

REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)

  
**PUCPRESS**

# **Currículos para as infâncias: disputas, resistências e a criação de uma possível educação emancipadora, antirracista e de valorização dos professores**

*Curricula for children: disputes, resistance, and the creation of a possible emancipatory, anti-racist, and teacher-valuing education*


*Currículos para las infancias: disputas, resistencias y la creación de una educación emancipadora posible, antirracista y de valoración de los docentes*

---

Clarice Martins de Souza Batista <sup>[a]</sup> 

Curitiba, PR, Brasil

Faculdade Educacional de Colombo (FAEC), Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR), Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME)

Evellyn Ledur da Silva <sup>[b]</sup> 

Curitiba, PR, Brasil

Centro Universitário UniOpet, Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR)

Raquel Aline Zanini <sup>[c]</sup> 

Curitiba, PR, Brasil

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR)

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, [claricemsbatista@gmail.com](mailto:claricemsbatista@gmail.com).

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, [eveledur@gmail.com](mailto:eveledur@gmail.com).

<sup>[c]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, [raquelzzanini@gmail.com](mailto:raquelzzanini@gmail.com).

**Como citar:** BATISTA, C. M. S.; SILVA, E. L.; ZANINI, R. A. Currículos para as infâncias: disputas, resistências e a criação de uma possível educação emancipadora, antirracista e de valorização dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2123-2138, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS18>

## Resumo

Este artigo analisa as disputas e resistências nos currículos voltados às infâncias do cenário brasileiro a partir do diálogo entre três teses de doutoramento que se debruçam sobre o contexto da escola pública para pensar as relações entre infâncias, currículo e formação continuada dos professores. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico (Gil, 2009), fundamentada na análise documental (Laville; Dionne, 1999) das teses, e que utiliza como procedimento metodológico a análise de conteúdo (Bardin, 2016), identificando convergências, tensões e possibilidades de articulação. A pesquisa revela que o currículo se constitui como um campo de lutas ideológicas, marcado por tentativas de controle das narrativas a partir da exclusão de temáticas relacionadas à raça, classe e religiões de matriz africana, promovendo um branqueamento curricular, tanto na educação básica quanto na formação inicial e continuada de professores, a partir de movimentos como o Escola Sem Partido (ES?P) e também de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Em contrapartida, destaca-se o reconhecimento do processo de produção do conhecimento pelas crianças-estudantes no contexto escolar, por meio da filosofia das crianças, como proposta curricular emancipatória, centrada na escuta e no perguntar, em contraposição a modelos padronizados e excludentes de ensino. Nesse sentido, a infância, categoria historicamente construída e em constante ressignificação, emerge no cenário educacional contemporâneo não apenas como um período de desenvolvimento, mas como um campo fértil de produção cultural e social, em que os currículos desempenham um papel central (Arroyo, 2013). Deste modo, a análise indica que a formação continuada de professores é espaço estratégico para fortalecer a autonomia e a emancipação docente e promover currículos inclusivos, democráticos e antirracistas, possibilitando uma compreensão mais abrangente sobre estes campos de disputas e reforçando a escola pública como território de liberdade, resistência e transformação social, que valorize as infâncias e docentes.

**Palavras-chave:** Currículo em Disputa, Infâncias, Filosofia das Crianças, Formação Continuada de Professores, Autonomia Docente, Escola Sem Partido.

## Abstract

*This article analyzes the disputes and resistances within curricula directed toward childhoods in the Brazilian context, based on the dialogue between three doctoral theses focused on public schools to examine the relationships among childhoods, curriculum, and teachers' continuing education. This is a qualitative and bibliographic study (Gil, 2009), grounded in documentary analysis (Laville & Dionne, 1999) of the theses, and employing content analysis (Bardin, 2016) as its methodological procedure, identifying convergences, tensions, and possibilities for articulation. The research reveals that the curriculum constitutes a field of ideological struggles, marked by attempts to control narratives through the exclusion of themes related to race, class, and Afro-Brazilian religions, thereby promoting curricular whitening. Such control is evident both in basic education and in initial and continuing teacher education, through movements such as Escola Sem Partido (ES?P – "School Without Party") and programs such as the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – National Textbook and Teaching Material Program). In contrast, the recognition of the knowledge production processes by student-children within the school context, through the Philosophy of Children approach, stands out as an emancipatory curricular proposal, centered on listening and questioning, in opposition to standardized and exclusionary teaching models. In this sense, childhood—historically constructed and in constant re-signification—emerges in the contemporary educational scenario not only as a stage of development, but as a fertile field of cultural and social production in which curricula play a central role (Arroyo, 2013). Thus, the analysis indicates that teachers' continuing education is a strategic space to strengthen professional autonomy and emancipation, and to promote inclusive, democratic, and anti-racist curricula. This fosters a broader understanding of these fields of dispute and reinforces the role of public schools as spaces of freedom, resistance, and social transformation that value both childhoods and teachers.*

**Keywords:** *Curriculum in Dispute, Childhoods, Philosophy of Children, Continuing Teacher Education, Teacher Autonomy, Escola Sem Partido.*

## Resumen

*Este artículo analiza las disputas y resistencias en los currículos enfocados en la infancia en el escenario brasileño, a partir del diálogo entre tres tesis de doctorado que abordan el contexto de la escuela pública para reflexionar sobre las relaciones entre infancias, currículo y formación continua de los docentes. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y bibliográfico (Gil, 2009), fundamentada en el análisis documental (Laville; Dionne, 1999) de las tesis, y que utiliza como procedimiento metodológico el análisis de contenido (Bardin, 2016), identificando convergencias, tensiones y posibilidades de articulación. La investigación revela que el currículo se constituye como un campo de luchas ideológicas, marcado por intentos de control de las narrativas a partir de la exclusión de temáticas relacionadas con la raza, la clase y las religiones de matriz africana, promoviendo un blanqueamiento curricular, tanto en la educación básica como en la formación inicial y continua de docentes, a partir de movimientos como la Escuela Sin Partido (ESP) y también de programas como el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD). En contrapartida, se destaca el reconocimiento del proceso de producción de conocimiento por parte de las niñas y niños en el contexto escolar, a través de la filosofía de la infancia, como una propuesta curricular emancipadora, centrada en la escucha y en preguntar, en contrapunto a modelos estandarizados y excluyentes de enseñanza. En ese sentido, la infancia, categoría históricamente construida y en constante resignificación, emerge en el escenario educativo contemporáneo no solo como un período de desarrollo, sino como un campo fértil de producción cultural y social, en el que los currículos desempeñan un papel central (Arroyo, 2013). De este modo, el análisis indica que la formación continua de los docentes es un espacio estratégico para fortalecer la autonomía y la emancipación docente y promover currículos inclusivos, democráticos y antirracistas, posibilitando una comprensión más amplia sobre estos campos de disputas y reforzando la escuela pública como territorio de libertad, resistencia y transformación social, que valore las infancias y a los docentes.*

