

A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL The decolonization of the early childhood education curriculum

Joana Andréia da Silva¹

Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil

Resumo

O texto objetiva discutir práticas educativas na educação das crianças derivadas de currículos pautados em concepções de educação ocidental hegemônica, fundamentada no eurocentrismo. Em contraposição, aborda uma teoria do currículo que respeita a diversidade, que considera os conflitos e contesta todo tipo de hegemonia. O estudo parte de uma situação prática do cotidiano escolar para, em seguida, discutir sobre currículo fundamentado teoricamente em Sacristán (2013), Silva (2005, 2010), Gomes (2012), Candau (2012) e Malachen (2016) entre outros. Com aprofundamento de leituras nesse referencial dentro de uma pesquisa bibliográfica. Torna-se urgente uma teoria de currículo nas escolas, em específico de Educação Infantil que considere os diferentes saberes superando o caráter monocultural, fundamentada numa concepção de interculturalismo crítico. Sem perder de vista a defesa dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente pela humanidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Interculturalismo.

Abstract

This text aims to discuss educational practices in children's education derived from curricula based on hegemonic Western educational conceptions, grounded in Eurocentrism. In contrast, it addresses a curriculum theory that respects diversity, considers conflicts, and challenges all types of hegemony. The study begins with a practical situation from daily school life and then discusses curriculum theoretically grounded in the works of Sacristán (2013), Silva (2005, 2010), Gomes (2012), Candau (2012), and Malachen (2016), among others. This is done through in-depth readings within this framework within a bibliographic research process. A curriculum theory in schools, specifically in Early Childhood Education, that considers different forms of knowledge, overcoming the monocultural character, and grounded in a conception of critical interculturalism, becomes urgently needed. This is done without losing sight of the defense of the scientific, philosophical, and artistic knowledge historically accumulated by humanity.

Keywords: Curriculum. Early Childhood Education. Interculturalism.

¹ Programa de Pós-Graduação Intercampi em Educação e Ensino-PPGEEN; Universidade Estadual do Ceará-UECE; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM. Professora da rede pública municipal de Limoeiro do Norte, com graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e Docência em Educação Infantil, mestranda em educação pelo PPGEEN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6978235377668940>; E-mail: joana.andreia@aluno.uece.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2918-754X>

1 Introdução

- Gente quem tem uma espada para me emprestar? Perguntou a professora Gracinha.

- Mas, para quê? Não pode ter arma, mesmo de brinquedo, na escola. Retruquei.

- Não, eu sei, tia Andréia. É que vou encenar com a turminha de 1º ano o dia da independência, então, como faço para vestir a criança de Dom Pedro, o que coloco como espada? (Graça e Joana Andreia, entrevista concedida em agosto de 2025).

O trabalho inicia com este diálogo que motivou a escrita sobre a descolonização do currículo da Educação Infantil. Esse diálogo se deu via whatsapp, posto que, ultimamente, essa ferramenta de comunicação tornou-se um lugar comum de trocas de sugestões de atividades entre professores da escola, na busca de práticas educativas mais lúdicas para crianças de creche, neste caso, as bem pequenas (1-3 anos) segundo a BNCC.

As práticas educativas refletem o currículo das escolas. No Brasil, essas práticas são definidas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular. O currículo da Educação Infantil está organizado em campos de experiências pautados nas vivências da criança com os conhecimentos culturais. Trazem objetivos de aprendizagens por faixa etária e tem como eixo estruturante as interações sociais e as brincadeiras.

Um outro orientador da prática docente é a Secretaria de Educação. Com o chamado trabalho em rede, envia às escolas orientações mensais guiadas, algumas vezes, pelo livro didático, outras por projetos, sequências didáticas e até mesmo por datas comemorativas. Ao docente cabe fazer seu plano fundamentado em todas essas orientações, com o acréscimo de uma ou outra atividade pesquisada em sites com recursos práticos para o seu dia a dia em sala.

A educação nacional brasileira, os documentos orientadores e o ensino em si, estão pautados numa concepção eurocêntrica, no saber colonial da educação ocidental. O que se reflete nas propostas que chegam até os professores, sejam advindas da secretaria, seja por influência das mídias. O trabalho com datas comemorativas especificamente essa do dia 7 de setembro ou 21 de abril traz uma identidade colonial e como a nação brasileira se reconhece narrando sua história a

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





partir da visão do colonizador. É assim que, geralmente, o conhecimento é construído em toda a educação básica.

