CURRÍCULO EM PERSPECTIVA

olhares e práticas docentes

Yuri Jorge Almeida da Silva
(Organizador)



Pedro & João
editores

CURRÍCULO EM PERSPECTIVA:
olhares e práticas docentes

Pedro & João
editores

YURI JORGE ALMEIDA DA SILVA
(Organizador)

CURRÍCULO EM PERSPECTIVA:
olhares e práticas docentes

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Yuri Jorge Almeida da Silva [Org.]

Currículo em perspectiva: olhares e práticas docentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 66p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2965-2 [Digital]

1. Currículo. 2. Docência. 3. Ensino. 4. Identidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Arte da capa: Fabianne Vianna Rodrigues Ferreira e Yuri Jorge Almeida da Silva
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Carlos Turati
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**
Prof. Me. Yuri Jorge Almeida da Silva

CURRÍCULO: movimentos e problematizações **9**
Adriana Brum Bitencourt
Adriana Vanessa Fell Mallmann

CURRÍCULO EM SUSPENSÃO: limites do modelo tradicional e caminhos para o futuro **19**
Yuri Jorge Almeida da Silva

CURRICULARIZANDO VIDAS **29**
André Luiz Nogueira de Sousa

O BRANQUEAMENTO DO CURRÍCULO **35**
Yuri Jorge Almeida da Silva

CURRÍCULO(S): algumas contribuições **43**
Camila Baseggio Gräff

O LUGAR DO CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR: Educação Física e a formação integral na Colômbia **51**
Juan Sebastian Romero Ramirez
Johnatan Bernal Murcia
Yuri Jorge Almeida da Silva

OS GESTOS PEDAGÓGICOS DE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM UM COLÉGIO NA COLÔMBIA **63**
André Luiz Nogueira de Sousa

OS(AS) AUTORES(AS) **65**

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de reflexões de estudantes da Universidade do Vale do Taquari (Univates), em sua maioria pós-graduandos(as), mestrandos(as) e doutorandos(as) que aceitaram divulgar suas percepções enquanto professoras e professores sobre o currículo. Muitas delas têm como base o pensamento do professor Dr. Tomaz Tadeu da Silva, que contribui para pensar o currículo não apenas como uma lista de conteúdos, mas como um território de poder e um documento de identidade. Tal escolha reforça a importância de referências e pesquisadores do Sul Global e a valorização da produção intelectual latinoamericana.

Logo, entendemos o currículo como um espaço de construção de experiências e subjetividades, um percurso que atravessa e constitui quem somos e o que desejamos para a sociedade, indo muito além de diretrizes normativas.

Este livro reúne textos que tiveram origem nas discussões e provocações oriundas da disciplina Estudos do Currículo, ofertada em 2025 pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates. Desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o livro está estruturado em sete capítulos, nos quais professores e professoras apresentam experiências e reflexões que problematizam o currículo em diálogo com suas práticas pedagógicas. A obra tem como objetivo divulgar essas reflexões para que não se fechem no âmbito acadêmico, mas permitam que outros educadores possam pensar, problematizar e desconstruir o currículo em seus próprios contextos.

O primeiro capítulo, *Currículo: movimentos e problematizações*, estabelece o panorama teórico da obra, discutindo as mudanças urgentes necessárias para que o currículo deixe de ser um instrumento estático e passe a ser um alicerce ético para a vida escolar.

Já o segundo capítulo, *Currículo em suspensão: limites do modelo tradicional e caminhos para o futuro*, apresenta relatos da prática docente

para questionar a rigidez das estruturas escolares contemporâneas, propondo que o currículo seja reimaginado como um projeto de futuros possíveis.

O capítulo três, *Curricularizando Vidas*, explora a ideia de que o estado e setores privados tentam produzir modos específicos de ser e agir, utilizando o currículo para disciplinar corpos e padronizar identidades, sob a lógica neoliberal.

O capítulo quatro, *O branqueamento do currículo*, apresenta uma crítica ao eurocentrismo nas escolas. O texto apresenta elementos de como o currículo, muitas vezes, silencia saberes ancestrais e mantém estruturas de branqueamento na educação.

Por sua vez, o capítulo cinco, intitulado *Currículo: algumas contribuições*, reflete sobre as tensões entre as demandas de mercado e a necessidade de espaços coletivos, propondo a docência compartilhada como uma "linha de fuga", para uma educação mais humana e menos utilitarista.

No capítulo seis, *O lugar do corpo no currículo escolar: Educação Física e a formação integral na Colômbia*, os autores analisam a realidade da Educação Física colombiana, questionando a hierarquia que subordina o corpo ao intelecto, e defendendo uma educação verdadeiramente integral.

Por fim, o capítulo sete, *Os gestos de um professor de português em um colégio na Colômbia*, encerra a obra com uma nota sensível, demonstrando como a subjetividade, o humor e a presença física do docente se manifestam no cotidiano escolar, humanizando o currículo na prática.

As reflexões apresentadas neste livro não pretendem encerrar o debate sobre o currículo, mas abrir frestas para que novas luzes iluminem o pensar e o fazer pedagógico diante desse tema. Desse modo, espera-se que, com essa leitura, professores(as), pesquisadores(as) e estudantes possam reconhecer as potências de resistência que emergem na sala de aula. Desejamos uma ótima leitura.

Prof. Me. Yuri Jorge Almeida da Silva

CURRÍCULO: movimentos e problematizações

Adriana Brum Bitencourt
Adriana Vanessa Fell Mallmann

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele - Hannah Arendt

Este capítulo objetiva problematizar o currículo e suas questões correlatas na perspectiva de suas teorizações, bem como discutir certas mudanças necessárias e urgentes nesse importante instrumento que alicerça tudo o que acontece na escola.

Iniciamos nossa reflexão pensando na abrangência do currículo, que envolve tudo o que acontece, assim como o que deixa de acontecer na escola. Ele se relaciona com o sujeito que se pretende formar. Muito além de uma listagem de conteúdos, é, antes de tudo, um conjunto de escolhas: de saberes, de atitudes e de subjetividades. Daí a importância de colocá-lo em evidência nas discussões no campo da educação.

Em sua produção e implementação, há de se enfatizar a ética, e não a moral, já que a moral está mais associada ao julgamento de determinada conduta, enquanto a ética, como construto da sociedade, colabora para as relações entre os indivíduos e destes com o conhecimento. Alinhados a essa ideia, Corazza e Silva (2003) também nos orientam a questionar, numa perspectiva pós-estruturalista, a valoração presente no currículo, procurando saber de quem são, para quem e para que servem os valores implícitos nessa construção.

Na etimologia da palavra, de acordo com Silva (2017), "currículo" remete à pista de corrida, trazendo a ideia de um atletismo curricular, o que hoje podemos vislumbrar nas políticas

de governo. Na esfera individual, isso se expressa na constituição de um currículo em viés competitivo: quem possui mais títulos e publicações, recebe recompensas, como as primeiras colocações em seleções ou progressões salariais. Já no sentido coletivo, na escola, esse currículo concorrente também se manifesta, por exemplo, nas avaliações externas, como o ENEM e o Saeb.

Silva (2017) trabalha com a definição de currículo sempre vinculada à sua teorização, uma vez que qualquer conceitualização não o define de maneira imparcial, mas revela o que determinada teoria pensa sobre ele. Para o referido autor, é preciso atentar ao fato de que o currículo é "sempre o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, do qual se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (Silva, 2017, p.15). Dessa forma, constituir o currículo é sempre uma operação de poder.

O poder, segundo Silva (2017), é o que demarca as diferenças entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. É sabido que as teorizações sobre o currículo figuram como um movimento historicamente recente, situado a partir do início do século XX. No entanto, pensar sobre a organização intencional da atividade educativa sempre foi uma prerrogativa daqueles que se envolviam nessa atividade.

Na Antiguidade, a escola não era para todos, mas para aqueles que tinham tempo livre. Não se falava em currículo, mas há relatos sobre os conteúdos estudados nas áreas das Artes e das Ciências. Já na Idade Média, destacavam-se o *trivium*, com foco nas linguagens, e o *quadrivium*, na área das Exatas, buscando resgatar, da Antiguidade Clássica, os altos ideais do espírito humano. Contudo, o homem era pensado pela óptica da igreja e não tinha liberdade de pensamento. Na Idade Moderna, rompendo com esse saber puramente institucionalizado, emerge o homem racional, que precisa ser estudado e entendido. Surgem, então, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia.

A democratização da escolarização rompeu com o ideal humanista clássico e exacerbou a necessidade de estabelecer

finalidades para a educação das massas. Nesse contexto, o termo *curriculum* foi criado, e suas discussões se propagaram em várias partes do mundo a partir do início do século XX, constituindo as teorias tradicionais do currículo.

Segundo Silva (2017), esse movimento nasceu em países europeus, sob influência da literatura educacional americana, tendo alguns representantes estadunidenses como destaque. Bobbitt (1918) propôs um currículo baseado na eficiência; Tyler (1949) concentrou seus estudos na organização e no desenvolvimento do instrumento; e Dewey (1902), menos influente, trabalhou com as noções de democracia dentro do currículo. É importante destacar que a preocupação central dos modelos tradicionais estava canalizada nas formas de organização e elaboração do currículo.

No período posterior, emerge a teoria crítica, que envolve a desconfiança e a dúvida, buscando compreender o que o currículo possibilita. Passa-se a questionar quais são as relações de poder envolvidas na constituição desse elemento, marcando o fim da neutralidade. Silva (2017) afirma que as teorias críticas, em oposição às tradicionais, "são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical" (Silva, 2017, p.30). São elas que marcam a consciência sobre o perspectivismo nos saberes que compõem o currículo, em que se considera que "as perspectivas são avessas à síntese, à assimilação e à incorporação. Não há nada de mais por detrás das perspectivas, para além delas. A verdade é isso: perspectivismo" (Silva, 2003, p.40).

Nesse cenário, a partir da década de 1970, o movimento da reconceitualização toma forma por meio dos escritos de teóricos influentes de várias partes do mundo, como Michel Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Corazza (2005) também situa, no momento das teorias críticas, que nomeia como Suspeita Absoluta, uma atitude que é produto da politização radical da educação: o posicionamento crítico que os professores passaram a ter sobre seu próprio ofício, negando discursos que defendem, por exemplo, a vocação na profissão ou o

magistério como dom natural da mulher. Essa questão também teve papel importante ao autorizar os professores a questionarem a estrutura e as relações do currículo.

Em Silva (2017), outros tensionamentos marcaram a crítica às teorias tradicionais. Entende-se que as elaborações de Michael Apple anteciparam discussões da fase seguinte, a pós-crítica, tendo currículo e poder como equação básica de sua crítica. Apple esclareceu, dessa forma, como a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural.

