mecânica, executam o que lhes é imposto: a educação bancária. Nesse sentido, Freire afirma que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber”, é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Na esteira desse raciocínio, devemos pensar o currículo tendo uma visão holística da pedagogia, política, poder e educação em conexão com a abordagem cultural do currículo com significados e valores culturais.

Assim, o termo dialogicidade é uma forma também de enfrentamento dessa reprodução sem questionamentos que não permite o pensamento crítico dos atores escolares. Freire (2000) refere-se à visão tecnicista que reduz a educação à técnica com neutralidade, no sentido do treinamento instrumental do educando, o que foi intitulado de sabedoria bem-comportada ou sabedoria de resultados.

Superar essas lacunas é entender a dialogicidade numa imersão de muitos desafios a serem reverberados. A crítica ideológica de Freire (2000), segundo a qual as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira, é um dos vários instrumentos de luta dos grupos dominantes que abortam na raiz a resistência dos dominados. Frente ao exposto, o conceito de “voz” construído na pedagogia de Henry Giroux na Educação de Jovens e Adultos, além de considerar as especificidades da modalidade. Os alunos da EJA possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno pode apropriar-se das aprendizagens escolares com criticidade na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho possibilitou refletir sobre o professor como intelectual transformador na concepção de Henry Giroux em diálogo com outros autores, bem como sobre as contribuições Freireanas no processo educativo. Ao longo das leituras e

reflexões, podemos afirmar que é um desafio diário a construção e legitimação desse profissional no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os docentes como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso e das relações sociais em sala de aula com valores que eles legitimam em sua atividade de ensino escolar.

Além disso, reverberamos que as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos devem ser trabalhadas em dialogicidade com os educandos, dando abertura ao conceito de “voz” proposto por Henry Giroux para a promoção de uma educação crítica, reflexiva, libertadora e que ressignifique a trajetória escolar dos educandos. Nesses termos, Freire (1986, p. 24-25) explica que:

[...] através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através de um diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação. Tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento, e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual.

As reflexões construídas neste artigo sobre o professor como intelectual transformador na concepção Henry Giroux em dialogicidade com outros pensadores são valiosas para o fortalecimento e construção de uma Educação de Jovens e Adultos do esperar, pois esta passou por muitas transformações. Contudo, vale ressaltar que ainda temos o enfrenta-

mento de muitas situações desafiadoras para a efetivação do educador que transforme e ressignifique narrativas por meio do conhecimento partilhado e que promova a libertação dos sujeitos. Com essa perspectiva, assumir a postura da construção diária como intelectuais transformadores é crucial para a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como cidadãos críticos, reflexivos e dialógicos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DANTAS, Tânia Regina. **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos** /... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2020. 212 p

FERNANDES, Florestan. **Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez/Editores autores associados, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo, Genève, março, 1971. **Do acervo de Ana Maria Araújo Freire**. Publicado em Pedagogia da indignação. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2/ edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coeditores Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: Um resgate histórico e legal. Curitiba-PR: CVR, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de maio de 2009.

SILVA, Mariluce Almeida da. **O desafio da dialogicidade entre educador e educandos na educação de jovens e adultos.** Dissertação de mestrado. Universidade do extremo Sul Catarinense, 2010.

VIEIRA, F. **Transformar a Pedagogia na Universidade? Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p.10-27, 2005.

# CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



POLYANA DOS SANTOS SOUSA<sup>1</sup>  
GLAUCIA FEITOSA CUNHA DE SOUSA<sup>2</sup>  
BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir o currículo escolar e a diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da abordagem das teorias críticas e pós-críticas do currículo escolar, com ênfase nos estudos culturais. Na teoria crítica, partiremos dos estudos de Paulo Freire, que fez críticas à escola tradicional e à educação bancária. Com relação às teorias pós-críticas, abordaremos os estudos do currículo multiculturalista. Nesse sentido, para compreendermos e conjecturarmos os aspectos curriculares nessa modalidade, é basilar analisarmos como o currículo vem se modificando ao longo dos anos.

- 
- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – *campus* Imperatriz, licenciada em Pedagogia (2011), bacharel em Direito (2019) e pedagoga efetiva na Prefeitura de Imperatriz/MA.
  - 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – *campus* Imperatriz, licenciada em Pedagogia (2011), licenciada em Letras (2012) e pedagoga efetiva na Prefeitura de Imperatriz/MA.
  - 3 Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – *campus* Imperatriz/MA.