Sob essa perspectiva afirma Munduruku (2024²): “o brasileiro, a gente sente uma vontade enorme de se conectar com os europeus e vamos negando nossas origens por achar que somos inferiores aos europeus colonizadores”.

Lander (2007) explica que os saberes coloniais, eurocentrados, tem sido hegemônico nas chamadas ciências modernas, inclusive nas ciências sociais, desde o período colonial até os dias atuais. Uma visão etnocêntrica de que a sociedade europeia é superior e os demais povos do mundo são inferiores e, portanto, europeus seriam os protagonistas dessa história universal.

2 Aspectos metodológicos para a composição deste trabalho

O presente estudo surge com a necessidade urgente de se discutir e se contrapor a práticas educativas hegemônicas pautadas no neoconservadorismo, onde tem procurado conservar a cultura colonial ao passo que nega o interculturalismo. A pesquisa de abordagem qualitativa com caráter bibliográfico está fundamentada em Sacristán (2013) e Silva (2005, 2010) com suas concepções de currículo; aborda Gomes (2012), por conta dos desafios da superação a descolonização do currículo e; Candau (2012), que apresenta a perspectiva do interculturalismo crítico no currículo escolar.

Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico dialético ao afirmar-se nos princípios da totalidade da realidade social, na contradição das visões de mundo e no princípio da historicidade e dialética, onde as coisas estão em constantes movimentos. Vendo a realidade não como se apresenta, mas observando a sua essência. No campo educacional observando o que está por traz dos fenômenos sobre as políticas curriculares e sua relação com as práticas pedagógicas, em quais teorias curriculares essas práticas tem se fundamentado. O trabalho é introduzido com

² Pronunciamento feito no Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2024. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=GphnVAXDmko>



um diálogo realizado via whatsapp entre as professoras de creche de onde originou-se o objeto a ser estudado.

Para o procedimento ético foi utilizado o Termo de consentimento Livre Esclarecido para professora Graça autorizando utilizar a sua narrativa e a professora Joana Andrea não foi preciso, visto que é autora do artigo. Foi colocado suas fala no início da introdução do presente estudo.

3 Refletindo o tema com base em autorias de referência: alguns resultados e discussões

Segundo Sacristán (2013) o currículo é uma construção, uma possibilidade entre outras alternativas. Não é algo neutro, universal, imóvel, mas um território conflituoso a respeito do qual se tomam decisões que afeta sujeitos de direitos, implicando de forma explícita ou implícita interesses e modelos de sociedade. Para o autor, duas perguntas são importantes a se fazer sobre o currículo: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado?

O currículo nesse sentido é regulador dos conteúdos e das práticas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Ele se comporta como um instrumento capaz de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas ao dispor, transmitir e impor regras e normas determinantes. Além de regular os conteúdos o currículo é fundamental para a escolarização por ser a expressão do projeto cultural e educacional das instituições quanto aos alunos que se querem formar, sendo a educação nesse sentido, um valor desejável. O que para o autor vai de encontro a realidade, chocando com os moldes dominantes da escolaridade (Sacristán, 2013).

Nesse sentido o autor afirma que para ir além, o currículo precisa contemplar toda a complexidade dos fins da educação e não se deter apenas aos conteúdos, “o que ultimamente falta até isso” (grifo nosso). A função da educação escolar é mais ampla e precisa ir além dos conteúdos. Sendo direito dos alunos: ampliação de possibilidades e de referenciais vitais dos indivíduos, transformação das crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, postura de tolerância,



racionalidade na percepção do mundo, tomar consciência da complexidade do mundo e ser capaz de tomar decisões democráticas.

Silva (2010), por sua vez, traz uma definição de currículo que revela esse território de conflitos de interesses de classes, onde o discurso que prevalece é o da classe dominante. Ele afirma:

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (p.10).

As políticas curriculares presentes hoje nas reformas educacionais são propostas em nome da eficiência econômica no país. Como um discurso, um signo, um significante, as políticas curriculares representam um projeto social dos grupos no poder. Destarte elas autorizam certos grupos de especialistas ao passo que desautorizam outros. Mas, além disso, elas interpelam indivíduos atribuindo ações e papéis, geram uma série de outros textos como diretrizes, guias e movimentam uma indústria cultural que perpassa a escola e a educação como é o caso da produção e venda dos livros didáticos e paradidáticos.