> É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação (Silva, 2017, p.46).

Na teoria pós-crítica, as inquietudes da crítica permanecem e são ampliadas. A proposta renovada desse pensar sobre o currículo traz os diferentes saberes culturais e as relações de poder nos discursos. A questão do multiculturalismo na escola ganha visibilidade a partir de diversos posicionamentos, dentre os quais Silva (2017) afirma a necessidade de colocar em questão a diferença, evidenciando-a. Nesse sentido, ao forjar um currículo multiculturalista, não devemos nos pautar nas noções de tolerância e respeito; antes disso, é preciso focalizar nas relações de poder que presidem sua produção, até porque, muitas vezes, elas contribuem para que o "diferente" seja analisado negativamente.

Gallo (2011) resgata a metáfora trazida por Deleuze do currículo como rizoma, uma miríade de linhas engalfinhadas que se produzem, por meio da mistura e da mestiçagem. Nos tempos contemporâneos, além da marca do multiculturalismo, os pensamentos surgem conectados em redes, o que rejeita as ideias que conduzem a um pensamento unívoco e linear.

Mesmo considerando toda a complexificação das teorias do currículo, observa-se que, por excelência, o currículo ainda surge discursivamente imbricado no ideal de um sujeito a ser produzido, que seria modificado ao longo de sua trajetória escolar,

incorporando conhecimentos e habilidades e, assim, "progredindo". Percebem-se, portanto, inúmeros deslocamentos nos processos educacionais no sentido de mudar essa concepção. Deve-se considerar, porém, que nem sempre essas mudanças são positivas, já que, na educação, inúmeros modismos se vestem de inovações necessárias e construtivas.

Algumas provocações trazidas na disciplina levaram à reflexão sobre as estratégias do capitalismo sedutor, tais como a individualização dos percursos para a personalização dos estudos. A escola, que antes tinha foco no coletivo, busca cada vez mais a idealização do individual. Outras realidades que vêm se firmando, nos tempos recentes, nas políticas curriculares, são a emocionalização e a algoritmização, objeto de estudo de Silva (2017). Tanto a emocionalização, trazendo a emoção e a experiência como produtos para a sala de aula, quanto a algoritmização, vendendo a ideia de performatividade e o ideal de cada aluno como empresário de si, corroboram para o esvaziamento da dimensão coletiva do trabalho escolar.

Há de se atentar para o fato de que as avaliações de larga escala também são indutores de currículo, pois acabam operando sobre as práticas pedagógicas na busca por melhores resultados, constituindo-se como mecanismos de regulação política. Essas avaliações aparecem em todos os níveis de ensino e vêm assumindo gradativo peso no cotidiano das escolas.

Os processos educativos que focam na aprendizagem, e não no ensino, tendo o indivíduo como centro, defendem a busca pelo protagonismo e pelo autogerenciamento. A esse protagonismo está relacionada a escolha dos percursos formativos prevista no Novo Ensino Médio, porém Silva (2017) contrapõe-se a essa ideia ao afirmar que o protagonismo é uma construção pedagógica como ponto de chegada e não como ponto de partida de uma proposta formativa, como essa configuração do Ensino Médio apregoa.

Todas essas propostas, pautadas na emocionalização, na personalização, no protagonismo e na algoritmização, que têm corporificado o currículo, atuam como artifícios de um sistema que

vê os estudantes como capital humano a ser investido. É preciso subverter esse modelo, entendendo que ele não satisfaz a necessidade de mudanças no currículo mas, ao contrário, engendra uma nova lógica de dominação. Além da consciência da perspectiva enunciativa do currículo e da constante necessidade de colocá-lo em evidência, é urgente pensar em um reposicionamento dos saberes, sempre olhando para as mazelas da educação e da sociedade pelo viés ontológico.

Sobre esse saber reposicionado, tem-se o trabalho apresentado por Castro (2023), intitulado "Ações afirmativas e proteção da dignidade humana: inclusão social como instrumento para a construção de uma democracia social", que traz uma reconstrução, com bases históricas e sociológicas dos discursos e ações da sociedade e do Estado em relação à população negra no período pós-abolição, destacando, por exemplo, o mito da democracia racial, que atrasou e até impediu a implementação de ações afirmativas, perpetuando o racismo velado, característico da nação brasileira.

As discussões acerca da invisibilidade de alguns grupos minoritários ou subjugados no currículo, e das ações para mudar esse cenário compuseram o painel "Por um currículo decolonial", momento ímpar da disciplina "Estudos do Currículo", por seu potencial reflexivo e propositivo.

Carem Barbosa de Castro, advogada e docente no curso de Direito da Univates e integrante da Frente Negra da mesma universidade, sinaliza que, quando falamos de um currículo, que é produto e produtor da sociedade, devemos compreender que ele atuou, por muito tempo, como instrumento legitimador da perspectiva colonial, exaltando personagens e grupos brancos e europeus como protagonistas e escolhendo, em um viés positivista, acontecimentos fundadores hegemônicos ligados a esses indivíduos para serem perpetuados[1]. Nesse sentido, o currículo precisa ser reposicionado, de forma a sacudir esse sistema de crenças

[1] Fala da Profª Carem Barbosa de Castro no painel Por um currículo decolonial, Univates, 7 de novembro de 2025.

> O que a gente espera na construção dos nossos currículos é que vão de encontro a um currículo decolonial, onde todos tenham protagonismo, não sob a perspectiva de vencedor e vencido; que a escola esteja a favor da reparação histórica e da emancipação coletiva (Castro, 2025, informação verbal).[2]

O debate sobre as ações afirmativas, que, por exemplo, viabilizam o acesso da população negra e parda ao ensino superior através da política de cotas, deve ser colocado em pauta no currículo em todos os níveis de ensino, pois esta problematização contribui para uma educação antirracista. Castro (2023) salienta que essas ações buscam combater o racismo, diminuir o monopólio do privilégio branco e impulsionar a desracialização hierárquica da sociedade. Apesar do potencial dessas ações e da sensibilização em torno delas, ainda falta muito esclarecimento e apoio por parte da sociedade sobre tais políticas.

Também nesse viés, Rafael Padilha Ferreira, doutorando em Ensino pela Univates, em sua fala no painel anteriormente citado, relatou sobre as inúmeras violências sofridas por pessoas trans, invisibilizadas na escola e, portanto, nos currículos, a ponto de gerar a escassez de memórias dessa população sobre suas próprias experiências escolares.[3] Situação semelhante foi exposta por Claudia Patricia Nunes Almeida, mulher indígena do Amapá e doutora em Ensino, que em sua fala referiu-se às histórias indígenas não contadas por seu povo, que via na escola as marcas de sua cultura desabonadas, a exemplo, a oralidade[4].

Os convidados do referido painel também convocam a sociedade, para além dos militantes negros, indígenas e pessoas não heteronormativas, a tensionar esse currículo branco, colonial e heteronormativo. No trato com as questões de gênero, Silva (2017) sugere bebermos das contribuições do movimento feminista ao questionar as identidades definidas pela biologia, pela significação

[2] *Ibid*.
[3] *Ibid*.
[4] *Ibid*.

e pelo discurso, propondo que "a questão da sexualidade seja seriamente tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e identidade" (Silva, 2017, p.108).

Ao final desta escrita, ressalta-se que é imperioso conhecer profundamente o currículo, daí a importância da contextualização histórica de sua formação e dos movimentos observados recentemente. Endossa-se a necessidade de que os professores se apropriem dessa construção e, em especial, das relações de poder que engendraram os discursos desse instrumento. É preciso aguçar o olhar sobre as estratégias sutis e sedutoras das quais o capitalismo tem lançado mão para, através do currículo, alcançar seus objetivos na produção de mão de obra qualificada, competitiva e flexível e consumidores ávidos.

Muito importante também é fomentar nas escolas discussões sobre o protagonismo da mulher, da população negra, das pessoas heteronormativas, dos povos indígenas, como foi contemplado no painel final da disciplina, propondo e colocando em prática ações efetivas e sistemáticas para promover um currículo democrático e decolonial. Todas estas ações certamente não são simples, pois se fossem, este assunto não mais precisaria ser debatido. Mas, cabe a professores e pesquisadores assumirem a responsabilidade pela perene discussão e qualificação do currículo para o mundo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C. B. **Ações afirmativas como instrumento de inclusão étnico-racial: a construção da democracia racial através da educação antirracista**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

CARAZZA, S. M. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 7-10, mar. 2005.

GALLO, S. A Orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Currículo e Contemporaneidade - questões emergentes**. 1 ed. Campinas: Alínea, 2004. p.37-50.

SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p.699-717, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, S. M. ; SILVA, T. T. (Orgs.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.35-57.

CURRÍCULO EM SUSPENSÃO:
limites do modelo tradicional e caminhos para o futuro

Yuri Jorge Almeida da Silva

Um dos grandes desafios de quem atua no ambiente escolar é compreender o currículo não somente como um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados, mas também como um espaço de construção de experiências, práticas e relações que moldam e influenciam a subjetividade do educando. Nesse sentido, o primeiro desafio do professor consiste em compreender, de fato, o que realmente significa currículo.

Para ilustrar essa reflexão, apresento algumas observações oriundas de minha prática docente, com o objetivo de exemplificar e contextualizar determinados conceitos teóricos. Para tanto, recorro às contribuições de Silva (2013), que servirão como fundamentação para as ideias aqui discutidas.

Um pesquisador cujo campo de estudo é o ambiente escolar costuma adentrar esse espaço com um olhar atento, voltado à observação e ao reconhecimento. Embora as instituições escolares apresentem estruturas e organizações semelhantes, cada uma carrega um conjunto único de práticas, relações e rotinas que lhe conferem singularidade.

Em uma dessas visitas, ao caminhar pelo pátio de uma escola de Ensino Médio com a diretora, que me apresentava o espaço, perguntei: “Como vocês pensam o currículo escolar?”. A resposta foi imediata: “Seguimos as diretrizes curriculares do estado, assim como as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Depois, procuro o nosso Projeto Político-Pedagógico e envio para você”.

Talvez minha pergunta inicial tenha soado um tanto vaga, mas a resposta da diretora revelou uma compreensão de currículo restrita a um conjunto de normas, documentos e diretrizes. Embora esses elementos o componham, o currículo vai muito além disso.

Ao refletir sobre minha própria trajetória, percebi que, durante a graduação, não houve um momento específico dedicado à discussão sobre o que realmente significa o currículo. Esse entendimento foi se construindo gradualmente, em espaços como grupos de pesquisa, seminários e leituras, ou seja, em uma busca individual por compreender o tema. Essa constatação evidencia um dos principais gargalos na formação docente: a ausência de uma problematização mais consistente sobre o papel do currículo no processo educativo.