**Palabras clave:** *Currículo en Disputa, Infancias, Filosofía de los Niños, Formación Continua de Docentes, Autonomía Docente, Escuela Sin Partido.*

---

## 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as disputas e resistências nos currículos voltados às infâncias no cenário brasileiro, buscando compreender como tais embates revelam projetos distintos de sociedade e educação, em disputa com a perspectiva de uma educação emancipadora. Partindo do diálogo entre três teses de doutoramento ancoradas no contexto da escola pública, problematiza-se as relações das infâncias, do currículo e da formação continuada dos professores. A infância enquanto categoria social e política construída historicamente e em constante ressignificação emerge no cenário educacional contemporâneo não apenas como um período de desenvolvimento, mas como um campo fértil de produção cultural e social, em que os currículos desempenham um papel central, atravessado por tensões, imposições conservadoras e práticas de resistência (Arroyo, 2013). Longe de serem neutros, os arranjos curriculares são resultados de disputas ideológicas e políticas que moldam as experiências e as subjetividades das crianças.

Diante disso, este artigo propõe-se a tecer um diálogo entre as perspectivas destas três pesquisas acadêmicas problematizando a produção curricular para e/ou com as infâncias no Brasil, em um contexto marcado por tensões, resistências e a incessante busca pela criação de novos possíveis educacionais. Ao abordar a ofensiva de projetos que buscam silenciar temas como raça e classe, como o Escola Sem Partido (ESP<sup>14</sup>), emergência do reconhecimento da filosofia *das* crianças configura-se como uma alternativa emancipatória que, junto com a formação continuada docente, tem papel estratégico na defesa da educação pública, assim, pretende-se evidenciar como os currículos se constituem em arena de lutas que impactam diretamente a experiência das infâncias e a autonomia docente.

Inspirados pela potência do diálogo estabelecido entre as pesquisas, servindo-se da metodologia de análise de conteúdo que favorece a troca de saberes e a construção coletiva de sentidos, o presente estudo reflete sobre as intersecções temáticas dessas obras. A tese "Raça e Classe na Perspectiva do Movimento Escola Sem Partido (ESP) e Seus Efeitos nas Práticas de Docentes em Escolas Públicas Brasileiras", lança luz sobre as disputas ideológicas que visam controlar o currículo, cerceando a abordagem de temas como a história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como questões de raça e classe (Escola Sem Partido, 2012). Essa oposição se manifesta em uma clara resistência à construção de um currículo que contemple a diversidade das infâncias, especialmente as infâncias negras e indígenas, e que promova o pensamento crítico e a emancipação social.

Por sua vez, a pesquisa "Educação Filosófica na Perspectiva da filosofia *das* crianças: 'A criança tem uma maneira diferente de pensar'", oferece um contraponto ao propor um currículo que valoriza a capacidade de pensamento crítico e questionamento inerente às infâncias. A defesa da filosofia *das* crianças instiga a reflexão sobre modelos pedagógicos que se afastam da padronização e abrem espaço para a construção autônoma do conhecimento pelas crianças, reconhecendo suas "diferentes maneiras de pensar" e desafiando currículos tradicionais e conteudistas.

Finalmente, a tese intitulada "Compreensões e Significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio do Núcleo de Educação de Curitiba sobre a Formação Continuada de Professores", embora focada no Ensino Médio, oferece *insights* valiosos sobre as compreensões acerca da Formação Continuada (FC) e como ela pode influenciar a implementação do currículo na escola. Mesmo que seu foco de análise tenha sido a FC no Ensino Médio, os documentos norteadores utilizados para discussão são os mesmos das demais etapas da educação básica: Resolução nº 02/2015, revogada, e a Resolução nº 01/2020. As percepções de gestores e pedagogos sobre o processo de FC e a relação dessas com as diretrizes curriculares de formação continuada dos professores evidenciam como este campo, também curricular, é um espaço de disputas (Dourado, 2019). A formação continuada ou a falta dela pode revelar tensões e desafios a que os professores estão submetidos cotidianamente, fato que impacta o modo com que estes temas sensíveis e a diversidade das infâncias são tratados no processo educacional. Assim pode-se perceber que as três teses

---

<sup>1</sup> Sigla que utilizamos para questionar a suposta neutralidade que o movimento Escola Sem Partido divulga sobre si mesmo, conforme utiliza Batista (2023).

convergem em pontos cruciais para problematizar a produção curricular, a efetivação deste currículo *com e para* as infâncias e a autonomia docente.

As discussões sobre o currículo na educação contemporânea revelam um cenário de intensas disputas ideológicas, especialmente quando se trata da concepção e implementação de propostas voltadas para as infâncias. A inclusão ou exclusão de determinados temas reflete embates sobre os valores, conhecimentos e identidades que devem ser legitimados no espaço escolar. Nesse panorama, a pesquisa de Batista (2023) evidencia diretamente a oposição do movimento Escola Sem Partido (ESP) à incorporação de temas cruciais como a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de questões de raça e classe. Essa postura, segundo a autora, traduz-se em uma clara resistência à construção de um currículo que não apenas contemple a diversidade inerente às infâncias, mas que, sobretudo, promova o pensamento crítico e a emancipação das crianças, em especial das infâncias negras e indígenas. A demonização do ensino de religiões de matriz africana surge como um exemplo contundente dessa disputa sobre quais conteúdos devem compor o currículo escolar. Gomes (2017) explica que,

Apesar das conquistas legais, a implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais e, particularmente, o trato com as culturas e religiões de matriz africana no currículo, enfrentam resistências profundas, que se manifestam na invisibilidade, na negação e, muitas vezes, na demonização desses saberes e práticas nas escolas. Isso ocorre porque o currículo não é neutro, mas um campo de disputa onde se definem quais conhecimentos são válidos e quais são silenciados (Gomes, 2017, p. 78).