Para a construção deste artigo, realizamos um estudo bibliográfico no intuito de identificar a produção teórica, que aborda o currículo escolar e a diversidade cultural na EJA. Optamos pelo estudo bibliográfico, porque pretendemos, em conformidade com Minayo (2004 p. 55), “destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores”, que pesquisam sobre currículo e EJA.

Esta reflexão não pretende abordar a totalidade dos estudos referentes ao currículo e à EJA, pois se limita a uma análise bibliográfica dos seguintes autores: Silva (2016), Hall (1997), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2003), Freire (2021a, 2001b, 2001c), Apple (1999, 2002), Giroux (1997) e Arroyo (2008), entre outros pesquisadores e pensadores dessa temática. A escolha desses autores ocorreu, porque partem de estudos, que possibilitam uma compreensão mais ampla e contemporânea, em que estão inseridos o currículo escolar e a EJA.

Vivemos a predominância do fenômeno socioeconômico da globalização e da mundialização da cultura. Neste contexto, as relações entre educação e cultura(s) se tornam complexas, já que as instituições formais de ensino tendem a homogeneizar e padronizar a cultura comum, não considerando as diversidades existentes na sala de aula.

Essa homogeneização, caracterizada como monocultura, na qual é valorizada uma única cultura, dificulta o diálogo sobre questões relacionadas à diversidade, como: preconceito, discriminação, raça, gênero e exclusão dentre outros. Assim, fazem-se necessárias reflexões sobre a relevância da diversidade cultural no contexto educacional.

É nesse cenário que o movimento multiculturalista aparece. Conforme Silva (2016, p.85), “é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Como vemos, é um movimento dos que foram e ainda são silenciados e lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. No meio educacional, essas lutas consistem em superar o monopólio do currículo monocultural idealizado e imposto pela ideologia e cultura dominantes.

Segundo Apple (2002), a ideia de uma cultura comum em torno da formulação do currículo nacional é uma tentativa de querer superar a diversidade que vivemos, pois os currículos embasados no multiculturalismo e antirracistas representam ameaças à hegemonia dos grupos cultural e economicamente dominantes. A tentativa é de, a todo custo, silenciar os excluídos, para prevalecer a cultura da classe dominante.

Portanto, a discussão sobre essa temática se faz essencial e urgente atualmente, visto que os confrontos culturais, como preconceitos e discriminações raciais e sociais, que antes aconteciam nas ruas, nos bairros e nas grandes cidades, hoje se fazem presentes nas escolas. Desse modo, não dá para fechar os olhos e fingir que nada está acontecendo. A escola recebe pessoas de diferentes culturas. Por isso, é importante verificarmos que há múltiplas implicações, que impossibilitam valorizar uma cultura hegemônica em detrimento da diversidade existente na sala de aula. É fundamental valorizarmos a pluralidade.

A escola, como campo de construção da identidade dos sujeitos, precisa pensar as práticas curriculares como espaço

para construção curricular, e não somente como espaço de aplicabilidade de currículos prontos, impostos de cima para baixo. Para Oliveira (2008), é crucial superarmos a concepção formalista de currículo e incorporarmos elementos do cotidiano das escolas, das salas de aula e da própria história de vida dos estudantes, a fim de ganhar sua real existência. Nesse sentido, é preciso compreendermos que o currículo é composto não somente de fundamentações teóricas, mas também de realidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. É urgente entendermos que o currículo é vivo, e não algo pronto e acabado.

Na EJA, há uma pluralidade de culturas, em que as diferenças sociais, de ordem religiosa, étnica, de gênero e de sexualidade, dentre outras, estão presentes nas salas de aula. Portanto, é pertinente que a escola e os docentes desenvolvam práticas educativas relacionadas a essa multiculturalidade, objetivando que esses marcadores identitários não sejam silenciados e até mesmo estereotipados.

Para tanto, o presente texto está organizado em dois eixos de maneira que facilite a sua compreensão: Currículo e Cultura; e Reflexões sobre currículo escolar na Educação de Jovens e Adultos.