Diante dessas situações, surgiram algumas indagações: estamos apenas reproduzindo uma única concepção de currículo? Afinal, que modelo de currículo temos seguido? Até que ponto as próprias estruturas de poder nos conduzem a manter esse modelo?

Antes de prosseguir, é importante destacar que, assim como defende Tomaz Tadeu da Silva (2013), em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, compreendo o currículo não como um documento estático, mas como um conjunto de práticas, discursos e experiências. Ele se manifesta nos caminhos que percorremos, no que se aprende, no que é valorizado e até mesmo no que é silenciado na escola. Em outras palavras, constitui um elemento fundamental na construção das identidades.

Mas será que, na prática, é dessa forma que o currículo se manifesta nas escolas? Embora Silva (2013) nos apresente o currículo sob as perspectivas crítica e pós-crítica, o que observo, enquanto professor, é a predominância de uma concepção fortemente vinculada à vertente tradicional. Para compreender essa permanência, é necessário retomar, ainda que brevemente, os primeiros estudos e concepções que marcaram o campo do currículo.

Esses estudos surgem no início do século XX, em um contexto marcado pela industrialização e pela organização fabril do trabalho, fortemente influenciado pelas ideias de eficiência e controle do pensamento taylorista. Esse viés, sistematizado por John Franklin Bobbitt, na obra *The curriculum*, ainda influencia a maneira como pensamos, planejamos e desenvolvemos o currículo escolar, entendido como "a especificação precisa de objetivos,

procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (Silva, 2013, p.12).

É notório que ainda produzimos o currículo a partir dessa lógica mecanicista, que desconsidera o sujeito e suas experiências, ao mesmo tempo em que reduz a aprendizagem a números, porcentagens e dados. Essa tendência é reforçada por instâncias avaliadoras e regulatórias, como secretarias, ministérios e órgãos de controle e financiamento da educação, que exigem resultados mensuráveis como evidência de qualidade.

Um exemplo dessa lógica é o Programa de Reconhecimento da Educação Gaúcha, criado pelo Governo do Rio Grande do Sul. Segundo a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2025), esse programa institui o pagamento de bônus salarial para professores e servidores, que pode chegar ao equivalente a um décimo quarto salário, desde que sejam atingidas as metas estabelecidas nas avaliações estaduais e nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB).

Observa-se, assim, a presença de um controle algorítmico sobre a escolarização, em que indicadores passam a definir não apenas o que deve ser aprendido, mas também como os professores devem ensinar e se posicionar diante do currículo. Silva (2017) descreve esse fenômeno como um dispositivo de customização curricular, composto por mecanismos e estratégias que ajustam o currículo às necessidades e interesses dos estudantes. O autor destaca, ainda, a "algoritmização subjetiva", processo pelo qual a subjetividade dos sujeitos é moldada por métricas e padrões de controle.

Silva (2017, p.711) também aponta que,

> [...] os professores cada vez mais são responsabilizados pela construção de um trabalho qualificado. Tal qualidade, ao ser medida por padrões e escalas internacionalmente mobilizadas, é implementada por meio de indicadores preestabelecidos, assume as práticas como modo privilegiado de regulação e delega aos indivíduos as responsabilidades pelos sucessos e fracassos dela decorrentes.

Essa lógica, exemplificada pelo programa do governo gaúcho, concretiza o processo de responsabilização individual descrito pelo autor supracitado. O professor passa a ser visto como o principal agente da mudança educacional, assumindo a tarefa de garantir bons resultados nas avaliações. Em contrapartida, recebe uma compensação financeira como forma de estímulo, o que cria uma espécie de motivação meritocrática para que ele se engaje nessa "cruzada" em prol da qualidade da educação.

No entanto, é preciso problematizar: a valorização docente deve se restringir a um bônus condicionado ao desempenho? O ideal seria que os professores fossem reconhecidos e valorizados continuamente, e não apenas quando atingissem metas. Além disso, é fundamental lembrar que o resultado dos estudantes nessas avaliações depende de uma série de fatores como condições socioeconômicas, infraestrutura escolar e políticas de formação docente. Nesse sentido, o Estado transfere uma responsabilidade coletiva para o indivíduo, perpetuando uma lógica de controle e culpabilização que pouco contribui para uma real transformação do processo educativo.

Cabe destacar que a intenção aqui não é desqualificar a importância das avaliações em larga escala, mas situá-las em um contexto mais amplo. Elas podem oferecer informações relevantes para o diagnóstico do sistema educacional, desde que não se tornem o principal norteador do currículo e da prática pedagógica. Afinal, se entendemos o currículo como espaço de experiências e pertencimentos dos estudantes, qual o sentido de padronizar exames e resultados em um país marcado por profundas desigualdades culturais e sociais?

Além disso, o viés industrial que atravessa a lógica curricular não se manifesta somente nos documentos oficiais, nas ementas ou nos planos de ensino, mas também se insere na sua rotina escolar. A escola opera segundo uma estrutura hierárquica marcada pelo controle, pela vigilância e pela fragmentação do espaço e do tempo. Assim como nas fábricas, o tempo é rigorosamente dividido em períodos, marcados por sirenes; o espaço é organizado em setores;

as salas de aula são padronizadas; e o foco geralmente está na execução de tarefas previamente definidas. A supervisão e a avaliação constantes funcionam como mecanismos de controle do desempenho, já as foices e martelos seriam as canetas e cadernos.

Silva (2013) observa que, para Bobbitt, a educação funciona como um processo de modelagem. Alinhada à lógica econômica, a escola deixa de ser compreendida como espaço de socialização, formação cidadã e desenvolvimento humano e passa a ser vista como um ambiente de produção, no qual o estudante se torna o "produto final" desse processo. O currículo, nesse contexto, assume a função de orientar e padronizar comportamentos, habilidades e modos de ser, contribuindo para a formação de sujeitos ajustados a um modelo previamente definido.

Essa padronização está longe de ser apenas um traço teórico do século passado; ao contrário, ela ainda pode ser percebida na experiência concreta de quem vive a realidade escolar. Em uma das aulas da disciplina *Estudos do Currículo,* no Doutorado em Ensino, uma colega professora relatou que seu avô havia decidido retomar os estudos. Contou que o que mais o impressionou, porém, não foi a mudança, mas justamente a ausência dela: a escola parecia funcionar sob a mesma lógica de décadas atrás. Essa percepção evidencia como determinadas estruturas e práticas escolares permanecem cristalizadas ao longo do tempo.

Outro aspecto relevante diz respeito às políticas educacionais neoliberais, que atualizam elementos centrais da vertente tradicional do currículo, especialmente a racionalidade técnica. Nesse cenário, a inserção de disciplinas como *Empreendedorismo* e *Projeto de Vida,* como tenho observado em muitas escolas, exemplifica como as instituições escolares passam a incorporar expectativas mercadológicas, orientando-se para a formação de sujeitos empreendedores, autogerenciáveis e produtivos. É o que afirmam Carvalho e Silva (2017), ao comentar que as políticas de escolarização têm se orientado, cada vez mais, para a formação de "capital humano" desde cedo.

Mas afinal, é esse o objetivo da educação? A meu ver, ao adotarmos um currículo que se limita a preparar estudantes para atender às exigências profissionais da vida adulta, corremos o risco de reduzir a educação a uma espécie de treinamento mercadológico. Um currículo voltado apenas para essa lógica produtivista está, portanto, fadado ao fracasso, pois empobrece a própria experiência educativa e limita a construção de identidades plurais e autônomas.

Seria possível pensar em outras possibilidades curriculares? Para responder a essa questão, é necessário, assim como Tomaz Tadeu da Silva, recorrer às teorias críticas e pós-críticas do currículo, que compreendem a escola como um aparelho ideológico do Estado. A partir dessas perspectivas, a instituição escolar, longe de ser neutra, participa ativamente da produção e reprodução de valores do sistema capitalista, legitimando um tipo específico de conhecimento e de cultura, aqueles valorizados pelas classes dominantes. Como aponta Silva (2013), ao selecionar determinados saberes em detrimento de outros, o currículo contribui para manter desigualdades, silenciando vozes, experiências e epistemologias.

Muitos podem argumentar que transformar o currículo é tarefa impossível, e imagino que essa seja a percepção de muitos colegas professores. Todavia, a pandemia da Covid-19 demonstrou exatamente o contrário: evidenciou a necessidade de repensar práticas, metodologias, tempos, espaços, formas de ensinar, além de expor as limitações de um currículo rígido diante das múltiplas realidades dos estudantes.

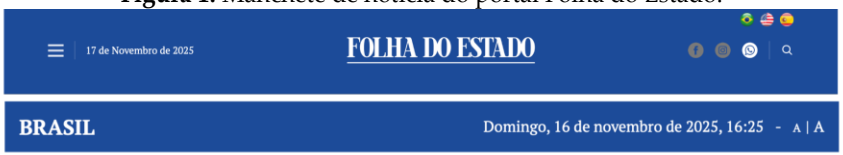
Embora seja difícil desprender-se das amarras do currículo tradicional, sempre iremos voltar à questão: que tipo de sujeito a sociedade deseja formar? Pode parecer uma pergunta incômoda, mas todo currículo carrega uma intencionalidade, e creio que essa seja a principal delas. Então, se pensarmos no currículo como uma "pista de corrida", como a própria etimologia do termo sugere, cabe perguntar: essa pista é, de fato, para todos? Ela é verdadeiramente igualitária? Quem, de fato, consegue correr nela? Negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ encontram nesse trajeto as

mesmas condições que os demais? Essas questões evidenciam que sempre existe uma disputa de poder sobre o currículo.

Aliás, currículo e poder são indissociáveis. Quem decide o que deve ser ensinado? Quais áreas de conhecimento são consideradas legítimas? Português e Matemática? E as demais seriam subalternas, ou meros apêndices? Como afirma Silva (2013, p.14), o currículo define "qual conhecimento é considerado importante, válido e essencial" para compor a formação escolar. E, como reforça o autor, todo currículo é resultado de uma seleção, ou seja, diante de um vasto universo de saberes, escolhe-se apenas uma parte, justamente aquela que expressa um projeto político de sociedade. Não por acaso, temas curriculares tornam-se, com frequência, matéria de palanque eleitoral, revelando que não existe neutralidade quando se trata do currículo.

E, se ainda restam dúvidas sobre o motivo pelo qual afirmo que ainda não produzimos currículos verdadeiramente plurais, basta observar acontecimentos recentes. Enquanto escrevia este texto, uma notícia ganhou repercussão nacional:

Figura 1. Manchete de notícia do portal Folha do Estado.



Fonte: Folha do Estado (2025).

Esse episódio ilustra, de forma contundente, como certos saberes continuam sendo deslegitimados, negados ou até mesmo

criminalizados, evidenciando o quanto ainda estamos distantes de currículos que acolham verdadeiramente a diversidade brasileira.