Nesse sentido, a tese de Zanini (2024), ao abordar a filosofia *das* crianças, problematiza um modelo curricular que valoriza a capacidade de pensamento crítico e de questionamento inerente às infâncias. Essa abordagem representa um desafio direto aos modelos educacionais tradicionais e conteudistas, que frequentemente negligenciam o protagonismo infantil na construção do conhecimento. A própria premissa de que "A criança tem uma maneira diferente de pensar" (Zanini, 2024) aponta para uma disputa epistemológica sobre a concepção do currículo e seu direcionamento, advogando por uma educação que reconheça e estimule a autonomia intelectual das crianças. Posicionamento este que é chancelado pelas crianças-estudantes<sup>25</sup> que participam da pesquisa e que requerem este lugar também no contexto escolar *junto com* seus professores e professoras, pois, como afirma Pérola, uma das crianças participantes da pesquisa: "Se não fosse os professores, alguém nos ensinando, a gente não ia querer pensar nada" (Zanini, 2024, p. 117).

A escuta das crianças-estudantes durante a pesquisa suscitou assim, ao problematizar este currículo em disputa, um movimento de resistência e reconhecimento do importante papel docente nesse processo, evidenciando que elas e seus professores e suas professoras tornam-se importantes aliados para o fortalecimento de um movimento de rompimento com as lógicas "monolíticas da estrutura e dos ordenamentos curriculares" (Arroyo, 2013, p. 215), que ignoram as singularidades do processo de formação humana e do tempo da infância, assim como cerceiam a autoria e autonomia docente (Zanini, 2024, p. 118).

Essa estreita relação entre as crianças e os professores passa pela compreensão dos contextos e cotidianos escolar, mas também pela verificação das orientações recebidas pelos professores na escola, assim como pelos processos de formação continuada. Nessa perspectiva, a tese de Silva (2023), que tangencia as disputas políticas sobre a formação continuada, evidencia como esta, pode se configurar tanto como um espaço de resistência quanto de reforço de currículos hegemônicos. A maneira como gestores e pedagogos compreendem e implementam a formação continuada influencia diretamente a capacidade dos professores de resistir a imposições externas e de desenvolver um

---

<sup>2</sup> Enfatiza-se a concepção de crianças-estudantes, em detrimento de "aluno", reconhecendo que mesmo sob a institucionalização escolar, na perspectiva de um "ofício de aluno" (Marchi, 2010) as crianças resistem e encontram em alguns professores e professoras a garantia da realização das suas infâncias no espaço escolar (Zanini, 2024).

trabalho mais autônomo e alinhado às necessidades das infâncias. A própria demanda por formação continuada já sinaliza lacunas e, potencialmente, indica resistências ou dificuldades em lidar com as complexas demandas curriculares.

A despeito das disputas e resistências que marcam o campo curricular, a educação se mantém como um espaço profícuo para o reconhecimento de diversas formas de conceber o pensamento e a existência das infâncias. Diante das disputas ideológicas em torno do currículo, as resistências e a defesa da autonomia docente emergem como elementos cruciais na busca por uma educação mais democrática e inclusiva. Batista (2023) sublinha as resistências de docentes frente às imposições do ES?P, que visam cercear a liberdade de ensinar e a inclusão de temas sensíveis. Enfatiza assim a importância da valorização dos conhecimentos do professor e a defesa da liberdade de cátedra como pontos centrais. Conforme Batista (2023, p. 185), "para que o direito à educação se efetive, além das aplicações das legislações, é preciso a defesa da escola pública, da liberdade de ensinar, o reconhecimento da importância da categoria docente e a valorização dos conhecimentos do/a professor/a".

A filosofia *das* crianças (Zanini, 2024) representa, por si só, uma resistência intrínseca a um modelo educacional bancário e conteudista, em especial quando as próprias crianças-estudantes pleiteiam para si, juntamente com seus professores e professoras, a participação nas disputas que envolvem os currículos, o contexto escolar e os processos formativos. Desse modo, a defesa da participação das crianças-estudantes na construção do conhecimento, propõe uma prática docente que prioriza a escuta ativa e o diálogo, resistindo à imposição de verdades prontas. Ao focar na "maneira diferente de pensar" das crianças-estudantes e na promoção do pensamento filosófico nas infâncias, Zanini (2024) ilustra um claro movimento em direção à criação de possíveis novas formas de compreender e interagir com o mundo, pautadas pela escuta ativa da voz infantil e pelo reconhecimento da criança como sujeito produtor de conhecimento e sentidos (Sirota, 2001, Sarmento, 2011). Sua proposta de currículo é intrinsecamente mais flexível e dialógica, centrada na capacidade infantil de questionar e construir sentido. Essa perspectiva desafia a hegemonia de modelos educacionais que subestimam a complexidade do pensamento da criança, abrindo espaço para uma outra pedagogia.

Nessa perspectiva, as entrevistas realizadas com as pedagogas de colégios públicos do Estado do Paraná possibilitaram reconhecer a compreensão desses profissionais sobre o currículo e suas diretrizes, bem como as necessidades de formação para implementá-lo, o que revelou as tensões entre as propostas oficiais e a realidade da sala de aula (Silva, 2023). Essa dinâmica influencia a capacidade de abordar temas sensíveis que, em um *continuum* educacional, impactam diretamente as infâncias, assim como em ouvi-las e acolher suas contribuições.

Batista (2023), ao abordar as intensas disputas ideológicas em torno do currículo, revela que a própria resistência à ideologia do ES?P e a luta por um currículo que contemple a história e cultura afro-brasileira e indígena são, em sua essência, atos de criação de possíveis novas narrativas educacionais e espaços de construção de conhecimento mais justos e inclusivos. Esses esforços visam uma educação mais inclusiva e justa para todas as infâncias. A busca por representatividade negra positiva em livros didáticos, conforme discutido por Batista (2023), é um exemplo tangível de como a contestação de estruturas hegemônicas abre caminhos para narrativas e identidades mais diversas e enriquecedoras no ambiente escolar.