Na sala de aula essas políticas, agora, tornam-se currículo definindo assim papéis de professores e de alunos e suas relações, determinando o que é conhecimento válido e as formas de aquisição, incluindo certos saberes certos indivíduos (Silva, 2010).

Na Educação Infantil como em toda a Educação Básica com a BNCC, quase sempre, o currículo é dado como algo posto e muitas vezes nossos professores não percebe que há outras alternativas e o quão é importante sua tomada de decisão e mais, que implica o tipo de sujeito e para qual sociedade se quer formar. Muitas vezes levado a pensar a sua prática diária, mergulhado na epistemologia da prática deixando de refletir sobre seus atos em um sentido mais amplo, considerando as questões políticas e sociais, na verdadeira práxis.

Conforme Arroyo (2013), o currículo em disputa levanta uma questão da autoria docente, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação diante do controle das mídias, de gestores, das avaliações e dos currículos por

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International



competências. Na verdade, para o autor o que está em disputa não é tanto o currículo, mas a docência, o trabalho criativo dos educadores, o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade. A luta é pela autoria docente.

Segundo o autor, ser docente-educador é não ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade ao contexto real, às condições de vida, sua e do educando e, assim, criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas. É saber dizer não, resistindo a tudo que anula a capacidade de autoria profissional como um direito a ser mantido e disputado. Há, na verdade, nos currículos, o ocultamento dos sujeitos principalmente se esses sujeitos são de educação infantil ou de adolescentes das escolas públicas, das classes populares.

Quanto a educação da infância, Arroyo (2013) afirma que a disputa está posta às pressões das provas externas, que as impõem a bem mais cedo, já ao pré-escolar e, “porque não dizer desde a creche” (grifos nossos), propostas pedagógicas de domínios de habilidades, competências segmentados e disciplinares do conhecimento curricular. Reconhecendo a singularidade da infância, o autor destaca os limites do ordenamento disciplinar que exclui muitos conhecimentos que fazem parte da produção cultural, intelectual, moral e estética a que educandos tem direitos desde crianças. Tal organização curricular não garante o direito à pluralidade e a riqueza de conhecimentos que toda a comunidade humana tem direito.

Nesse sentido, é preciso, na disputa curricular, lutar por uma organização do trabalho pedagógico que esteja centrado nas relações, que garanta a formação plena da criança, uma formação de suas identidades pessoal, coletiva, social, cultural, de gênero e classe social. Na luta pela garantia de exercer seu direito à participação, à resistência e à intervenção nas formas de ser e viver a infância (Arroyo, 2013).

Para Silva (2005), currículo é lugar, espaço, território e relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, é nossa vida. Nele se forja nossa identidade. É texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade. O conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido no que somos ou no que nos tornamos, na nossa identidade e, dessa forma, na nossa subjetividade. Quanto à questão de poder, o currículo seleciona, privilegia um tipo de conhecimento em detrimento de outro. É nesse sentido também um território contestado. Currículo

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International



envolve, portanto, seleção. Dentro do universo do mais vasto campo dos conhecimentos e saberes há uma seleção de qual conhecimento fará parte do currículo.

Segundo Saviani, em fala pronunciada no HISTEDBR, 2024³, numa sociedade da informação e não do conhecimento, na era digital onde as mídias levam as notícias rapidamente e os professores tem em suas mãos através do celular atividades modelos, acessíveis e práticos. Destacamos nesse sentido a falta de uma identidade nas práticas educativas voltadas para as crianças, em seu lugar observamos práticas iguais só mudando de endereço.

Silva (2005) destaca sobre a pedagogia da mídia e indústria cultural o caráter aparentemente inofensivo e até benigno das produções culturais famosas para público infantil que carregado de pressupostos etnocêntricos e sexistas, longe de ser inocentes moldam identidades infantis e juvenis. A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais, ou seja, sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. A crítica curricular é também crítica cultural.