Diante disso, é urgente pensar para além de currículos fixos e supostamente neutros. Precisamos de currículos fluidos, conectados, rizomáticos, capazes de dialogar com as realidades vividas pelos estudantes e com os mundos que eles constroem fora da escola. A educação que permanece enraizada ao modelo fabril de Bobbitt, como discutido anteriormente, já não responde há muito tempo às demandas contemporâneas.

Vivemos em uma sociedade em que tecnologias digitais e inteligências artificiais atravessam nossas rotinas, ou seja, conversamos com chatbots, navegamos em múltiplas plataformas, acessamos diferentes culturas, tecemos redes, fazemos amizades com pessoas das mais variadas origens e orientações, além de vivermos experiências que ultrapassam os limites físicos de uma sala de aula. E é nesse cenário híbrido, poroso e dinâmico que o currículo precisa se reinventar. Talvez esse seja o primeiro passo: reconhecer que o currículo não pode ser pensado apenas para o presente, mas deve ser imaginado como um projeto de futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p.173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 17 nov. 2025.

FOLHA DO ESTADO. Pai aciona PM após filha desenhar orixá em escola infantil. **Folha do Estado**, 16 nov. 2025. Disponível em: https://www.folhadoestado.com.br/brasil/pai-aciona-pm-apos-filha-desenhar-orixa-em-escola-infantil/630005. Acesso em: 17 nov. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Reconhecimento da Educação Gaúcha. Porto Alegre: **Secretaria da Educação**, 2025. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/programa-de-reconhecimento-da-educacao-gaucha. Acesso em: 19 nov. 2025.

SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p.699-717, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CURRICULARIZANDO VIDAS

André Luiz Nogueira de Sousa

Em uma rápida pesquisa pela internet sobre títulos de notícias de 2025 relacionadas ao currículo e à escola, apareceram os seguintes: *Conferência da Rede Municipal de Ensino debate o novo Referencial Curricular; Projeto inclui educação alimentar no currículo escolar; Governo abre consulta pública sobre novo currículo de educação digital nas escolas; Novo programa leva cidadania para o currículo; Comissão aprova inclusão de educação financeira no currículo dos ensinos fundamental e médio*. Todos eles compartilham um discurso de renovação curricular, participação democrática e integração de novas dimensões sociais e formativas na educação escolar. Contudo, isso suscita alguns questionamentos: o que deve ser ensinado? O que constitui um conhecimento válido ou verdadeiro? O que as instituições e governo querem que os integrantes da escola se tornem? E, afinal, quem são esses integrantes?

Ao refletir sobre essas questões, é possível pensar sobre a ideia de currículo proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2002), que o compreende como lugar, espaço e território; como trajetória, viagem e percurso. Para o autor, o currículo é também autobiografia, vida e documento no qual se forja a identidade dos sujeitos, sendo, simultaneamente, texto e discurso. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro: ele busca transformar algo e alguém, estabelecer regras, disciplinar corpos e padronizar modos de ser. Define o que pode e o que não pode, funcionando como um dispositivo de controle da subjetivação. Desse modo, evidencia-se o interesse de instituições e governos em gerenciar e influenciar a maneira como os indivíduos pensam e se comportam, a fim de atender a determinados objetivos organizacionais. Mais do que controle, trata-se de um verdadeiro sequestro da subjetividade:

uma forma radical de dominação que visa moldar os sujeitos e sua produção segundo um modelo específico: o do capital.

No capitalismo contemporâneo, apoderar-se da subjetividade mostra-se mais eficaz do que simplesmente controlar o corpo ou o tempo, pois o controle direto tende a gerar resistência e fomentar o pensamento crítico capaz de questionar a ordem estabelecida. Ao se apropriar da subjetividade, emergem racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares por meio da articulação entre individualização e responsabilização, evidenciando a operação da governamentalidade. Conforme Michel Foucault (2008), pode-se compreender a governamentalidade como o conjunto de instituições, procedimentos, análises, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma complexa de poder sobre a população, consolidando a proeminência do governo sobre outras formas de poder, como soberania ou disciplina, e desenvolvendo saberes e aparelhos específicos de regulação social.

Nesse cenário, o indivíduo é convocado a se perceber como autor e gestor de seu próprio desempenho, responsabilizando-se por seus êxitos e fracassos. No campo curricular, isso implica que as políticas educacionais passam a privilegiar competências pessoais, autogestão e desempenho mensurável, deslocando o foco do coletivo (ou do Estado) para o autogoverno do sujeito. Trata-se, portanto, de uma forma específica de controle e gestão social, que opera por meio da produção de uma subjetividade neoliberal: um sujeito que se entende como empresa de si mesmo, permanentemente chamado a investir, avaliar e otimizar a própria existência, alinhando-se às técnicas de governamentalidade que estruturam comportamentos e decisões de acordo com objetivos econômicos e institucionais.

Otimizar a própria existência pode, a curto prazo, trazer benefícios individuais, como aumento da satisfação e da produtividade, aprimoramento dos relacionamentos, ampliação de oportunidades e maior resiliência. No entanto, a longo prazo, essa busca pode gerar efeitos como a dificuldade de conciliar desejos conflitantes e a perda de flexibilidade e espontaneidade. A lógica

do autoaperfeiçoamento, ao se tornar um imperativo, converte-se em fonte de frustração e ansiedade, pois ignora que o crescimento pessoal e o aprendizado também envolvem falhas, limites e perdas. Observa-se, então, a perda do direito de falhar, de subverter, de ser singular; a entrega da própria humanidade a uma racionalidade que exige desempenho contínuo. No campo curricular, esse processo se revela ainda mais complexo: o ideal de autogoverno estende-se à escola e aos estudantes, convocando-os a gerir a si mesmos, assumindo total responsabilidade por suas escolhas, ações e trajetórias de aprendizagem.

No entanto, a ideia de autogoverno parece se contradizer com os títulos das notícias apresentadas inicialmente. Se o indivíduo deve exercer algum autocontrole e as instituições têm interesse em fomentá-lo, por que, então, se fala em debater o novo Referencial Curricular, incluir educação alimentar, abrir consulta pública sobre o currículo de educação digital, levar cidadania ao currículo ou incorporar educação financeira no Ensino Fundamental e Médio? O sujeito que ocupa o espaço escolar não parece ter o direito de escolher o que deseja aprender nem de assumir as consequências de sua própria aprendizagem. A intenção, muitas vezes, não é fomentar o pensamento crítico ou valorizar as múltiplas formas de existir no mundo, mas impulsionar discursos que conduzam os indivíduos a aceitarem como verdade aquilo que os "curricularizadores" acreditam ser produtivo para os interesses econômicos. Dessa forma, conceitos como inovação, criatividade e desejos de consumo são projetados e naturalizados, servindo como tentativa de capturar subjetividades e direcioná-las ao modelo de lucro e mercado.

Esse processo revela que o ideal de autonomia, tão difundido nos discursos educacionais contemporâneos, acaba sendo reduzido a uma forma de autogestão controlada, na qual o sujeito é responsabilizado por suas escolhas sem, contudo, possuir liberdade para fazê-las. Esse sujeito não participa, por exemplo, da elaboração do referencial curricular; é culpabilizado por suas escolhas alimentares, enquanto o Estado se exime de reformar as estruturas

sociais e econômicas que as determinam; é exposto a um simulacro de participação quando se realiza uma consulta pública sobre o currículo de educação digital, que coloca pesquisadores da área educacional e indivíduos sem formação pedagógica, muitos deles representantes do setor privado, em condições supostamente equivalentes, esvaziando o debate pedagógico. Além disso, é excluído do processo democrático de construção da cidadania, ao ter conteúdos e valores impostos "de cima para baixo", e é induzido a internalizar princípios como a meritocracia e a responsabilização individual com a inclusão da educação financeira, o que desloca para o indivíduo a culpa pelas desigualdades estruturais e desobriga o Estado e as instituições de enfrentá-las.

Desse modo, o currículo, que poderia ser concebido, percebido e produzido como um espaço de diálogo, diversidade e construção coletiva do conhecimento, acaba sendo apropriado por interesses políticos e econômicos que definem o que deve ser ensinado e o que deve ser invisibilizado. Distante da neutralidade, ele se configura, como afirmam Corazza e Tomaz Tadeu (2003, p.55), como "uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. [...] Um currículo é o resultado de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder." Em outras palavras, ele deixa de ser um documento educativo e passa a constituir-se como um campo de disputas simbólicas, no qual se definem os rumos da formação humana e as fronteiras entre o que é valorizado e o que é excluído.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o currículo em uma sociedade marcada por desigualdades e atravessada por interesses de poder. Se, como discutido, o currículo encarna relações de poder, é necessário reconhecer que toda escolha pedagógica traduz uma tomada de posição política. Persistir em práticas que apenas reproduzem diretrizes impostas e discursos de eficiência significa reafirmar a lógica de controle e exclusão que delimita as fronteiras entre o que é valorizado e o que é silenciado no espaço escolar. Em contrapartida, conceber o

currículo como um processo vivo, inacabado e plural constitui um ato de resistência diante das tentativas de padronização, permitindo que a escola se afirme como um espaço democrático de produção do saber, no qual diferentes vozes, experiências e formas de existência sejam legitimadas e reconhecidas como parte da formação dos sujeitos.

Conforme destaca Silva (2018), pensar o contemporâneo nos permite mobilizar reflexões críticas, sugerir possibilidades de transformação e reconhecer o novo que emerge na história. Nessa perspectiva, refletir sobre o currículo na contemporaneidade não implica apenas observá-lo, mas compreender as forças, contradições e potencialidades que o atravessam, abrindo, assim, caminhos para problematizá-lo. A ação de *curricularizar vidas* pode ser entendida como a intenção do Estado e de determinados setores privados de produzir modos específicos de ser, pensar e agir no mundo, configurando subjetividades e orientando formas de experiência. Desse modo, ao questionarmos as formas como concebemos e produzimos o currículo, também interrogamos a escola e o papel que ela desempenha na sociedade, reposicionando-a como um espaço vivo, dinâmico e plural, no qual é possível refletir criticamente sobre os diversos aspectos que compõem a vida social.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, R. R. D**.** Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.551–568, abr./jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623667743. Acesso em: 10 nov. 2025.