Corroborando essa visão, Silva (2023) aponta que a formação continuada, quando concebida de modo a alinhar princípios críticos e emancipatórios, tem o potencial de formar gestores e pedagogos a criar possibilidades de soluções para um ambiente escolar que promova um currículo mais inclusivo e responsivo às diversas infâncias. A compreensão e a prática desses profissionais influenciam diretamente a cultura institucional e as abordagens pedagógicas. A formação, nesse sentido, não é apenas atualização, mas uma ferramenta para fomentar a reflexão e a relação entre teoria e prática.

Desse modo, este artigo se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico (Gil, 2009), fundamentada na análise documental (Laville; Dionne, 1999) das três teses de doutoramento. O procedimento metodológico consistiu em realizar uma análise do conteúdo das três teses (Bardin, 2016), identificando convergências, tensões e possibilidades de articulação em torno das categorias infâncias, currículo, emancipação e formação docente.

Optou-se por esse caminho metodológico porque o objetivo do artigo não é produzir novos dados empíricos, mas sim articular pesquisas já existentes de forma a revelar sentidos, disputas e resistências em torno da produção curricular para as infâncias.

A metodologia adotada se justifica pela possibilidade de construir uma leitura integrada e crítica, capaz de evidenciar tanto as potências quanto as fragilidades de se pensar currículo, infância e formação docente em perspectiva emancipatória e antirracista. Assim, ao entrelaçar essas perspectivas, o artigo busca explorar como as disputas curriculares, as resistências docentes e o diálogo e escuta das crianças-estudantes apontam na direção da criação de novas possibilidades que se manifestam na construção de currículos *com e/ou para* as infâncias, em um cenário de constantes redefinições e confrontos ideológicos no campo educacional brasileiro. Para isso, o artigo traz três tópicos: 1) O Campo Curricular e as Infâncias em Disputa, 2) A Batalha pelo Currículo com Projeto Conservador e a Inclusão/Exclusão de Temáticas Raciais e de Classe, 3) Autonomia Docente e a Criação de Inovações Curriculares: Diálogos com a Filosofia *das* Crianças e a Formação Continuada. Nas considerações finais apresenta-se a reflexão sobre o futuro dos currículos para as infâncias em um contexto de pós-democracia. O Campo Curricular e as Infâncias em Disputa

Multiplicam-se os anos de laboriosa aprendizagem, surgem cada vez mais escolas, exames, palavras impressas. Mas a criança, tão pequena, tão fraca, que viveu tão pouco- não leu nada, não sabe nada...

Uma questão grave: Como dividir os territórios conquistados, que tarefas e recompensas devem caber a cada um, como organizar esse mundo recém-dominado? Quantas oficinas criar, e por onde espalhá-las, para garantir trabalho às mãos e aos cérebros que reclamam? [...]

Os políticos e os legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando.

Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (Janusz Korczak, 2022, p. 23).

Como Korczak (2022) indica, essa visão incompleta e incapaz das crianças tem raízes profundas na sociedade, em especial no contexto escolar, e segue sendo partilhada socialmente apesar dos avanços no campo dos estudos da infância (Sarmiento, 2011, Sirota, 2001). O currículo escolar, longe de ser uma construção neutra, emerge como o cerne da educação, moldando não apenas o que se aprende, mas como se percebe o mundo (Arroyo, 2013). Sua centralidade ganha ainda mais relevância com a crescente discussão sobre as infâncias como sujeitos produtores de cultura e conhecimento, e não meros receptores. Essa perspectiva, profundamente alinhada ao pensamento de Paulo Freire (2020), que defendia uma educação dialógica e libertadora, reconhece a capacidade intrínseca das crianças de questionar, criar e contribuir ativamente para a construção do saber. Assim, o currículo se torna um campo fértil para a emergência de novas compreensões sobre o papel da escola e da sociedade na formação das futuras gerações.

A produção curricular é, por natureza, um palco de intensas disputas ideológicas e políticas. Como bem pontua Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é um território de poder, onde diferentes grupos sociais e visões de mundo se enfrentam para definir quais conhecimentos serão legitimados, quais histórias serão contadas e quais identidades serão valorizadas. Nesse cenário, Batista (2023), ao investigar as disputas em torno do currículo e a resistência a ideologias como o Escola Sem Partido, ilustra a vitalidade dessa arena. Demonstra como a luta por um currículo que contemple a história e cultura afro-brasileira e indígena é, em si, um ato de criação de novas possibilidades educacionais.

## A Batalha pelo Currículo: O Projeto Conservador e a Inclusão/Exclusão de Temáticas Raciais e de Classe

A configuração do currículo escolar brasileiro e de formação docente tem sido palco de intensas disputas ideológicas que refletem a tensão entre projetos de sociedade opostos. Por um lado, há um esforço de fortalecer abordagens que promovam a diversidade, a inclusão e o reconhecimento de histórias e culturas de povos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros e indígenas. Por outro lado, confronta-se um movimento conservador que busca limitar ou excluir esses conteúdos, defendendo uma educação que priorize uma narrativa eurocêntrica e concluída neutra, sob o argumento de proteger a formação de cidadãos livres de influências ideológicas. Essas disputas não são apenas sobre o conteúdo, mas representam uma batalha mais ampla pelo sentido da identidade nacional e do lugar das temáticas raciais e de classe na formação do currículo escolar.

No centro desse conflito está o ES?P e a Lei 11.645/08, que representam duas posições diametralmente opostas. Enquanto a busca pela legislação garante a obrigação de reivindicação de inclusão de questões relacionadas às culturas afro-brasileiras e indígenas, o ES?P a restrição dessas temáticas sob o pretexto de evitar a ideologização e a suposta perda de neutralidade na educação. Assim, compreender essa dinâmica é essencial para entender as forças antagônicas que moldam o currículo e a política educacional no Brasil, revelando os interesses políticos, econômicos e culturais que estão em jogo na definição do que deve ou não deve ser ensinado nas escolas públicas e privadas.

### 2.1.O Movimento Escola Sem Partido e a Lei 11.645/2008

O movimento Escola Sem Partido argumenta que a Lei 11.645/08 promove uma suposta distorção do currículo, priorizando abordagens ideológicas em detrimento de uma formação acadêmica que seja neutra e objetiva. O fundador e coordenador do movimento, Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado e ex-procurador do estado de São Paulo e outros autores ligados ao movimento, articulam uma narrativa onde a introdução desses conteúdos é vista como um desvio dos fundamentos educacionais tradicionais, alegando que tal mudança pode comprometer a qualidade da educação ao desviar o foco dos conteúdos tradicionais e essenciais que, segundo eles, são necessários para a formação acadêmica. A retórica utilizada pelo ES?P acusa as diretrizes da lei de promover uma visão crítica da história brasileira, sugerindo que isso implica a desvalorização da cultura eurocêntrica.