## 2. CURRÍCULO E CULTURA

Quando pensamos e falamos em currículo, já nos vem à mente a organização de conteúdos estabelecidos para disciplinas e séries escolares. De acordo com Sacristán (2013), esse conceito de currículo aparece desde os primórdios. Para esse autor, o currículo desempenha papel regulador, pois:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e categorias de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdo, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Nesse contexto, o currículo se tornou relevante para a estrutura escolar, que temos hoje. No entanto, não podemos nos prender a esse conceito único de currículo, tendo em vista que, com o tempo, ele foi se modificando e se reinventando. O currículo, além da seleção de conteúdos, também diz respeito à abordagem de conteúdos da cultura humana aplicados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o currículo compreende conhecimentos, ideias, valores, hábitos, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos e símbolos dentre outros. Então, o currículo, mesmo exercendo papel regulador na estrutura escolar, não é um recipiente neutro nos conteúdos. A respeito disso, Apple (1999, p. 51) destaca:

Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade.

Como vemos, o currículo deve abranger aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Para ele ser estruturado considerando todos esses aspectos, é necessária a mobilização

dos educadores, que são os personagens principais na construção desse documento, pois, com suas experiências de anos de trabalho e conhecimentos acumulados, será possível uma visão mais crítica e colaborativa para dar vida a esse documento.

Diante desse viés, a cultura é inserida nos currículos escolares, tendo em vista que a cultura vem assumindo posicionamento importante em relação à estrutura e organização da sociedade. Vivemos numa pluralidade de culturas, que causam impactos nas nossas vidas, no nosso comportamento, no modo de viver e nas nossas interações sociais, que vão se construindo e se transformando a todo momento. Desse modo, a cultura, também, contribuiu para a formação da identidade do sujeito.

Lopes e Macedo (2011, p. 184) conceituam cultura como sendo a “ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o bom gosto ou alta cultura, diretamente ligada à educação”. Outro conceito que as autoras dão à cultura relacionada à educação diz respeito ao “repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

A partir desses repertórios, devem ser trabalhados os conteúdos nos currículos escolares. Todavia, por mais que saibamos que existe mais de uma cultura, mais de um repertório, nem todos são considerados como fontes válidas e legítimas para os conteúdos. Nesse sentido, para Lopes e Macedo (2011, p. 185), “a distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinado momento da história, alguns nem mesmo eram chamados cultura”.

Na perspectiva de Freire (2021a, p. 143), a cultura é vista como dimensão humanista, sendo caracterizada como uma “aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informações ou prescrições doadas”. Desse modo, para o autor, cultura é tudo aquilo que é criado e recriado pela ação humana, que faz parte do seu cotidiano, das suas vivências. É o resultado do trabalho do homem e não pode ser algo imposto de cima para baixo. Nesse cenário, Freire (2021a) defende a democratização da cultura.

Destarte, a cultura faz parte da vida das pessoas e estas precisam estar conscientes de que, através do seu trabalho, estão fazendo cultura e, pelo trabalho, podem transformar o mundo. É primordial desmistificarmos a ideia de que cultura é algo que apenas surge de fora, o que lhes é apresentado como novo ou construído pelas mãos dos outros. Nesse aspecto, Freire (2021a, p. 143) nos revela “que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana”

Freire (2021a), ainda, exemplifica através de dois casos em que os sujeitos descobriam fazerem cultura: um se refere a um sapateiro, o qual descobrira que tinha o mesmo valor que um doutor, que fazia livros; o outro, um gari, o qual descobrira que era culto, por isso chegaria ao trabalho de cabeça erguida. Portanto, esses exemplos nos mostram como a dimensão cultural é adquirida com a experiência humana.

Para Moreira e Candau (2003), educação e cultura estão entrelaçadas e a relação entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. A escola, enquanto instituição construída,

historicamente, tem um papel fundamental: “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160). Nesse sentido, a escola não deve ficar atrelada apenas à ideia de uma cultura geral diante da diversidade, que existe nas salas de aula. Ou seja:

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afro-descendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam sendo excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Nessa perspectiva, os que estão à margem, os excluídos, os inferiorizados pela sociedade buscam, através de movimentos de lutas de resistência, terem suas culturas, também, reconhecidas nos currículos escolares. Não almejam apenas serem inseridos nas políticas públicas que fingem aceitar suas diversidades, buscam respeito a pluralidade, o diálogo, o direito de serem ouvidos, eles buscam o direito de serem sujeitos ativos nas “práxis” educativa.