Silva (2005) apresenta as seguintes teorias do currículo de acordo com os conceitos que enfatizam: **teorias tradicionais** com as categorias- ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; **teorias críticas** tendo como categorias- ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; por fim as **teorias pós-críticas** com as seguintes categorias: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Dentro das teorias pós-críticas a teoria pós-colonialista traz duas narrativas: a imperial e a do subordinado. As narrativas imperiais são parte do projeto de submissão

³ Abertura XVII Jornada do HISTEDBR-Palestra prof. Dermeval Saviani.
<https://www.youtube.com/live/Ydr4Fe3MDag>
e-ISSN: 3085-8666



dos povos colonizados. E as narrativas subordinadas que estariam focadas nas manifestações literárias e artísticas do próprio povo subjugado, são as narrativas de resistência, que se contrapõem às formas literárias que buscam fixar o Outro colonizado como objeto. Seria, nesse segundo sentido, que a teoria pós-colonial seria um importante elemento no questionamento e na crítica a currículos centrados nas obras literárias e artísticas ocidentais. Para essa teoria, a estética corporifica formas de poder ela é, portanto, política (Silva, 2005).

A teoria pós-colonialista do currículo evita formas de análise que concebam o processo de dominação cultural como via de mão única. Enfatiza conceitos como hibridismo onde a relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem modificadas. Permitindo, assim, focar tanto em processos de dominação quanto de resistência.

A importância da representação na formação da identidade do outro e na nossa, vista como forma de conhecimento do outro está no centro da conexão saber-poder. Currículos, numa perspectiva pós-colonial, deveriam estar atentos às formas aparentemente benignas de representação do Outro, que estão em toda parte nos currículos contemporâneos em formas superficialmente vistas como multiculturais, onde o outro é visitado numa perspectiva do turista, presentes nas datas comemorativas. Uma perspectiva pós-colonial de currículo exige um currículo multicultural que não separe conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação, seria um currículo intercultural. Reivindica um currículo descolonizado (Silva, 2005).

Para Gomes (2012) a descolonização do currículo implica conflito, confrontos, negociações, e produz algo novo, inserindo-se em outros processos de descolonizações maiores e mais profundos como o de poder e do saber. Segundo a autora, trata-se de confrontos entre diferentes experiências históricas, econômicas e visões de mundo. E afirma ser um desafio a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo. Sendo necessário, portanto, um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, compreendendo a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos com a ideia de raça, entendendo a distorcida relocalização temporal das diferenças relacionando o não-europeu como

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International



passado, atrasado e compreendendo a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro.

Quanto a práticas educativas a partir de datas comemorativas e valorização de personagens do passado como heróis presentes no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil, como vimos no diálogo que iniciou esse trabalho. Fatos descomprometidos com os processos históricos são consequências de uma concepção piagetiana do desenvolvimento cognitivo de que a criança ainda não está madura para aprender impedindo-a a apreensão dos conceitos.

Essa concepção está presente nos currículos e programas das escolas do Brasil, onde a aprendizagem torna-se subordinada à maturação biológica do indivíduo e negligencia a apreensão dos conceitos como produto da história e da vida social. Gerando visões compartimentalizadas com a justificativa de simplificar as explicações, às vezes deturpam ou descontextualizam; superar essa visão seria o desafio na formação dos conceitos (Moura, Haiashida e Brasilino, 2022).

Para Candau (2012) os educadores e educadoras são desafiados a desconstruir e desnaturalizar preconceitos e discriminações, problematizando o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes explícita ou implicitamente nos currículos escolares. Além de promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, reconhecer e valorizar diferenças culturais como também resgatar os processos de construção das identidades culturais promovendo dessa forma uma educação a partir da perspectiva intercultural crítica.

Segundo a autora, a educação intercultural crítica tem as seguintes categorias básicas: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas educativas e políticas públicas. A primeira refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais de diferentes culturas. E afirma que a interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais. Como também potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos inferiorizados e subalternizados, construindo a autoestima e a autonomia num horizonte de emancipação social.

Quanto ao conhecimento que, conforme a autora, diz respeito a conceitos, ideias e reflexões sistemáticas vinculadas às diferentes ciências. Na perspectiva

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International



intercultural esses conhecimentos por serem científicos e universais, trazem um caráter monocultural. E a categoria saberes é particular e assistemática, relacionada às práticas cotidianas, sendo produção dos diferentes grupos socioculturais. Para a autora, o mais importante é saber que existem saberes e conhecimentos que podem ser ou não usados indistintamente, mas o que ela defende é a não hierarquização.

Em complemento, Domingues (2025, p. 14), assinala que: “[...] o ensinar e o aprender envolvem o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – tendo em vista as possibilidades e os ganhos do manejo da perspectiva interseccional na descolonização curricular”. Nesse sentido, a perspectiva intercultural e interseccional busca o diálogo entre os diferentes saberes e formas de conhecimentos e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico.