Percebe-se que a crítica do movimento foca principalmente na transformação do conteúdo escolar que, segundo eles, estaria sendo priorizada em detrimento do aprendizado tradicional de disciplinas básicas. Este argumento, no entanto, é confrontado por educadores que afirmam que uma educação verdadeiramente inclusiva deve considerar e valorizar a diversidade cultural do país.

Nagib e Silva, referências frequentes no discurso do ES?P, reivindicam uma "neutralidade ideológica" no ambiente escolar. Contudo, essa reivindicação é criticada por estudiosos que argumentam que tal neutralidade não é possível e que o não reconhecimento das contribuições africanas e indígenas é, por si só, uma postura ideológica que perpetua o branqueamento, conforme observa Litwinski quando destaca que "a ideia do branqueamento fere não só o valor da dignidade da pessoa humana como os próprios objetivos constitucionais, uma vez que a sociedade é plural e é dever de todos respeitar o outro dentro das suas diferenças" (Litwinski, 2018, p. 58).

Nesse sentido, a resistência do ES?P à Lei 11.645/08 é vista não apenas como uma oposição às mudanças curriculares, mas como uma manifestação de um projeto político maior que busca conservar estruturas de poder e silenciar vozes historicamente marginalizadas. Essas discussões são urgentes no contexto escolar assim como evidencia a fala das crianças-estudantes, durante a conversa:

**Luiza:** A gente acha que através da nossa apresentação é, as pessoas possam perceber, o quanto o bullying faz mal pras pessoas, porque [faz uma pausa] eu sou prova viva do bullying! Eu já sofri bullying duas vezes, né?

**Raquel:** Na escola?

**Luiza:** Tanto na escola do ensino fundamental, mais pra trás, tanto aqui. E eu sei como é que é, porque eu já entrei em depressão duas vezes por causa do bullying! Então isso machuca e a gente quer trazer uma visão pras pessoas que o bullying é errado e que pode trazer sérias consequências como: depressão, suicídio, morte e muitos outros tipos de coisas.

**Raquel:** Mais alguém aqui já sofreu algum tipo de bullying? [...]

**Julia:** As pessoas já falaram do meu cabelo.

**Enzo:** E tem a cor da pele também!

**Raquel:** E por causa da pele também? Racismo? É importante chamar pelo nome, né?! Se tem um ato de racismo. O que aconteceu?

**Enzo:** Foi ano passado!

**Julia:** Na verdade, tipo assim, não vou citar nomes, mas [...]

**Raquel:** Não precisa citar nomes.

**Julia:** Mas muitas de nós já sofreu por sermos um pouco mais morenas, mais puxada pro negro. Acaba que a gente sofre tanto, o machismo das pessoas e também por a gente ser um pouco mais morena, que é o racismo e isso machuca, querendo ou não! (Zanini, 2024, p. 141).

Há na conversa com as crianças-estudantes muitos elementos acerca das tensões presentes no espaço escolar, evidenciando a necessidade desse diálogo para a promoção de um movimento de alteridade. Nesse sentido, o que se pode perceber é que, mais do que as práticas de bullying entre pares, o que preocupa e também contribui com essas tensões é o racismo estrutural e o preconceito de gênero. Kimberlé Crenshaw (1989) cunhou o termo “interseccionalidade” para descrever como diferentes eixos de opressão dificultam uma sociedade mais humanizada, discussões que o ES?P tenta silenciar. A título de exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e os livros didáticos (LDs) no Brasil evidenciam disputas ideológicas que afetam a educação e as infâncias.

## **Livros Didáticos e PNLD: Denúncias, Censuras e a Luta por Representatividade**

O ES?P levanta críticas ao conteúdo dos LDs, especialmente no que tange à inclusão de temas relacionados às Relações Étnico-Raciais (ERER) e Direitos Humanos. O ES?P argumenta que os LDs muitas vezes apresentam uma visão ideologizada da história, que privilegia narrativas críticas à cultura eurocêntrica e valoriza as contribuições afro-brasileiras e indígenas.

O ES?P alega que há uma tentativa de desmoralizar a história europeia e ampliar as contribuições de culturas afro-brasileiras e indígenas de forma desproporcional. Essas afirmações, no entanto, são rebatidas por defensores de uma educação mais inclusiva que afirmam a complexidade da história brasileira e que defendem a importância de promover uma formação das infâncias que reconheça a diversidade cultural do país, valorizando as contribuições de diferentes povos que contextualizam os processos históricos de forma crítica.

Dentro do PNLD, há uma preocupação crescente com a revisão e exclusão de termos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O ES?P e outros movimentos conservadores influenciam na retirada de expressões que promovem um entendimento crítico e inclusivo da história, afetando diretamente o modo como as infâncias e juventudes percebem suas identidades, as estruturas de poder e as dinâmicas sociais.

Nos LDs, a representação da violência da escravidão e a necessidade de uma representatividade positiva são temas de intensos debates. Por outro lado, especialistas em educação como Silva (2007) e Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) defendem que a exposição dessas realidades, apresentando de forma sensível e informada, é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes.

A tentativa de branqueamento e as resistências à inclusão de temas étnico-raciais em materiais didáticos refletem uma luta contínua por representatividade e justiça nas narrativas educacionais. A partir dessa análise, fica evidente que os LDs e o PNLD são mais do que simples ferramentas pedagógicas; são espaços de disputas políticas, culturais e sociais que determinam como as novas gerações devem compreender estas temáticas.

Ouvir as crianças-estudantes, nessa perspectiva de disputa, mobiliza para o reconhecimento da urgência dessas discussões e de sua manutenção nos contextos escolares:

**Luize:** ... hoje em dia nas escolas eu acho que a gente deveria retratar mais esse negócio sobre a educação e o respeito, e, tipo assim, e o cuidado também. Hoje em dia as pessoas tendem muito a destratar os outros e desrespeitar os outros, a tratar os outros com tanta insignificância sabe, retratando os outros como, por exemplo, tipo associado de altos e baixos, por exemplo, é, eu vou puxar um assunto sobre racismo: muitas pessoas, é, ainda, em pleno século XXI, muitas pessoas em pleno século XXI, ainda tendem a ser racista, ainda tendem a julgar os outros pela própria cor de pele das pessoas, ainda tendem a julgar os outros pela condição financeira que eles têm e, isso, é tão, [Faz uma pausa buscando palavras], é tão, não sei como me expressar, é tão imaturo sabe, tão... **Eduarda:** Desumano talvez? (Zanini, 2024, p. 144).