Sabemos que a convivência com a diversidade cultural é desafiadora. A escola, enquanto instituição, precisa proporcionar práticas educativas, que consigam incentivar os educandos a respeitarem a cultura do outro independentemente de ser minoria ou não. A educação assume, pois, a responsabilidade de ser mediadora entre as diferentes culturas, permitindo o diálogo e a valorização da multiculturalidade, de modo que evite a discriminação e a inferiorização do outro.

### **3. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para aqueles, que não concluíram a educação básica, por não terem tido acesso/continuidade dos estudos na idade regular ou por outros motivos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), é assegurado aos jovens e adultos o ensino gratuito, considerando as características desses sujeitos assim como sua condição de vida e de trabalho.

Os sujeitos dessa modalidade de ensino são, na sua maioria, pessoas com rica experiência de vida e trabalhos diversificados. A legislação vigente assegura não somente o acesso, mas também a permanência desses estudantes. Porém, devemos considerar que, para garantir essa continuidade, não é tarefa fácil, dado que a EJA é uma modalidade de ensino com suas especificidades. Então, suas práticas educativas devem ser diferenciadas das utilizadas nas outras séries do ensino fundamental.

Como podemos ver, o público da EJA é diversificado: jovens, adultos, idosos/as trabalhadores/as, negros/as, desempregados/as, oprimidos/as e excluídos/as. Essa condição social, política e cultural dos sujeitos coaduna essa diversidade. Nesse sentido, é preciso compreendermos o ensino numa perspectiva humanizante e humanizadora, valorizando os saberes e conhecimentos da cultura popular, para serem incorporados nos currículos e saberes escolares. Nesse cenário, Arroyo (2008, p. 228) colabora:

[...] trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos construímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação.

Para tanto, na EJA, é essencial que reconheçamos as experiências de vida acumulada. É imprescindível que nos currículos sejam incorporados as dimensões humanas, saberes e conhecimentos dos sujeitos como também o respeito à diversidade cultural, que cada um leva para a sala de aula. Segundo Oliveira (2008, p. 235): “[...] as experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares”.

Muitas propostas de currículos escolares não conseguem incorporar experiências e aspectos sociais, econômicos e culturais dos sujeitos, que constituem a escola. Geralmente, esses currículos são construídos por especialistas, que sugerem modelos idealizados do processo de ensino e aprendizagem de acordo com outra realidade social, negligenciando as diversidades reais da vida social, como se esses modelos se adequassem a cada escola. É diante desse contexto que há necessidade de pensarmos uma nova compreensão de currículo.

Para reflexões acerca do currículo escolar na EJA, partiremos da concepção de currículo na perspectiva da teoria crítica e da teoria pós-crítica. Na perspectiva crítica, enfatizamos o trabalho de Paulo Freire, que, de acordo com Silva (2016), não desenvolveu uma teoria sobre currículo, mas, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, abordou questões, as quais se entrela-

çam com as teorias curriculares. Freire (2021d) contribui para o campo do currículo quando critica a concepção de educação bancária no ensino. Isto é:

Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2021d, p. 81).

Dessa forma, Freire (2021a) traz uma concepção de educação, que rompe com a educação elitista e dominante, passando a ver homens e mulheres como sujeitos ativos e contribuindo para a formação de uma sociedade democrática e uma educação libertadora. Assim, ele propõe uma educação problematizadora com

[...] método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental (FREIRE, 2021a, p. 140).

Na visão de Freire (2021c), é vital pensarmos o homem como sujeito histórico e cultural, que vive uma realidade concreta. Desse modo, é primordial refletirmos em uma educação e em um currículo, que considerem o processo de ensino e de aprendizagem atrelado à realidade dos sujeitos, às suas vivências, aos seus conhecimentos, às suas experiências de vida e à sua visão de mundo, concebendo a possibilidade de inserção crítica e de transformação da realidade e requerendo um processo intelectual e político, pois exige reflexão e ação transformadora da realidade,

no contexto das diferenças socioculturais dos/as educandos/as. Nesses termos:

A identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2021c, p. 42).

Nesse sentido, Freire (2021c) contribui para a construção de um currículo norteador de uma possível formação crítica, dando ênfase à tomada de consciência de todos os agentes envolvidos com a educação e provocando atitude crítica e reflexiva, que comprometa os envolvidos em uma posterior ação a cada ação tomada no âmbito educativo. Dessa forma, o currículo escolar deveria ser discutido e organizado diante de uma postura crítica de todos os sujeitos envolvidos, considerando a aprendizagem escolar, os conhecimentos e as experiências, que os alunos levam para a sala de aula.