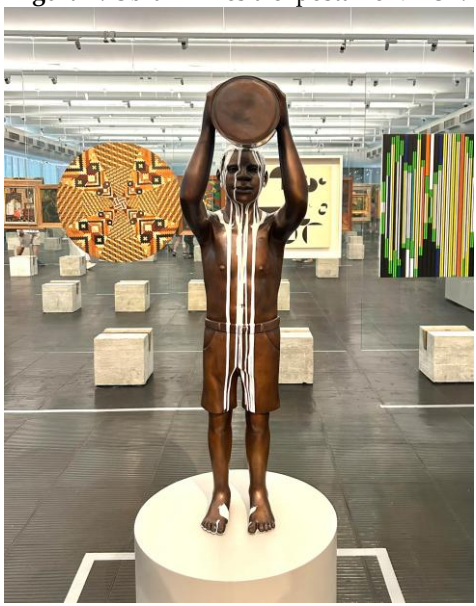
SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O BRANQUEAMENTO DO CURRÍCULO

Yuri Jorge Almeida da Silva

Em 2025, tive a oportunidade de visitar o Museu de Arte de São Paulo (MASP) e conhecer algumas de suas exposições, marcadas pela diversidade de obras e artistas. Nesse percurso, uma obra em particular chamou minha atenção: *Amnésia*, de Flávio Cerqueira. A escultura retrata um menino negro despejando sobre si um balde de tinta branca. Diante de sua potência simbólica, senti a necessidade de registrar a obra, como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 1. Obra Amnésia exposta no MASP.



Fonte: autor (2025).

A obra faz referência ao processo histórico de branqueamento das populações negras no Brasil. Desde o século XVIII, as políticas

de incentivo à imigração europeia estavam associadas não apenas a projetos econômicos, mas também a uma lógica higienista que buscava, de forma perversa, embranquecer a população brasileira (Nascimento, 2016; Sousa; Pinho, 2025).

No entanto, essa tentativa de branqueamento se reconfigura e permanece em movimento até os dias atuais, especialmente no espaço escolar. A escola é um lugar sobre o qual recaem múltiplos olhares: da saúde, da política, das instituições de controle e da própria sociedade. Trata-se, portanto, de um dos principais espaços de produção e legitimação de conhecimentos. Por isso, diferentes setores da sociedade reconhecem nela um lugar estratégico para definir quais saberes devem ser ensinados e quais podem ser silenciados.

Mas como perceber que esse processo ainda ocorre? Algumas perguntas simples podem revelar muito: quem aparece como produtor de conhecimentos nos currículos escolares? E, ao mesmo tempo, quem permanece invisível?

Para responder à primeira pergunta, volto meu olhar para as referências, ementas, projetos pedagógicos e documentos oficiais. Todos eles possuem algo em comum: um referencial eurocêntrico em sua constituição. A forma como pensamos a Ciência ainda é fortemente ancorada em uma perspectiva etnocêntrica, centrada na produção europeia. Isso é evidenciado por diversos pesquisadores que apontam a ausência de referências negras nesses materiais, que servem como base para o planejamento escolar. Para além disso, tal configuração contribui para o que muitos autores denominam epistemicídio, isto é, um processo de apagamento e aniquilamento de cosmovisões negras e indígenas.

De acordo com Moreira e Viñal-Júnior (2025, p.11):

> A abordagem do currículo eurocentrado não reflete a realidade dos estudantes negros, negligencia suas contribuições para a humanidade e perpetua estereótipos prejudiciais, negando que os povos negros fizeram inúmeras contribuições para a ciência, a arte, a filosofia e outras áreas do conhecimento, ao longo da nossa história. No entanto, essas contribuições são sistematicamente apagadas dos currículos escolares, deixando os

estudantes negros sem modelos positivos e sem referências que se conectem com suas próprias identidades.

Essa invisibilidade atua como uma forma de manutenção do racismo, na medida em que o conhecimento produzido por homens brancos europeus é considerado superior, hierarquizando e deslegitimando outras formas de pensar, produzir conhecimento e ler o mundo. Nesse sentido, conhecimentos oriundos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas são frequentemente marginalizados e tratados como folclóricos.

A história da diáspora africana, muitas vezes, ainda é apresentada de forma reduzida, quase sempre associada apenas ao genocídio, à escravidão e ao sofrimento. Quando essa narrativa se limita a essas dimensões, produz efeitos profundos na formação dos estudantes negros, que podem não se reconhecer nessa história ou até mesmo negar sua própria identidade, ao internalizarem uma ideia de inferioridade.

No entanto, essa não é a única história possível. É necessário também evidenciar as múltiplas formas de resistência, organização e produção de vida que marcaram a trajetória da população negra. As lutas não se restringem apenas a episódios frequentemente lembrados, como Palmares ou a Revolta dos Malês, mas se estendem a inúmeros movimentos, práticas culturais, intelectuais e políticas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Precisamos ampliar a forma como abordamos a história africana, reconhecendo a existência de grandes impérios para além das referências mais recorrentes, como o Egito Antigo. Antes da colonização europeia, o continente africano abrigou importantes civilizações e complexas organizações políticas, sociais e culturais, como os impérios de Mali e Gana e os reinos de Axum, Daomé e Kush. Da mesma forma, no continente americano também floresceram sociedades grandiosas antes da colonização europeia, como os impérios Asteca, Inca e Maia, marcados por sofisticadas formas de organização social, avanços em engenharia e impressionantes realizações arquitetônicas.

No campo da ciência, esse processo de invisibilização também é evidente. Muitas vezes, constrói-se a impressão de que povos negros e indígenas não tiveram participação significativa no desenvolvimento científico e tecnológico. No entanto, essa percepção não corresponde à realidade histórica. Diversos artefatos e conhecimentos amplamente utilizados na sociedade, como o pão, a cerveja, a escova de dentes, o arado, o telégrafo, a lâmpada e até mesmo tecnologias relacionadas ao GPS, têm contribuição negra, segundo a pesquisadora Barbara Carine Pinheiro (2021).

Além disso, é necessário ressaltar que diversos personagens desempenharam papéis fundamentais nas lutas abolicionistas e de resistência ao regime escravocrata, como Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar) e Tereza de Benguela. No entanto, apesar de sua relevância histórica, muitos deles tiveram seus nomes sistematicamente apagados das narrativas oficiais ou reduzidos a breves menções, frequentemente limitadas a notas de rodapé ou pequenos boxes informativos nos livros didáticos.

Quando esses nomes são excluídos das narrativas oficiais da história do Brasil, outros passam por um processo de embranquecimento, como é o caso do escritor Machado de Assis. Ainda me lembro de, durante a idade escolar, ter contato com seus livros e ver sua foto em preto e branco, usando um paletó, gravata e óculos pequenos, com uma postura séria. Para mim, naquele momento, tratava-se de mais um escritor branco.

Anos mais tarde, descobri que um dos autores mais célebres do país era, na verdade, um homem negro, neto de ex-escravizados, que ocupou um espaço historicamente marcado pela presença branca. Tomar conhecimento disso posteriormente me fez perceber como o acesso a essas informações poderia ter transformado minha leitura do autor e de sua obra, permitindo enxergá-los a partir de outra perspectiva, mais próxima a mim.

Embora as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que instituem a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de Educação

Básica, estejam em vigor, o que ainda se observa, na prática, é uma sensação de incerteza: "Por onde começar e o que devo fazer?". Em muitos casos, persiste a ideia de que essa responsabilidade deve recair apenas sobre professores(as) negros(as) ou indígenas, como se fossem os únicos sujeitos aptos a conduzir essas discussões.

Cabe desmistificar que essa temática não deve ser tratada como uma atribuição restrita, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Em uma palestra em uma universidade sobre esse tema, recordo-me de uma professora branca que relatou se sentir insegura e com receio de não ter "lugar de fala" nessa discussão, fazendo referência, ainda que de forma imprecisa, ao conceito problematizado por Djamila Ribeiro (2019).

Para a autora, todas as pessoas possuem um lugar de fala, pois ele está relacionado à posição social. A partir desse lugar, é possível refletir criticamente sobre diferentes questões da sociedade. No entanto, é fundamental que pessoas em posições privilegiadas, como o caso de pessoas brancas, reconheçam as hierarquias geradas por esse lugar e compreendam como ele influencia e impacta diretamente a realidade e as vozes de grupos subalternizados.

O que se percebe é uma compreensão distorcida desse conceito, marcada pela falta de aprofundamento ou até mesmo por um esvaziamento do seu significado. Isso tem provocado um distanciamento e, em alguns casos, tem sido utilizado como justificativa para que pessoas brancas não se envolvam nas discussões acerca das questões étnico-raciais.

É necessário, portanto, não apenas ampliar as discussões sobre negritude nesses espaços, mas também incluir a branquitude como objeto de reflexão nos currículos, compreendendo-a como uma construção social que produz e sustenta privilégios.

Parte-se, ainda, do entendimento de que não existe neutralidade no discurso, especialmente no campo da educação. Devemos estar atentos, afinal, todo currículo é construído por escolhas, valores e perspectivas que refletem relações de poder e disputas de sentido.

Diante disso, precisamos construir práticas escolares comprometidas com a educação antirracista, o que implica em revisar conteúdos, metodologias e posturas pedagógicas. No entanto, esse movimento não pode ser responsabilidade isolada de um único professor, mas resultado de uma ação coletiva. Não basta que um docente inicie o diálogo se não houver continuidade. É necessário que toda a comunidade escolar, incluindo gestores, equipe pedagógica e demais profissionais, esteja envolvida e comprometida com essa proposta, garantindo sua efetivação.

Assim como na obra de Flávio Cerqueira, a tinta escorre sobre todo o corpo do menino, mas não se impregna nele. Isso sugere que, embora existam tentativas históricas e contínuas de apagamento, há também resistência, permanência e identidade que não se deixam dissolver. Em tempos nos quais a diversidade ainda é, por vezes, vista como ameaça, reafirmar a pluralidade de saberes, histórias e sujeitos no currículo torna-se não apenas necessário, mas urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 abr. 2026.

MOREIRA, M. A. S.; VIÑAL-JUNIOR, J. V. Currículo Afrocentrado como ferramenta de fortalecimento da Cidadania Negra: desafios e perspectivas para uma Educação Antirracista. **Revista Ouricuri**, v. 15, n. 1, p. 03–19, 2025. Disponível em: https://revistas.uneb.br/ouricuri/article/view/22776. Acesso em: 5 abr. 2026.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PINHEIRO, B. C. S. **História Preta das Coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

SOUSA, R. C. O.; PINHO, V. A. de. Branqueamento no Brasil: uma reflexão sobre o adormecimento das manifestações culturais negras-afro-diaspóricas. **Revista Delos**, v. 18, n. 64, 2025. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/3987/2269. Acesso em: 15 mar. 2026.

CURRÍCULO(S): algumas contribuições

Camila Baseggio Gräff

Pensar sobre o currículo escolar revela uma tensão entre o ideal modernista de formação de um sujeito livre, autônomo, independente e capaz, e uma sociedade de controle que impõe demandas neoliberais. Neste texto, pretendo refletir sobre o currículo escolar, buscando pensar as linhas de fuga à lógica do mercado, à individualização e ao utilitarismo, propondo uma concepção de currículo escolar a partir do espaço coletivo.