Luize, criança-estudante, participante da pesquisa, aponta para dois aspectos importantes: a presença de discussões que promovam uma educação antirracista no contexto escolar e também para o papel docente nesse processo. Diante disso, torna-se necessário pensar no acesso à formação continuada crítica dos professores e também, na possibilidade de escuta atenta das crianças-estudantes.

## **Autonomia Docente e a Criação de Possíveis Curriculares: Diálogos com a Filosofia das Crianças e a Formação Continuada**

### **A Filosofia das Crianças como Paradigma Curricular**

Maitê: Eu digo isso, que tá certo esse negócio de experiência que falam, que os adultos falaram e tals, mas ao mesmo tempo, às vezes a criança pode até saber mais, que eu já vi vários professores falando assim, no final do ano todos falam assim, a mesma coisa: "Ah, que eu aprendi muito com vocês!", então, tipo, a criança tem muita coisa pra agregar, não só pras próprias crianças, como pros adultos também, mas, os adultos... [faz uma pausa, analisando] é, eu acho que eles pensam de uma forma diferente e [faz uma pausa como procurando palavras]...é isso (Zanini, 2024, p. 108).

O reconhecimento de que o processo formativo escolar não é unidirecional e que as crianças também têm o que ensinar é fundamental para se pensar o contexto escolar e as propostas curriculares. Nessa fala Maitê, participante da pesquisa, expõe a percepção das crianças acerca da contradição entre o modo como alguns dos seus professores e professoras se referem a elas e como são tratadas socialmente por outros adultos, de modo que elas passam a perceber os conflitos de interesse e a incoerência de ações de adultos que as colocam numa condição de subalternidade.

Essa percepção das crianças leva-as a reconhecerem-se como copartícipes do processo de formação, de modo a questionarem as imposições do contexto escolar e buscarem contribuir para seu processo formativo. Neste sentido, a defesa do reconhecimento da filosofia *das* crianças, conforme elaborada por Zanini (2024), contribui para pensar um outro modelo curricular possível que, reconhecendo este território em disputa (Arroyo, 2013), acolha em seus limites as crianças e suas contribuições, valorizando o pensamento crítico e a capacidade questionadora inerente às infâncias, indo muito além dos modelos educacionais padronizados.

O reconhecimento da "maneira diferente de pensar" das crianças é fundamental para a construção de um currículo que não apenas transmita conteúdos, mas que estimule a reflexão, a curiosidade e a autonomia intelectual desde cedo. Ao centrar-se na voz das crianças como produtora de conhecimentos e de sentidos, a filosofia *das* crianças sugere um currículo dinâmico e sensível às particularidades das múltiplas infâncias em consonância com o trabalho docente, que se opõe à rigidez das lógicas "monolíticas da estrutura e dos ordenamentos curriculares" (Arroyo, 2013, p. 215).

Esse reconhecimento se torna um poderoso contraponto às tentativas de controle e homogeneização do currículo, em cenários como o brasileiro, onde se busca padronizar o ensino e, por vezes, limitar a autonomia de professores, professoras e das crianças-estudantes, de modo que defender a filosofia *das* crianças e promover um processo de pesquisa e exercício da docência *com* as crianças, emerge como uma ferramenta de resistência (Zanini, 2024). Construir um currículo a partir das indagações e contribuições que as crianças-estudantes trazem no contexto escolar desafia a imposição de agendas externas que desconsideram as realidades e os interesses das crianças no contexto escolar, assim como as propostas do ES?P e suas tentativas de desmobilizar processos formativos, em especial acerca da discussão sobre o PNLD.

A valorização do pensamento filosófico das infâncias, portanto, não é uma estratégia pedagógica, mas sim um ato político que defende o direito das crianças de participar ativamente da construção de seu próprio processo formativo. Isso permite o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo, plural e responsivo à complexidade das infâncias, em vez de um modelo que visa apenas a reprodução de conhecimentos ou a adequação a padrões preestabelecidos. Assim, a filosofia *das* crianças oferece um caminho para criar espaços educacionais onde a curiosidade e o questionamento são celebrados, e não silenciados, de modo que o currículo, mesmo sendo "o território mais cercado, mais normatizado", torna-se, no cotidiano escolar por meio das interações docentes-discentes, o território "mais politizado, inovado, ressignificado" (Arroyo, 2013, p. 13), pois no estreitamento das relações o currículo real pode contemplar os saberes e anseios das crianças, em especial quando reconhece-as como participantes ativas no processo de aprendizagem e produtoras de conhecimento.

Nessa perspectiva que elas expõem o importante papel docente no contexto formativo escolar, e conjuntamente nos alertam para o fato de que a construção de um currículo real é realizado com seus professores e professoras, em especial os que ouvem e acolhem suas contribuições, pois, como nos diz Pérola, participante da pesquisa, "qualquer coisa que a gente escuta de um professor a gente pensa, então [...] se não fosse os professores, alguém nos ensinando, a gente não ia querer pensar nada" (Zanini, 2024, p. 117).

As falas das crianças evidenciam que é a atuação docente que transforma a escola em um espaço de exercício filosófico, onde aprender significa também duvidar, questionar e criar. Reconhecer essa dimensão do trabalho do professor é fundamental para fortalecer práticas que rompem com as lógicas "monolíticas da estrutura e dos ordenamentos curriculares" (Arroyo, 2013, p. 215), que restringem a autoria docente e desconsideram a singularidade do tempo da infância e seus interesses.

Para tanto, o processo de formação continuada desses profissionais precisa ser problematizado, em especial reconhecendo que no contraponto de políticas de "capital humano", que tem sido travestidos com discursos de modernização e ampliação da eficácia da escola e que promovem uma intervenção maciça e direta do Capital no ensino público (Laval, 2019), destituindo os professores e professoras de sua autonomia docente, ampliando o controle e promovendo o distanciamento da relação docente-discente. A seguir problematizamos as políticas de Formação Continuada e seus impactos sobre o fazer docente.