Quanto à categoria práticas socioeducativas, na interculturalidade coloca-se em questão os processos educativos atuais nas escolas, muitas vezes padronizados e uniformes, desvinculados da realidade sociocultural dos sujeitos. Favorecendo à dinâmicas de participação, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estímulo à construção coletiva (Candau, 2012).

Por fim, Candau (2012) traz a categoria políticas públicas, que diz respeito aos processos educacionais e ao contexto político-social no qual está inserido. Para o interculturalismo crítico, existem diferentes movimentos sociais que ajudam em afirmar-se e dar visibilidade as questões de identidade, defende políticas de reconhecimento e de redistribuição, sem desvincular questões socioeconômicas das culturais, apoiando políticas de ação afirmativa na busca da democracia radical.

Nesse sentido, a autora defende a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica, mobilizando todos os atores e as dimensões do processo educativo. Compor um currículo de bases interculturais é alimentá-lo de saberes que mobilizem referências de um povo, envolvendo seus mitos – a exemplo do saci, brincadeiras, crenças, sotaques, tradições. Como uma perspectiva antropofágica, em que as aprendizagens mobilizem teorias e práticas que possam ser apreendidas e ressignificadas pelos que vivenciam esse currículo (Moraes, 2022).

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





Sobre o currículo como jogo de poder Silva (2010) nos traz alguns questionamentos que nos levam a refletir sobre a nossa posição como sujeitos políticos.

No currículo se joga um jogo decisivo. Qual é a nossa aposta, qual é nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica? (SILVA, 2010, p. 29).

Destarte podemos afirmar quão importante e necessário se faz a construção de um currículo fundamentado teórica e politicamente, para que se tenha práticas pedagógicas consciente e promotora de uma educação emancipadora. O que exige tomada de decisão moral, ética e política daqueles que fazem parte do processo educacional, promovendo práticas contra hegemônicas.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, há um princípio que articula todos os conhecimentos da educação escolar: o trabalho. Nessa concepção, o ser humano produz e reproduz sua realidade. Apoiada nessa concepção de mundo, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021), vê o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p.13). Para esta ciência da educação, o currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidos pela escola. E a atividade principal da escola é levar o saber elaborado, o ensino dos conteúdos.

O domínio dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos são necessários para o alcance da libertação da classe trabalhadora. Aqui a concepção de currículo une conteúdo e forma, para o significado do conhecimento levar a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes (Malachen, 2016).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo não ignora o saber cotidiano, porém não podemos entendê-lo como referência principal; é preciso que o currículo escolar centralize no saber sistematizado, superando o saber pragmático e imediato. O currículo, à luz da pedagogia histórico-crítica deve oferecer conteúdo, que possibilite



ao ser humano objetivar-se socialmente e conscientemente, de maneira cada vez mais livre e universal (Malachen, 2016).

Sabemos ainda que, na atualidade da educação brasileira, há um esforço deliberado pelo obscurantismo, ou seja, para que o conhecimento não avance às camadas populares, ou que as pessoas não tenham acesso ao conhecimento, mantendo a população na ignorância. Segundo Saviani e Duarte (2021) o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas também contra qualquer ideia de que leve as pessoas a contestarem, questionarem a sociedade vigente.

Segundo os autores, o obscurantismo para a manutenção das relações de poder difunde preconceitos, notícias falsas ou distorcidas sobre pessoas, grupos ou linha de pensamento que coloque em questão essas relações. “A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária” (p.90).

A respeito do currículo escolar, o obscurantismo se manifesta, por exemplo, no movimento Escola sem Partido⁴, nas denúncias contra ideologia de gênero e nos ataques religiosos sobre a teoria da evolução entre tantas outras manifestações de ataques cujas escolas vem sofrendo. Na verdade, trata-se da criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, currículos e materiais pedagógicos submetendo a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionistas concepções de mundo existentes atualmente (Saviani e Duarte, 2021).

Nesse sentido, as escolas precisam reagir contra o obscurantismo e, nessa luta, o currículo tem um importante papel. Corroborando com os autores, as escolas precisam de currículos que sejam verdadeiramente democráticos, que levem ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e ao enriquecimento de suas necessidades culturais, além de promover a liberdade.