Para iniciar a discussão, é importante destacar que o currículo não possui uma única definição. Há múltiplas formas de pensá-lo e de construí-lo, a depender da realidade, dos posicionamentos e das crenças. Assim, o currículo não é neutro. Entendo que ele atua como um dispositivo de produção de sujeitos desejados pela e para a sociedade. Nesse sentido, Silva (2001, p.150) defende que:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Ao compreendê-lo como um documento de identidade, questiono: quais sujeitos são projetados na construção de um currículo? Para quem ele é pensado? E, de modo mais crítico, quais são seus objetivos? Conforme o autor, o currículo constitui as subjetividades dos sujeitos. A partir disso, passo a problematizar quais sujeitos estou ajudando a "formar" enquanto professora.

Na minha realidade escolar, somos guiados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em articulação com o documento orientador do município em que atuo. Para a formulação desse documento, no início do ano letivo, elaboramos

planos de trabalho com base nos conteúdos que consideramos necessários para que os estudantes atinjam determinados objetivos e avancem ao final do período. Afinal, "o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (Silva, 2001, p.15). Entretanto, ao longo do ano, esse documento, que deveria ser dinâmico e passível de revisão, frequentemente permanece estático, arquivado em uma pasta no *Google Drive*. Além disso, observa-se que os currículos ainda privilegiam, de forma central, a Língua Portuguesa e a Matemática, enquanto outras áreas assumem um papel secundário, ou seja, funcionam quase como "panos de fundo", não tendo seu devido reconhecimento. Essa hierarquização torna-se evidente em práticas institucionais, como, por exemplo, em um conselho de classe, a falta do professor de Artes raramente impacta na programação, ao passo que a ausência de um professor de Língua Portuguesa pode levar ao cancelamento do encontro. Então, cabe questionar: qual tem sido a importância das aulas de Artes, Educação Física, História e Geografia? Assim, penso que se nós, educadores, não estamos dando importância a esses saberes, quem está sendo deixado de lado quando fazemos essa escolha?

Em muitos casos, o currículo é percebido pelos próprios professores como algo a ser somente cumprido, sem o exercício da crítica, comentando que "não dão conta do currículo" e realizando as suas escolhas de conteúdos. Nesse contexto, a escola, em vez de se orientar pelo coletivo, passa a reproduzir a lógica do indivíduo empresário de si mesmo, exigida pela racionalidade neoliberal. Assim, o currículo, por meio de seus dispositivos, passa a ver os estudantes como "capital humano a ser desenvolvido em termos de conhecimentos específicos, habilidades e destrezas" (Carvalho; Silva, 2017, p.177).

Logo, a urgência de analisar criticamente esse cenário se faz necessária para "acompanhar os enigmáticos deslocamentos e rearranjos pelos quais passam o país, o mundo, o capital, o trabalho, as relações e a educação" (Corazza, 2016, p.136). Ao

acompanhar esses movimentos, nós, professores, traçamos linhas de fuga em busca de um currículo que não seja capturado pela ordem da obediência e do simples cumprimento de avaliações e metas. Por isso, cabe questionar: devemos nós decidir "quem queremos que eles e elas se tornem?" (Corazza, 2003, p. 38).

Compreendendo o currículo como um espaço de subjetivação, a opção de não ceder nosso lugar de professores críticos torna-se urgente para não sermos "educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo" (Corazza, 2005, p. 5). Pensar em outras possibilidades curriculares é, portanto, um ato de resistência: significa romper com o discurso hegemônico, criar outras verdades, escutar outras histórias e defender outros saberes. Como afirma Silva (2001, p.147), "nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição".

Nessa perspectiva, alternativas curriculares devem ter como princípio a inversão da lógica neoliberal, focando na inclusão da diferença e na valorização do coletivo da escola. Se o currículo tradicional produz exclusões ao pressupor um sujeito universal, pensar o currículo é, necessariamente, abrir-se às possibilidades. Ele deve envolver o caos e questionar subjetividades, aceitando que a regra é o que nos permite pensar, mas não o que nos aprisiona.

Defendo, assim, a necessidade de desnaturalizar o currículo como algo dado e pensá-lo como um rizoma, em que não há uma verdade única, nem neutra, mas, interpretações. Entendo o rizoma como uma rede de conexões transversais, múltiplas, em que há rupturas com o que é linear e fixo. Um currículo rizomático permite o imprevisível (Deleuze; Guattari, 2019).

Nesse contexto, identifico alguns caminhos (ainda micropolíticos) para começar um movimento de quebra ao currículo vigente. Entre eles, destaco a potência da docência compartilhada, prática que se contrapõe diretamente à individualização do trabalho pedagógico. Em minha experiência, realizo encontros semanais com uma colega do mesmo nível de

ensino. Nesses momentos, a discussão ultrapassa a mera definição de conteúdo, na qual buscamos, crucialmente, problematizar as formas que iremos oferecer o estudo, para garantir que todos os estudantes possam recebê-lo de maneira significativa, ao mesmo tempo em que favorece a transversalidade dos temas abordados a partir da exploração de diferentes materiais didáticos. A docência compartilhada me permite pensar além, saindo da "caixa" individual de professora para acolher as concepções da minha colega. É nessa colaboração que rompemos com a lógica de um currículo rígido e fechado.

Além do planejamento coletivo, também atuamos conjuntamente em sala de aula. A presença de duas professoras potencializa o processo educativo, contribuindo para múltiplas opiniões, favorecendo debates aprofundados sobre o mesmo conteúdo e diversificando os modos de explicação e acesso ao saber. Esse processo, iniciado no ano letivo de 2024, já apresenta impactos positivos na escola, incentivando outros professores a buscarem ativamente diálogos interdisciplinares.

Contudo, para repensar o currículo de forma eficaz, é imperativo "colocar sob suspeita os modos pelos quais as verdades pedagógicas são epistemologicamente construídas" (Silva, 2018, p.553). Nesse sentido, é no coletivo de professores que se tornam visíveis os valores que sustentam os discursos, permitindo que o que é considerado "comum" na prática pedagógica seja, finalmente, questionado.

Ainda assim, a docência compartilhada não é suficiente quando os documentos norteadores são únicos e pensados para uma realidade. Torna-se fundamental questioná-los e avançar na construção de currículos decoloniais, plurais, contextualizados, multiculturalistas e críticos. Um currículo que “preserve as diferenças culturais, que mantenha as características culturais de cada grupo, mas não no sentido de tolerar tais características, tais diferenças, e sim de compreender que as diferenças se dão num mundo de lutas, de posições e de significados” (Veiga-Neto, 2005, p.65). Atualmente, ainda predomina nas escolas um currículo

eurocêntrico, no qual temáticas como culturas indígenas e afro-brasileiras só se fazem em datas comemorativas e se reduzem a isso, esquecendo-se de todas as suas historicidades e lutas. Por isso, o currículo, "enquanto artefato social e cultural, reflete relações de poder e transmite visões sociais específicas, muitas vezes perpetuando silenciamentos e exclusões históricas" (Nogueira; Ziesmann; Rodrigues, 2025, p.3). Assim, apagamos a nossa própria história local e assumimos uma única verdade, dada a nós e não construída por nós. Construir um currículo decolonial é valorizar saberes diversos e reconhecer a pluralidade epistemológica, promovendo novas formas de saber (Nogueira; Ziesmann; Rodrigues, 2025).

Ainda, menciono as contribuições de currículos multiculturalistas, que favorecem o reconhecimento da diversidade. Silva (2001, p.89) entende que em um "currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão". Dessa forma, defendo que, quando o currículo problematiza, ele foge da naturalização e passa a analisar as causas, desestabilizando as categorias normativas do que é padrão, comum, normal. Contudo, "o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço" (Silva, 2001, p.85). Assim, compreende-se que a escola não é um espaço neutro, mas atravessada por processos históricos como colonialismo, escravidão e migrações forçadas. Logo, o currículo não pode apenas reconhecer a existência de diferentes culturas, mas sim explicar de que modo elas foram se constituindo e todas as lutas para chegarem no que são hoje.

Por fim, embora tenha buscado discutir algumas questões sobre o currículo, considero que um dos principais erros esteja na tentativa de fixá-lo em um único documento. Defendo que a verdadeira forma de abranger a todos seria a construção de currículos plurais e contextualizados. Em última análise, retorno à questão: o que faremos com o que fizeram de nós? A resposta da

escola deve ser a de assumir currículos como linguagens e escolher o risco da liberdade em vez da segurança da obediência.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451. Acesso em: 08 nov. 2025.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, v. 39, n. esp., p. S135-S144, dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591. Acesso em: 08 nov. 2025.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da Abem**, v. 12, p. 3-8, mar. 2005. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/329. Acesso em: 08 nov. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

NOGUEIRA, S. V.; ZIESMANN, C. I.; RODRIGUES, M. O. Repensando currículos: uma perspectiva decolonial. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 10, n. 3, p.1-20. 2025. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1068/897. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, R. R. D. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M.; VEIGA-NETO, A. J.; NEVES, M. M. B. J. ; SILVA, OLIVEIRA, M. V.; PRIETO, R. G.; RANNÃ, W.; ABRENHAIM, E. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva - direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.55-70.

O LUGAR DO CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR:
Educação Física e a formação integral na Colômbia

Juan Sebastian Romero Ramirez
Johnatan Bernal Murcia
Yuri Jorge Almeida da Silva

No contexto contemporâneo, o sistema educacional é questionado por discursos que põem em causa a sua pertinência, seja pela sua resposta limitada às exigências do mercado de trabalho, seja pelas fragilidades na formação crítica e socioemocional dos alunos. Essas tensões expressam-se de forma particular no campo curricular, onde se estabelecem hierarquias de conhecimento e concepções de formação que orientam a vida escolar.

Na Colômbia, o currículo encontra respaldo normativo na Lei 115 de 1994[1], especificamente no artigo 78, que o define como um conjunto de critérios, planos, metodologias e processos orientados para a formação integral. No entanto, além de sua dimensão legal, o currículo adquire sentido na prática pedagógica cotidiana, onde é interpretado, mediado e ressignificado pelos professores em contextos concretos.

Nesse contexto, a Educação Física (EF) é especialmente reveladora. Embora seja reconhecida como área obrigatória e fundamental, na prática costuma sofrer reduções horárias e subordinar-se a disciplinas consideradas prioritárias. Essa tensão entre reconhecimento normativo e valorização efetiva leva a uma questão central: qual é o lugar da Educação Física e do corpo na concepção de formação que sustenta nossas decisões curriculares?

[1] Colômbia. Lei Geral de Educação – Lei 115 de 1994, artigo 78: *"El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley"*.