## **A Formação Continuada de professores no Brasil e seus impactos na efetivação do currículo na escola**

Considerando as questões postas sobre as disputas curriculares e o papel do fazer docente na formação das crianças-estudantes, Silva (2023) faz uma revisão histórica acerca das políticas de formação continuada (FC) dos professores e destaca que a menção sobre o tema no Brasil é recente (Melo; Santos, 2020 apud Silva, 2023).

Nas legislações nacionais há citações sobre aperfeiçoamento dos professores na Lei 5.692/1971. Apenas na década de 1990, após a abertura política do país, que o Estado brasileiro consolidou suas leis e redefiniu seu papel. Isso gerou alterações significativas quanto à configuração de um documento legal próprio para educação nacional (Melo; Santos, 2020 apud Silva, 2023), homologando em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 que

faz referência à FC de professores de um modo mais incisivo. O texto apresenta os termos formação continuada e capacitação dos profissionais como distintos, porém não traduz as suas compreensões acerca de ambos. Em seu Art. 62-A, incluído pela Lei nº 12.796/2013, em seu Parágrafo único, cita que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (Brasil, 2013). O Artigo apresenta uma ampla compreensão sobre como a FC poderá ser efetivada, mas não faz referência ao modo de organização destes programas formativos (Silva, 2023). Já o Art. 87 destaca que os sistemas de ensino deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996, Art. 87).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, as discussões sobre a formação continuada, formação em serviço, capacitação etc., ganharam mais evidência, pois a União, os Estados e os Municípios passaram a ter a responsabilidade de efetivá-los. Segundo Negoseki (2018, p. 49), esta era “uma demanda grandiosa, uma vez que implicava o atendimento de milhões de professores”.

No que concerne à política própria de FC, verifica-se historicamente, que ela é influenciada pela “aparência” política e ideológica de cada governo. Essa instabilidade e incerteza na continuidade das propostas formativas faz com que avanços e retrocessos sejam vividos cotidianamente (Silva, 2023). Nogueira e Borges (2021, p. 189 apud Silva, 2023) reiteram que “em nível nacional, a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública”, fato que “influencia a tomada de decisões em nível estadual e municipal, visto que estas são reflexo dos pensamentos e revés do governo” (Nogueira e Borges, 2021, p. 189).

Honório e colaboradores (2017, p. 1750) destacam que “a educação continuada tem sido institucionalizada em conformidade com concepções que acenam o momento político da época em que esse processo se desenvolve”. Ainda, segundo os autores, a formação continuada “significa o processo dinâmico, por meio do qual, os professores [...] através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas vão adequando sua formação às

exigências do ato de ensinar, buscando ensinar” (Honório et al., 2017, p. 1750). Portanto, a formação continuada tem a capacidade de propiciar o repensar do trabalho docente, aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial e ampliando as possibilidades de produção de novos conhecimentos. Conforme já mencionado, a formação dos professores do magistério da educação básica tem se constituído, também, em um campo de disputas (Dourado, 2016).

Ao encontro disso, apenas no ano de 2015, a fim de cumprir a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovada no Brasil a Resolução nº 02/2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – e que dentre tantas mudanças, trouxe em um único texto a premissa de se pensar e articular a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Estas diretrizes, homologadas no governo de Dilma Rousseff, sob um CNE formado por professores e pesquisadores de diversas Universidades e instituições nacionais, deram à FC um olhar de importância até então não visualizado no Brasil (Silva, 2023). Destacava as experiências dos professores, a realidade das escolas e suas propostas pedagógicas. Mencionava também o papel e a articulação entre instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Sendo assim, efetivar e fazer com que os professores tenham acesso a processos formativos, construídos a partir de parcerias entre Secretarias de Educação e universidades, seria um meio de levá-los a pensar sobre as condições materiais de trabalho, a relação teoria e prática e, também, a qualidade da educação (Silva, 2023).

A Resolução nº 2/2015 estabeleceu, na política educacional brasileira, um grande e importante avanço, em especial, por apresentar questões pertinentes à valorização do professor da educação básica e à sua formação inicial e continuada. É possível sinalizar que o processo de formação pensado à época foi inovador, uma vez que a resolução atendia aos anseios da comunidade, por ter sido amplamente discutida, apresentando uma visão muito mais abrangente da questão formativa (Dourado, 2015), tanto inicial quanto continuada. Como, também, trouxe para discussão as condições de trabalho e a valorização do professor.

Entretanto, foi em 2017, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica passou a ser questionada. Neste íterim, o documento homologado da BNCC- documento norteador das propostas pedagógicas estaduais e municipais- destacava que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2017), uma vez que “diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (Brasil, 2017).

Com isso em 2019, a Resolução nº 02/2019- que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação) - é homologada em menos de um mês, apresentando uma ruptura com o tipo de formação pretendido na Resolução nº 02/2015. Segundo Aguiar e Dourado (2019), a partir dessa reforma, “a formação de professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 35). Ao vincular a Base à formação de professores, tem-se em vista um novo projeto formativo de sociedade (Dourado, 2019; ANFOPE; ANPED). Pires e Cardoso (2020, p. 77) mencionam que:

Quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também a ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco. (Pires; Cardoso, 2020, p. 77).

Em novembro de 2020 a nova Resolução de Formação Continuada nº01/2020- que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada) - foi divulgada separadamente da Resolução que tratava da formação inicial. Este documento teve um conjunto de críticas, em especial, das entidades de formação docente, de pesquisadores da área e demais cientistas que convergem em prol de uma educação inicial e continuada que pense a escola na articulação entre universidades e educação básica, entre formação inicial e formação continuada. Diante de tantas mudanças, evidencia-se que a materialidade político-social orienta este processo formativo e rompe com a relação que se buscava estabelecer entre instituições de ensino superior e escolas.

As Diretrizes de FC atuais têm cinco capítulos, com 16 artigos, cada qual abordando um tema em específico. Além disso, têm, em seu anexo, um quadro com competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores. Para Tiroli e Jesus (2022, p. 9), o modelo de competências “reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada à concepção de produtividade e eficiência, atribuindo assim, maior eficiência às atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais”. Objetiva-se formar um professor meramente prático, que saiba fazer e resolver os problemas que possam ocorrer no seu trabalho pedagógico e no cotidiano da escola e que seja competente para por em prática as propostas articuladas por estados e municípios.