⁴ O Escola Sem Partido (ESP) foi um movimento e um projeto de lei no Brasil que visava proibir a "doutrinação política e ideológica" em escolas e universidades, defendendo a neutralidade dos professores e a autonomia da família para decidir sobre a educação moral e religiosa dos filhos. O movimento foi criado em 2004 e ganhou notoriedade nacional a partir de 2014, com a tramitação do projeto de lei federal (PL 7180/2014). Após intensa mobilização de entidades educacionais e uma forte polarização, o projeto foi arquivado e desarquivado várias vezes.



Destarte os conteúdos escolares devem voltar-se para o desenvolvimento dessas potencialidades, o professor precisa ter a visão de que o aluno (a criança, o jovem ou o adulto) não é um ser acabado, mas em desenvolvimento com possibilidades a serem trabalhadas pela educação. Nessa perspectiva o currículo escolar deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento, que explore as melhores possibilidades do desenvolvimento individual e simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura.

Dessa forma, o currículo escolar precisa superar as necessidades imediatas, superar a ideia de que os conteúdos significativos para os alunos são os relacionados ao conhecimento cotidiano, pragmático e que deixam o currículo empobrecido. É necessário assim uma ampliação dos conteúdos escolares, que sejam enriquecidos culturalmente e que impulse a produzir (nos alunos e professores) necessidades que levem para além dos limites impostos pela cotidianidade capitalista (Saviani e Duarte, 2021).

Quanto ao currículo comprometido com a promoção da liberdade, deve ser uma liberdade que se contrapõe àquela defendida pelos obscurantistas que, na verdade, querem impor à sociedade sua visão de mundo, com censuras aos currículos e professores, com a ideia de educação neutra ou que não respeitam a diversidade. Segundo Saviani e Duarte (2021) é necessário um currículo cuja liberdade individual não se desconecta da liberdade no sentido social mais amplo, ou seja, que conteste a liberdade de mercado e a submissão ao capital, que conteste a sociedade vigente.

Nesse sentido, é preciso combater a formação para o conformismo ativo e participativo, como é o caso das formações de competências e os projetos de vidas presentes nos currículos atualmente. É necessário ensinar as novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas, que os seres humanos são responsáveis individualmente e coletivamente pelas escolhas feitas.

Nesse sentido, os conteúdos escolares são importantes para compreender as relações entre sociedade e natureza. É necessário entender que não existe a liberdade absoluta, a atividade humana está numa constante relação dialética entre a necessidade e a liberdade. Os conteúdos escolares contribuem com o aumento do campo de escolhas dos indivíduos nas novas gerações. Ao apropriar-se dos

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International



conhecimentos acumulados pela humanidade os alunos estarão desenvolvendo a capacidade de agir guiado não por percepções imediatas da realidade, mas pelas conexões não visíveis entre processos e fenômenos (Saviani e Duarte, 2021).

Por isso os autores afirmam que a apropriação dos alunos do patrimônio humano nos campos da ciência, filosofia e arte exige restrição na liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se deve deixar que a criança ou o aluno escolha o que estudar, o que seria uma ilusória liberdade. Na verdade, o processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que será conquistada à medida que o indivíduo vai se apropriando da riqueza cultural.

A pedagogia histórico-crítica considera o currículo como um produto histórico que resulta de uma luta de classes envolvendo questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Nesse sentido o currículo deve proporcionar meios para desenvolver os conhecimentos além de trabalhar o papel da classe trabalhadora na dialética de contradição existente nessa sociedade.

Por isso, o currículo da escola deve ser uma seleção intencional de uma porção de cultura universal historicamente produzida. Mas que essa abordagem da cultura universal não ocorra de forma distorcida e descontextualizada trazendo a visão do explorador e invisibilizando a visão dos explorados como é o caso da história do Brasil, negando a visão dos povos originários, como se pode perceber no relato inicial desse trabalho.

4 Considerações finais

Consideramos a criança conforme Saviani (2020), como um ser situado, totalmente determinado. Ela é um corpo vivo que possui uma interioridade própria em outro corpo (mundo) e que, portanto, sofre influência do meio e, se o educador quiser obter êxito no ato de educar, precisa “educar a criança neste lugar”. Educar levando em conta sua realidade física, biológica, psicológica e cultural. Nesse caso o ponto de partida será a realidade, a prática social cujo papel do professor será crucial na transitoriedade dos conhecimentos imediatos aos conhecimentos científicos.