Já na perspectiva pós-crítica, a construção do currículo acontece de forma coletiva, respeitando a diversidade humana e incorporando, na prática docente, questões, que foram, por vezes, silenciadas no âmbito do currículo, tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo e faixa etária dentre outras. É nesse cenário que ganha destaque o multiculturalismo<sup>4</sup>, que propõe uma educação e um currículo escolar, que consigam formar

---

4 O movimento multiculturalista se iniciou no final do século XIX nos Estados Unidos com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis.

sujeitos abertos ao mundo, flexíveis, tolerantes e democráticos nos diferentes âmbitos sociais. Portanto,

o multiculturalismo emerge como princípio fundamental na tentativa de dar respostas aos sujeitos, no sentido de construir uma sociedade pautada no uso da voz, enquanto elemento emancipatório, dos sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas, visto que, ao longo de suas histórias, estiveram marcados pela negação de suas identidades, enquanto manifestações por meio da linguagem e da comunicação (FERRO; PINHEIRO, 2015, p. 5).

Desse modo, o multiculturalismo crítico nasce com o objetivo de oportunizar a construção de uma sociedade pautada na dialogicidade, no respeito à diversidade e no reconhecimento da cultura das classes menos favorecidas tão marcadas pela negação de suas identidades. De acordo com Ferro e Pinheiro (2015, p. 5):

O multiculturalismo é representado por uma perspectiva que objetiva desafiar a construção das diferenças e dos preceitos através de currículos que valorizem a diversidade cultural, na recusa do congelamento das identidades e do preconceito contra aqueles percebidos, como não iguais ou diferentes. Esta perspectiva não deve ser vista separada das relações de poder, dado que representa mecanismo de luta política, abrindo espaço para vozes que estiveram, por muito tempo, silenciadas por meio do poder da ciência eurocêntrica, masculina, branca e heterossexual, que têm negado tantos e diferentes atores nas propostas curriculares.

Nesse sentido, é de grande relevância a abordagem do multiculturalismo na escola, já que esta pode ser um espaço tanto de disseminação de preconceitos como eficaz na prevenção desses preconceitos através do currículo escolar, abrindo possibilidades educacionais e formação docente, que visa à

construção de identidades de sujeitos comprometidos com o ensino e a aprendizagem, enfatizando o respeito e a pluralidade cultural.

Assim, partindo do pressuposto das reflexões da teoria crítica e da teoria pós-crítica, concebemos que, na EJA, é imprescindível reconhecermos e valorizarmos a diversidade cultural presente nos grupos sociais, para que as práticas educativas nas classes da EJA sejam lugar de respeito às diferenças e de diálogo, valorizando a pluralidade de culturas, dando voz aos sujeitos e trazendo as identidades culturais para o centro do processo. Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011, p. 191) consideram que “o currículo precisa assim, dar conta, em simultâneo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social”.

Portanto, é um grande desafio que a EJA enfrenta diante da pluralidade de culturas: romper com o lugar do currículo, que estabelece a monocultura. É preciso abrirmos espaços para o reconhecimento e valorização dos diferentes sujeitos socioculturais presentes no espaço escolar e entendermos que a cultura não pode e nem deve ser caracterizada como homogênea ou padronizada. Nesses termos, Moreira e Candau (2003) asseveram ser necessário superarmos o “daltonismo cultural”, presente nas escolas, que desconsideram o “arco-íris de culturas”. Para tanto, é fundamental a mudança de postura, na qual valorizemos a heterogeneidade.

É cada vez mais visível a homogeneização e padronização dos conteúdos e dos sujeitos presentes no campo educacional, contribuindo para a visão única de cultura. Essa ideia de cultura comum gira em torno da formulação do currículo nacional

defendida pelos neoliberais, a qual impõe uma única cultura a ser trabalhada nos currículos escolares e que cria ações “educativas” para camuflar esse currículo monocultural. Como exemplo, são instituídas datas para serem trabalhados, pedagogicamente, os dias, como o da consciência negra e o dos povos indígenas, dentre outras datas representativas, o que empreende falso sentido de que é possível sanar com as discriminações e conflitos. A exemplo disso, Silva (2016, p. 87), assevera:

[...] o racismo não pode ficar limitado a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Diante desses currículos, que enfatizam a política de uma única cultura, as escolas e os professores passam a ter papel fundamental, pois cabe a eles adotarem postura crítica diante do currículo preestabelecido e dos materiais didáticos, que chegam às escolas para serem reproduzidos com teores racistas, sexistas e inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas e negros, dentre outras situações diversas. Para Giroux (1997, p. 163), os docentes são intelectuais transformadores, que

[...] precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

Portanto, pensar em um currículo multicultural crítico na educação de jovens e adultos requer mudança de postura

da escola, dos professores e de todos os sujeitos envolvidos na educação. É necessário pensarmos o sujeito como ser histórico e cultural. É essencial que o docente consiga adaptar a realidade do homem através de sua ação pedagógica, permitindo que esses sujeitos se conscientizem que eles são pessoas capazes de construir sua própria cultura. Para isso, a participação dialógica dos educandos é fundamental para a construção de um currículo justo e democrático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a ideia de currículo como conjunto de conteúdos programáticos e estabelecidos para as disciplinas e séries escolares ainda se faça presente nos dias atuais, vimos, com as abordagens das teorias críticas e pós-críticas, que o conceito de currículo único tem sido interpretado como obsoleto diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade passa histórica e culturalmente. Por isso, a educação, também, tem que acompanhar as transformações, as quais ocorrem ao seu redor, já que é uma instituição, que colabora para a construção da identidade dos sujeitos.

Vimos, também, que a diversidade cultural está presente em nossa sociedade e não poderia ficar de fora dos muros das escolas, tendo em vista que é o espaço, que recebe pessoas diversificadas. Muitas vezes, esses sujeitos são esquecidos, marginalizados e silenciados, porém a escola representa “uma luz no final do túnel”, para que eles se sintam acolhidos e respeitados nas suas diferenças, já que, na realidade apresentada neste texto, não é o simples fato de serem diferentes que faz deles menos cidadãos e dignos de deferência.

Nessa perspectiva, a proposta de construção do currículo crítico para a EJA deve ser pautada na valorização das diferenças, oportunizando a discussão e o diálogo justamente a partir do diferente, acreditando no potencial de cada aluno e priorizando as experiências de vida, que cada um leva para a sala de aula. É preciso compreendermos que o currículo escolar vai muito além da organização de conteúdos científicos e como estes devem ser ensinados. É crucial entendermos o contexto histórico, no qual os sujeitos estão envolvidos. É primordial conhecermos a realidade dos estudantes. É imprescindível, ainda, sabermos que não existe uma cultura única e que o respeito pela diversidade se deve fazer presente.

A partir dessas questões, que nos remetem a refletir que todos os envolvidos no ato educativo devem, também, ser integrantes no processo contínuo, de se pensar a organização curricular da escola, depreendemos que todos esses envolvidos devem pensar e repensar sobre sua ação no espaço escolar. Isso significa, em outras palavras, pensar criticamente em sua plena participação no ato educativo.

Portanto, o currículo na EJA precisa partir de uma estrutura crítica numa perspectiva libertadora em favor das classes populares. Desse modo, a escola deve ser um espaço relevante para construir e executar um currículo, que leve, de fato, o estudante a compreender que vale a pena aumentar seus conhecimentos, de forma que se torne sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade enquanto protagonista de sua própria história de vida.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael, W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 59-91.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008, p. 221-230.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FERRO, Jenaice Israel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p.99-120, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1388>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 20 jun. 2022

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. SciELO Brasil, p.156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *In: Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, p. 231-241, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional  
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

|  |  |
|--|--|
| <b>TÍTULO</b>                                  | Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares             |
| <b>ORGANIZADORAS</b>                           | Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro<br>Kelly Lislie Julio |
| <b>PROJETO GRÁFICO,<br/>DIAGRAMAÇÃO E CAPA</b> | Francisco Batista Freire Filho                               |
| <b>FORMATO</b>                                 | 150 x 210 mm   |
| <b>PÁGINAS</b>                                 | 291  |
| <b>TIPOGRAFIA</b>                              | Dante MT Std   Humanst521 BT   Patua One                     |
| <b>EDIÇÃO</b>                                  | 1ª edição e-book - outubro de 2023                           |



**ABEU**  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

ISBN 978-65-5363-321-6

9 786553 633216