Ao iniciar minha carreira profissional na Educação Física, recém-formado e com mais entusiasmo do que experiência, assumi o desafio com o desejo genuíno de transformar, a partir da minha área, a realidade educacional. No entanto, no primeiro dia de trabalho, recebi uma notícia que marcou profundamente minha prática: no Ensino Médio havia sido implementada uma redução progressiva da carga horária da EF, a ponto de os dois últimos anos contarem com apenas uma hora semanal. Essa situação provocou inquietações que ultrapassavam o plano organizacional, levando-me a questionar os sentidos atribuídos à Educação Física no currículo e as implicações dessa redução para a formação dos estudantes. É nesse contexto que este capítulo busca analisar essa problemática a partir de uma perspectiva crítica do currículo, entendido não apenas como prescrição normativa, mas como experiência vivida.

Esse fato me levou a questionar não apenas a presença da minha disciplina no currículo, mas o próprio sentido do projeto educacional que estava sendo configurado. Em uma sociedade que constantemente problematiza o sistema educacional, surgem múltiplos discursos apontando suas falhas: os economistas sustentam que a escola não forma trabalhadores suficientemente competentes; os politólogos argumentam que ela não produz cidadãos críticos; e os psicólogos alertam para as dificuldades nas habilidades sociais e emocionais dos indivíduos (Sanmartín, 1998). No entanto, essas críticas não surgem do nada, mas no contexto de uma contemporaneidade global atravessada por lógicas de mercado, competitividade e eficiência, nas quais a educação tende a ser avaliada em termos de produtividade, desempenho e capital humano[2].

Nesse cenário, as áreas que não respondem imediatamente a indicadores quantificáveis ou a exigências econômicas tendem a perder legitimidade curricular. A redução da carga horária da EF

[2] Pierre Bourdieu, "Las formas del capital", en Capital cultural, escuela y espacio social (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011), 12. En este texto, el autor critica la noción de "capital humano" de la economía neoclásica por ignorar las desigualdades de origen y la herencia cultural.

não pode ser entendida apenas como uma decisão administrativa, mas como reflexo de uma racionalidade que prioriza conhecimentos instrumentalizados e mercantilizados. Em meio a essas tensões, surge uma pergunta inevitável: que tipo de educação estamos construindo e para que realidade?

Essa questão levanta um problema central para a análise pedagógica e curricular: qual é realmente o lugar da Educação Física na estrutura educacional? Com base em quais critérios é definida sua carga horária? Essas perguntas não são meras inquietações retóricas, mas remetem a decisões políticas e epistemológicas que hierarquizam conhecimentos, delimitam tempos escolares e configuram determinadas formas de subjetividade.

As experiências em sala de aula começaram a revelar as implicações concretas dessa redução de carga horária. Observei que, em um grupo de quarenta alunos, aproximadamente dez evitavam participar ativamente da aula. No entanto, o fenômeno não podia ser interpretado como simples desinteresse. Em conversas individuais, alguns manifestavam vergonha por não executar corretamente os movimentos ou medo das críticas dos colegas; outros temiam perder e se tornar o "alvo de piadas" do grupo. Compreendi que não se tratava de uma dificuldade exclusivamente motora, mas de uma experiência emocional que precisava ser atendida pedagogicamente.

Nesse ponto, a discussão curricular adquire uma dimensão mais profunda. Reduzir a EF não implica apenas diminuir o tempo dedicado ao movimento corporal, mas significa restringir um espaço privilegiado de elaboração simbólica do corpo, de reconhecimento e autorreconhecimento, de confronto com o outro e de construção da autoestima e segurança. Se o sistema educacional é questionado por não formar indivíduos seguros, críticos e socialmente competentes, é paradoxal enfraquecer um dos cenários onde tais dimensões podem ser trabalhadas de maneira experiencial e situada.

Essa tensão se aprofundou no diálogo com colegas ao questionar as razões que justificavam que os alunos prestes a se formar tivessem apenas uma hora semanal de EF. Os argumentos apresentados indicavam que o movimento não era uma prioridade, uma vez que "não é determinante para o ingresso na universidade", enquanto os conteúdos associados à leitura e às ciências exatas o seriam. Além da intencionalidade individual de tais afirmações, o que ficava evidente era a presença de uma racionalidade curricular amplamente naturalizada.

Tratava-se de uma hierarquização do conhecimento baseada em uma concepção instrumental da formação, na qual o corporal fica subordinado ao cognitivo e é valorizado apenas em função de sua utilidade indireta para o desempenho acadêmico. Dessa forma, o corpo não é reconhecido como dimensão constitutiva do sujeito, mas reduzido a um suporte funcional da aprendizagem intelectual.

Paradoxalmente, embora se exija que a educação prepare para a vida, ela parece reduzir-se ao estímulo quase exclusivo da mente, priorizando a memorização como se isso bastasse para "preparar os estudantes para a vida cotidiana". É possível aprender a viver apenas a partir da teoria?

A experiência cotidiana na escola parecia demonstrar que não. Se acrescentarmos a isso que, de uma perspectiva antropológica, o ser humano se constrói no e através do movimento, como afirma José María Cagigal (1979, p.41): "O indivíduo conhece o mundo que o rodeia a partir de sua entidade corporal", então essa afirmação adquire não apenas implicações filosóficas, mas também pedagógicas. Se o sujeito conhece o mundo a partir de sua corporalidade[3], o movimento não pode ocupar um lugar secundário no processo educacional.

A esse respeito, o autor supracitado afirma:

---

[3] *"La superación del paradigma biomédico en el área exige, como propone Manuel Sergio (1999) en su obra fundacional, comprender que el ser humano no posee un cuerpo, o que este no recae en esa percepción dualista (cuerpo - objeto o cuerpo - máquina) sino que en la Educación Física implica reconocer que el cuerpo es una corporalidad cuya manifestación es la motricidad intencional.*

> Hoje é cientificamente admitido que, em igualdade de outras condições, um cérebro estimulado por um corpo com amplas capacidades de exercitação física estrutura-se vantajosamente quanto à sua capacidade pessoal e ao seu rendimento intelectual em relação a outro fortemente limitado em tais possibilidades (Cagigal, 1979, p.16)[4].

Essa afirmação não apenas reforça a relação entre exercício físico e desempenho intelectual, mas também questiona a dicotomia tradicional entre corpo e mente, sobre a qual muitas hierarquias curriculares foram construídas. Isso reforça que a dimensão corporal não é um complemento da aprendizagem, mas uma condição que potencializa o desenvolvimento integral. Negá-la ou minimizá-la implica limitar as possibilidades formativas do aluno.

Se assumirmos essa perspectiva antropológica, torna-se necessário precisar que tipo de práticas corporais são coerentes com uma educação integral. Nesse ponto, o esporte adquire relevância pedagógica, desde que seja compreendido em seu sentido formativo. Cagigal (1979) diferencia entre esporte espetáculo e esporte práticos. Centramos nossa atenção neste último, entendido como "o esporte como prática, com suas características maiores ou menores higiênicas, educativas, recreativas, lúdicas, de relação social espontânea" (Cagigal, 1979, p.23).

A prática esportiva permite ao indivíduo experimentar suas próprias capacidades e limites. Através da prática, o sujeito constrói sua realidade corporal, reconhecendo em que aspectos se destaca e em quais precisa melhorar. Esse processo tem implicações emocionais profundas. O nível de aspirações, isto é, aquilo que o indivíduo projeta como meta, ou seja, algo a ser alcançado, deve dialogar com o nível de capacidades reais. Quando existe uma distância excessiva entre ambos, pode surgir a inibição, entendida como o abandono do esforço diante da percepção do fracasso.

---

[4] Cultura intelectual y cultura física José M. Cagigal (1979). *Hoy es científicamente admitido que, en igualdad de otras condiciones, un cerebro estimulado por un cuerpo con amplias capacidades de ejercitación física se estructura ventajosamente en orden a su capacidad de persona y a su rendimiento intelectual con respecto a otro fuertemente limitado en tales posibilidades.*

Esse quadro conceitual permite compreender as situações observadas com aqueles alunos que evitavam participar por vergonha ou medo. O que aparentemente poderia ser interpretado como apatia era, na realidade, uma desarmonia entre aspiração e possibilidade percebida. No entanto, à medida que as aulas avançavam, a prática se tornava mais comum e a ênfase deixava de estar na comparação para se concentrar no próprio processo, alguns começaram a participar com mais confiança. A prática orientada do esporte-práxis torna-se, então, um espaço de regulação emocional, no qual o aluno pode se conhecer sem ficar reduzido à lógica do sucesso ou da derrota.

Essa experiência concreta deu lugar a uma reflexão mais ampla sobre o sentido formativo da EF. A partir de uma perspectiva holística, o ser humano não pode ser fragmentado em dimensões isoladas. Segundo C. Wernicke (1994, p.3), o "holismo distingue no ser humano cinco planos, ou seja, cinco faces de um mesmo todo": físico, biológico, espiritual, intelectual e emocional. A educação, a partir dessa visão, deveria integrar coerentemente essas dimensões. A prática esportiva aproxima-se dessa abordagem ao envolver simultaneamente dimensões físicas, sociais, emocionais e individuais, permitindo uma maneira de formação mais integral do que aquela centrada em conteúdos teóricos.

Dessa forma, o movimento deixa de ser um elemento acessório na escola e passa a se constituir como um caminho fundamental para o desenvolvimento humano. Em coerência com essa integração, procurei que as aulas não fossem exclusivamente práticas. No final do primeiro trimestre, levei os alunos para a sala de aula e propus a leitura de um trecho do livro *Nunca deixei de tentar*, de M. Jordan (2009), para depois discutirmos juntos.

Não sabia ao certo como reagiriam, mas considerava necessário estabelecer explicitamente a prática e a reflexão. A discussão que se gerou foi uma das aulas mais significativas que tive como educador e não ocorreu no campo esportivo, mas na sala de aula, algo que nem mesmo eu, como professor de Educação Física, imaginava que aconteceria.

Os alunos começaram a estabelecer paralelos entre as exigências do movimento e as exigências da vida. Recordavam-se de atividades como o desafio de realizar cem saltos em um minuto, uma atividade que deveriam apresentar até o final do trimestre e que podiam praticar sempre que quisessem na sala de aula.

Perguntei-lhes: em algum momento vocês sentiram medo antes de começar? Estavam cansados? Não pensaram em desistir? Todos responderam que sim. Ao tentar explicar por que continuaram, muitos ficaram em silêncio por alguns segundos antes de responder; não era fácil colocar em palavras o que haviam vivido corporalmente. Aos poucos, surgiu uma ideia comum: no movimento, eles aprenderam a resistir, a tolerar o desconforto, a continuar apesar do cansaço. Compreenderam que falhar não é o problema quando houve esforço, o verdadeiro problema é não tentar por medo de falhar.