Sendo assim, as políticas construídas pelos governos e os órgãos responsáveis sinalizam quais e que tipo de formação os professores terão acesso, têm um início e são extintas de acordo com os interesses que cada governo dá à educação e ao processo formativo, tanto dos professores quanto dos estudantes. Segundo Tiroli e Jesus (2022):

As políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, cabendo ao pesquisador assumir uma postura crítica e autônoma para desvelar as tentativas constantes de instrumentalizar a formação de professores para finalidades específicas: quer seja para atendimento das pretensões do Estado, quer seja para viabilizar os interesses do mercado. (Tiroli; Jesus, 2022, p. 2).

A formação continuada dos professores é utilizada pelo Estado como um meio de efetivar propostas e interesses diversos, por isso que é entendida como um espaço de disputas constantes. É um campo que envolve investimentos expressivos e diferentes interesses, desde a produção de materiais didáticos, até a efetivação do currículo e dos interesses do mercado. Mas, também, a formação continuada tem a possibilidade de fazer com que os professores

repensem o trabalho pedagógico, aprofundem seus conhecimentos adquiridos na formação inicial e ampliem a produção de novos conhecimentos. A partir dos pontos elencados aqui é possível dizer que o trabalho do professor é influenciado cotidianamente pelo modo com que as políticas educacionais são articuladas, construídas e efetivadas. Magalhães e Azevedo (2015) assinalam que “os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios” (Magalhães e Azevedo, 2015, p. 18).

Mediante a nova Resolução de Formação Continuada, a função do professor torna-se, meramente técnica, sem embasamento teórico e conceitual, importando apenas que o professor corresponda ao que é proposto em nível de “imposições” pelos estados e municípios, correspondendo à competências e práticas expressas nos próprios documentos orientadores.

## **Considerações Finais: O Futuro dos Currículos para as Infâncias em um Contexto de Pós-Democracia**

Em síntese, percebe-se que o currículo caracteriza-se como um campo dinâmico de disputas e resistências no cenário educacional brasileiro. A tensão entre os movimentos conservadores, que tentam impor silenciamentos e padronizações, e aqueles que defendem práticas pedagógicas emancipatórias, revela o currículo como campo em disputa. Enquanto os primeiros buscam restringir a pluralidade de saberes e buscam invisibilizar as diversidades, os segundos afirmam as crianças-estudantes como sujeitos ativos, produtores de conhecimento, e a docência como espaço de resistência e criação de novas possibilidades, evidenciando as possibilidades abertas para se tensionar currículos inclusivos, emancipatórios e antirracistas.

O reconhecimento da “maneira diferente de pensar” da filosofia *das* crianças e a compreensão de que a formação continuada de professores deve fortalecer a autonomia docente nesse campo de disputas são fundamentais e precisam ser compreendidas como estratégias cruciais para promover um currículo mais inclusivo, crítico e sensível às particularidades das infâncias. Urge, portanto, a defesa de uma educação que reconheça a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e que promova a justiça social e a igualdade de oportunidades para todas as infâncias. Do mesmo modo que se requer processos de formação continuada que possibilitem reflexões acerca do contexto de trabalho dos docentes, além da estreita relação entre teoria e prática, escola e universidade.

A busca por um currículo inclusivo, que espelhe a diversidade cultural e histórica do Brasil, continua a ser motivo de confronto entre projetos conservadores e progressistas. O desafio é garantir que a educação contribua para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde toda a sociedade e histórias sejam reconhecidas e valorizadas.

Essa luta curricular no Brasil, sob a perspectiva do movimento Escola Sem Partido, reflete um debate ideológico mais amplo sobre como a história e a identidade cultural do país devem ser ensinadas e compreendidas. A discussão sobre a inclusão ou exclusão de temáticas raciais e de classe revela profundas divergências entre um projeto conservador, que busca preservação de estruturas de poder fundamentadas, e esforços mais inclusivos, centrados na justiça social e no reconhecimento das contribuições. Neste sentido, ouvir as crianças-estudantes revela que elas sentem a necessidade que essas questões sejam postas em pauta no contexto escolar, pois são temas caros ao seu cotidiano.

O objetivo do ES?P de silenciar temas de classe e raça implica uma tentativa de esvaziamento do currículo de discussões sociais e políticas essenciais. Isso transforma o currículo em um espaço menos plural e menos capaz de formar cidadãos conscientes da realidade brasileira, marcada pela desigualdade de classe e racial. Ao restringir a abordagem crítica na escola pública, o movimento impede que as crianças-estudantes das classes populares se vejam representadas, compreendidas e tenham suas realidades socioeconômicas — muitas vezes marcadas por exploração e pobreza — tematizadas e desnaturalizadas, o que é crucial para uma educação que promova a justiça social desde cedo.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BATISTA, Clarice Martins de Souza. **Raça e classe na perspectiva do Movimento Escola Sem Partido (ES?P) e seu efeito nas práticas de docentes em escolas públicas brasileiras**. 2023. 451p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. The **University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano XXI, n. 1. jan./jun. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO, 2012, s/p. Ideologização do programa escolar em prejuízo dos estudantes. Post published: Maio 24, 2012. Post Category: Artigos e Vídeos. Post Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/ideologizacao-do-programa-escolar/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

KORCZAK, Janusz.; DALLARI, Dalmo A. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LITWINSKI, Tatiana Fortes. **O discurso do ódio racial e as redes sociais: análise reflexiva sob o espectro da Constituição Federal de 1988**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) –Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SILVA, Evelllyn Ledur da. **Compreensões e significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio do Núcleo de Educação de Curitiba sobre a Formação Continuada de Professores**. 2023. 252p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489- 506, 2007.

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

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

TIROLI, Luiz Gustavo e JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC - Formação e BNC - Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24 e-20732.066, 2022.

ZANINI, Raquel Aline. **Educação Filosófica na perspectiva da Filosofia das crianças**: "A criança tem uma maneira diferente de pensar". 2024. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

---

**Editor Responsável:** Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Recebido/Received:** 21.07.2025 / 07.21.2025

**Aprovado/Approved:** 08.10.2025 / 10.08.2025