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





Analisamos ser necessário práticas educativas dentro da pedagogia histórico-crítica que possibilite à criança transitar do conhecimento não elaborado para o conhecimento científico, assegurando a articulação entre o movimento do pensamento e a realidade sócio-histórica objetiva, sendo também esse movimento introduzido nas tarefas de aprendizagens. Superar o distanciamento entre o pensamento formal e o pensamento dialético fundamental na formação dos conceitos. Adotar a perspectiva da psicologia histórico cultural de Vigotski onde se trabalha a construção dos conceitos a partir da realidade histórica a qual a criança está inserida.

Para que tais práticas pedagógica ocorram faz-se necessário refletirmos a respeito de qual teoria de currículo deve ser adotada. Concordamos que um currículo que seja democrático precisa levar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos as camadas mais populares democratizando as mais elevadas formas de produção humana. Mas também acreditamos ser importante um currículo descolonizado, que respeite a diversidade e reconheça a luta dos povos originários, a resistência dos afrodescendentes enfim, que se aproprie e valorize nossa cultura. Buscando a superação de currículos fragmentados, com conteúdo eurocêntrico.

Para que toda essa realidade histórica e social seja considerada é imprescindível a formação dos professores, tanto uma formação inicial como a continuada, que fortaleça sua prática com uma práxis comprometida com a realidade educacional. Corroboramos ser fundamental que os professores conheçam as mais diversas perspectivas e que possa fundamentar-se teoricamente, para que sua atuação no processo educacional de muitos seja de forma consciente.

O currículo como espaço de relação de poder é também espaço de luta. A luta por um ensino mais democrático para que a apreensão dos conceitos estejam presentes em todas as classes sociais e por todas as etapas de ensino. Para tanto, é necessário pensar o currículo também numa perspectiva pós-colonial que considere as diferenças culturais e que promova o diálogo entre os diversos saberes, numa perspectiva do interculturalismo, superando o caráter eurocêntrico, monocultural presente nos currículos.

Currículos verdadeiramente democráticos devem levar ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e ao enriquecimento de suas necessidades

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





culturais, promovendo a liberdade. E assim munindo a classe trabalhadora de reais condições na luta pela superação da sociedade vigente. Para isso, concordamos que é necessário um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica oferecendo o conteúdo, que possibilite ao ser humano objetivar-se social e conscientemente, de maneira cada vez mais livre e universal. Além de um currículo intercultural crítico que promova o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes, reconhecendo e valorizando diferenças culturais como também resgatando os processos de construção das identidades culturais.

Portanto, se faz necessário a construção de um currículo fundamentado teórica e politicamente, para que se tenha práticas pedagógicas consciente e promotora de uma educação emancipadora. O que exige tomada de decisão moral, ética e política daqueles que fazem parte do processo educacional, promovendo práticas contra hegemônicas.

Compreendemos ainda que o trabalho desenvolvido em nossas escolas deve possibilitar que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano produzindo a humanidade historicamente acumulada (Malachen, 2016).

Concordamos que é somente por meio do saber objetivo que poderemos combater o preconceito e desmistificar crenças. Portanto, é preciso unir forças na luta contra o esvaziamento dos conteúdos nos currículos escolares, o anticientificismo e toda forma de discurso que impeça a luta pela superação do sistema capitalista.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**; Educ. Soc. Campinas, v.33, n.118, p. 235-250, jan/mar, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cad. Pesquisa** [online], v.55, e 11162, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411162>.

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Rev. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

LANDER, Edgardo. “Marxismo, eurocentrismo e colonialismo”. Tradução de Rodrigo Rodrigues. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina [orgs]. **A Teoria Marxista hoje, problemas e perspectivas**. p. 222-257. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MENDES, Maria das Graças Barros da Costa. A espada. Diálogo com Joana Andréia da Silva. Conversa de whatsapp sobre sugestões de práticas metodológicas para trabalhar uma data comemorativa, Agosto de 2024.

MORAES, Ana Cristina. Peripécias do Saci, formação docente e aulas antropofágicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.8, n.1 - pág. 148-164, jan – maio, 2022.

MOURA, Maria Lenúcia; HAIASHIDA, Keila Andrade; BRASILINO, Walison de Sousa. **Educação étnico-racial e infância**: a construção dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. @rquivoBrasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.10, n.19, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed.-Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International