Naquele momento, a dimensão intelectual não estava separada da corporal, mas emergia dela. Como aponta Wernicke (1994, p.4), "a dimensão intelectual compreende a entrada, a elaboração, a classificação e a reprodução de informações, bem como a produção de respostas diante delas". Aquela aula evidenciou que a prática esportiva não exclui a reflexão mas, pelo contrário, provoca-a quando a teoria e a prática se articulam.

Semanas depois, o professor de filosofia veio me cumprimentar. Ele havia notado que os alunos das turmas em que eu lecionava formulavam mais perguntas e participavam com maior profundidade do que em outras turmas. Além disso, defendiam com convicção a ideia de que o corpo e o cérebro não são entidades separadas, não porque eu lhes tivesse dito isso, mas porque haviam vivenciado essa integração. Esse reconhecimento, proveniente de outra disciplina, confirmou que o trabalho corporal não competia com o intelectual, mas o fortalecia.

Para que essa integração seja possível, é necessário um ambiente educacional adequado, que permita aos alunos explorar, interagir e se desenvolver livremente. Caso contrário, como adverte Wernicke (1994, p.7), um ambiente que: "a) não satisfaz as

necessidades básicas dos alunos; b) os coloca em situação de tensão, ansiedade, alerta e estresse; e c) provoca agressão, violência e competição em busca de poder", apenas perpetua um modelo educacional desequilibrado.

Esse desequilíbrio já havia sido apontado por Cagigal (1979), interpretado por Mujica (2019), ao destacar que a sociedade industrializada e a cultura hiperintelectualista atentam contra o cultivo equilibrado do corpo e do espírito nas pessoas. Persistir no dualismo entre intelectualismo e corporalidade implica sustentar uma educação fragmentada. Superá-lo exige uma reflexão crítica por parte dos professores e uma revalorização do movimento como eixo formativo.

Por fim, tanto a pedagogia holística quanto a prática esportiva transcendem o âmbito escolar. Como afirma Cagigal (1979, p.37): "Mais do que uma desescolarização, poderíamos falar de uma superescolarização da sociedade". Compreender isso implica assumir a educação como um processo permanente, no qual a formação integral acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

Nesse ponto, a reflexão transcende o âmbito estritamente pedagógico, disciplinar e humanístico, situando-se no terreno curricular e político. Embora o marco normativo colombiano, desde a Constituição Política até as disposições específicas que reconhecem a EF como área fundamental e obrigatória, legitime sua presença na escola, a experiência cotidiana mostra que essa legitimidade formal nem sempre se traduz em uma valorização efetiva dentro da estrutura curricular. A redução do horário, a subordinação a áreas consideradas "centrais" e a persistência de uma racionalidade intelectualista evidenciam uma lacuna entre o discurso legal e a prática institucional.

Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido apenas como um documento prescritivo ou uma organização técnica de conteúdos, mas como um campo de disputa onde se definem prioridades formativas, hierarquias de conhecimento e concepções de sujeito. As experiências relatadas não são episódios isolados, mas manifestações concretas de um currículo que, em muitos casos,

continua privilegiando uma visão fragmentada do ser humano. Superar esse paradigma exige assumir o currículo como experiência vivida, interpretada e reconstruída criticamente, em coerência com a perspectiva proposta por William Pinar (2014), que convida a centrar o olhar não na mera atualização técnica do plano de estudos, mas na compreensão profunda da experiência educacional e de seu potencial transformador, entendendo a experiência educacional como um processo de transformação subjetiva e social[5].

Nessa perspectiva, a EF configura-se como um espaço estratégico para ressignificar o currículo escolar. A prática esportiva, articulada com uma pedagogia holística, demonstra que é possível integrar dimensões físicas, emocionais, sociais e intelectuais em um mesmo processo formativo, em vez de vê-las de forma isolada.

Não se trata de opor corpo e pensamento, mas de reconhecer sua unidade constitutiva. Também não se trata de defender a EF por corporativismo disciplinar, mas de revalorizá-la como eixo formativo indispensável em uma sociedade que exige indivíduos críticos, autônomos e emocionalmente competentes, como seres humanos sensíveis, pensantes e atuantes.

Assim, o desafio não reside apenas em aumentar as horas letivas, mas em transformar a própria concepção de formação que orienta as decisões curriculares. Isso implica um trabalho coletivo entre professores, diretores e comunidade educacional, capaz de integrar diversas concepções sociais e culturais e de assumir a inclusão e a diversificação não como acréscimos, mas como princípios estruturantes do projeto educacional. Somente a partir

---

[5] William F. Pinar, What is curriculum theory? (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004). *El autor propone desplazar el campo del currículo desde la lógica del "desarrollo técnico" hacia una "complicada conversación" orientada a la comprensión de la experiencia de ese proceso vivido en el aula entre pares docentes y alumnos, evidenciando que no hay un solo lineamiento rígido, sino que este es de constante construcción teniendo en percepciones esas necesidades y diversidades para un diseño inclusivo en pro del mismo currículo.*

dessa visão crítica e integradora o currículo poderá deixar de impor hierarquias excludentes e tornar-se uma ferramenta para a construção de uma formação verdadeiramente integral.

REFERÊNCIAS

ÁLAMO, J. M.; AMADOR, F.; PINTOR, P. Función social del deporte escolar: el entrenador del deporte escolar. **Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, ano 8, n. 45, fev. 2002. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BOURDIEU, P. Las formas del capital. In: BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011. p. 11-14.

CAGIGAL, J. **Cultura intelectual y cultura física**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 1979.

NARVÁES, J. **Pedagogía holística en las artes aplicadas**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 2003. p. 3–4. Disponível em: http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/903/702. Acesso em: 13 fev. 2026.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

PINAR, W. F. **La teoría del currículum**. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2014.

SANMARTÍN, M. G. Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. Apunts, n. 51, p. 100-108, 1998. Disponível em: https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/051_100-108_es.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

SERGIO, M. **Um corte epistemológico:** da educação física à motricidade humana. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

WERNICKE, C. **Educación holística y pedagogía Montessori**. Buenos Aires: Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, 1994. p.1–11. Disponível em: https://www.holismo.org.ar/images/articulos/37%20EdHolPedMont%20(1).pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

OS GESTOS PEDAGÓGICOS DE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM UM COLÉGIO NA COLÔMBIA

André Luiz Nogueira de Sousa

Sempre o desenhávamos. Ele caminhava como se estivesse em um desfile: a postura levemente curvada e um certo trejeito, tanto na sua voz como no gesto de empurrar os óculos apenas com o dedo médio, o que, em outro contexto, pareceria grosseiro. Suas roupas são explosões de cores que, ironicamente, não combinavam com seu humor ácido (ou talvez um *humor umami*, algo que vai além do doce, do azedo, do salgado e do amargo). Quando, raramente, se vestia de preto, todos perguntavam: *Virou emo?*

Falava de diálogos com os mortos, de amigos imaginários e de um *bonsai não-binário* que chamava de *Billy*, sua única companhia em casa. Em meio ao absurdo, fingia-se de desatento só para extrair informações. Lembro-me do dia em que soubemos que nossas mochilas seriam revistadas, o colégio havia proibido qualquer aparelho eletrônico. Enquanto todos corríamos para esconder celulares em cantos improváveis da sala, ninguém cogitou que ele poderia atuar como delator para a direção. Havia um acordo silencioso.

Detestava afeto: fugia de abraços e, quando não podia evitá-los, o corpo se retraía. Conflito? Nem pensar. Quando o abordamos para falar sobre brigas entre amigas e crítica a outros professores, saía antes que a primeira frase se concluísse, fingindo atender ao celular. À pergunta "a prova pode ser em dupla?", respondia sempre: "Pode sim: você e Deus". Ao sair do colégio, sempre com fones de ouvido, perguntávamos: "O que está escutando?" Sua resposta categórica era: "A música do silêncio".

OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana Brum Bitencourt – Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Possui especialização em Alfabetização e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Supervisão Escolar pela Universidade Santa Cecília (Unisanta). É graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e possui formação no Curso Normal, com habilitação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua como professora dos Anos Iniciais da rede municipal de Novo Hamburgo (RS) desde 2006.

Adriana Vanessa Fell Mallmann – Doutoranda e mestra em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Possui especializações em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Gestão em Educação, com ênfase em Orientação Educacional e Supervisão Educacional, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). É graduada em Ciências Exatas – Licenciatura, com habilitação em Física, Matemática e Química, pela Univates. Atua como professora de Matemática no Ensino Fundamental e Médio nas redes municipais de Tabaí (RS) e Triunfo (RS).

André Luiz Nogueira de Sousa – Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Mestre em Gênero pela Universidad de los Andes (Colômbia). Licenciado em Letras e em Teatro (UFC/IFCE – Brasil). Possui experiência no Ensino Superior e na Educação básica, em Educação a Distância, no desenvolvimento de projetos artísticos e culturais, na produção de materiais didáticos e na organização de eventos. Atua como tradutor (português/espanhol) e avaliador de periódicos acadêmicos. Atualmente, é professor virtual no Centro de Estudios Brasileños (CEBRAS) e no Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO).

Camila Baseggio Gräff - Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Possui especializações em Alfabetização e Letramento e em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Educação São Luís. É graduada em Pedagogia pela Univates. Atua como pedagoga nos Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado em escola municipal de Lajeado (RS), com foco nos processos de inclusão escolar. Atualmente, desenvolve atividades voltadas à inclusão escolar a partir da escuta das infâncias.

Johnatan Bernal Murcia – Graduando em Educação Física pela Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia), com período de intercâmbio na Universidade do Vale do Taquari (Univates). Desenvolve atividades nas áreas de ensino e inclusão no esporte.

Juan Sebastian Romero Ramirez – Mestrando em Biotecnologia pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Bacharel em Educação Física pela mesma instituição. Atua com prescrição de exercícios, avaliação física e composição corporal, com experiência em natação, treinamento e reabilitação aquática. Possui formação em salvamento aquático e primeiros socorros em ambientes aquáticos.

Yuri Jorge Almeida da Silva – Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especializações em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Sustentabilidade pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado em Ciências Biológicas (UEMA) e em Pedagogia pela Universidade Cesumar (UniCesumar). Integra grupos de pesquisa e instituições científicas, com atuação nas áreas de Educação, Sexualidade, Meio Ambiente e Ensino de Ciências.

O livro "Currículo em Perspectiva: olhares e práticas docentes" reúne reflexões de professores, pesquisadores e pós-graduandos sobre os desafios e as possibilidades do currículo na educação contemporânea. Com uma escrita provocativa e sensível, a obra convida educadores, estudantes e pesquisadores a repensarem o papel da escola e a construírem práticas pedagógicas mais plurais, democráticas e comprometidas com a transformação social.

UNIVATES PPGENSINO Programa de Pós-Graduação em Ensino CAPES

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2965-2