



**INTELIGÊNCIA HUMANA: EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**
**HUMAN INTELLIGENCE: EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE
PERSPECTIVE OF CRITICAL INTERCULTURALITY**

Andréa Vale de Araújo¹,

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro ²,

Coorientador Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira³

¹ Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS, Varginha, Minas Gerais, E-mail:
andrea.araujo@alunos.unis.edu.br; <https://orcid.org/0009-0004-5528-3252>

² Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS, Varginha, Minas Gerais,
Email: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

³ Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS, Varginha, Minas Gerais, E-mail:
alessandro.moreira@professor.unis.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-8120-6219>

RESUMO

O presente artigo analisa a articulação entre práticas pedagógicas e currículo na Educação Infantil, à luz da perspectiva da interculturalidade crítica, em um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza. Em um contexto marcado por desigualdades socioculturais, a Educação Infantil assume papel estratégico na constituição de identidades e na formação de sujeitos críticos. O estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de Walsh (2009), Candau (2016), Apple (2004), Lopes e Macedo (2011) e Fraser (2006), que permitem compreender o currículo como campo de disputas epistemológicas e culturais. Trata-se de um estudo de natureza teórico-analítica, vinculado a uma pesquisa em desenvolvimento, cuja etapa empírica, baseada na História Oral e em entrevistas semiestruturadas com docentes do *lócus* de pesquisa, ainda se encontra em fase de planejamento. O artigo, portanto, não apresenta dados empíricos, mas busca problematizar como o currículo se materializa no cotidiano escolar, evidenciando tensões entre práticas padronizadas e propostas interculturais. Em consonância com o tema do evento, o estudo destaca que, diante do avanço da inteligência artificial, o diferencial estratégico reside na inteligência humana, especialmente na capacidade de produzir sentidos, interpretar realidades e agir eticamente produzindo nas escolas currículos culturalmente situados e interculturalmente críticos.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Interculturalidade Crítica; Práticas Pedagógicas; Inteligência Humana

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa, *Práticas pedagógicas e currículo na Educação Infantil sob a perspectiva da interculturalidade crítica*, parte de uma compreensão ampliada sobre o que significa desenvolvimento. Frequentemente, o desenvolvimento regional é associado a indicadores econômicos, como crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) ou geração de emprego. No entanto, adota-se, neste estudo, uma compreensão ampliada de desenvolvimento, que considera dimensões humanas, culturais e sociais para além de indicadores econômicos (Furtado, 2000).

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel estratégico, especialmente em uma cidade como Fortaleza, marcada por profundas desigualdades sociais e culturais. É no primeiro contato com a escola que se constituem valores, identidades e formas de compreender o mundo. Assim, pensar as práticas pedagógicas e o currículo a partir da interculturalidade crítica implica reconhecer e valorizar as diferentes culturas, saberes e modos de vida presentes nas comunidades, promovendo práticas educativas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a justiça social.

A perspectiva da interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2009), compreende a educação como espaço de disputa e de transformação, no qual se confrontam projetos de sociedade, saber e poder. Nesse sentido, discutir currículo significa reconhecer que práticas e políticas educacionais não são neutras, mas atravessadas por disputas epistemológicas que definem quais conhecimentos são legitimados e quais são silenciados, conforme também apontam Apple (1982) e Lopes e Macedo (2011).

Diante desse cenário, a escola é compreendida como espaço de diálogo, convivência democrática e transformação social. Ao promover a escuta, o respeito às diferenças e a participação coletiva, contribui para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Essa discussão ganha ainda mais relevância no contexto contemporâneo, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Em um cenário de expansão tecnológica, no qual a IA amplia possibilidades de acesso à informação, automatiza processos e contribui para a otimização de tarefas em diversas áreas, torna-se

necessário problematizar as condições em que essas tecnologias são produzidas e utilizadas. Conforme discutem Penteado, Pellegrini e Silveira (2023), no contexto da plataformização, as tecnologias digitais estão associadas à concentração de dados e ao exercício de poder, evidenciando que não se configuram como neutras.

Nesse sentido, destaca-se que o diferencial estratégico reside na inteligência humana, especialmente na capacidade de interpretar contextos, produzir sentidos e agir de forma crítica e ética frente às tecnologias. Assim, a Educação Infantil constitui-se como espaço fundamental para o desenvolvimento dessas capacidades, particularmente quando orientada por práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural, o diálogo e a formação de sujeitos críticos.

Diante deste contexto, as práticas pedagógicas assumem papel decisivo no desenvolvimento regional: podem tanto reproduzir hierarquias e silenciamentos quando alinhadas a uma lógica escolar eurocentrada e neoliberal, quanto favorecer a emergência de saberes infantis, saberes de matrizes africanas e indígenas e comunitários quando orientadas pela interculturalidade crítica.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a articulação entre as práticas pedagógicas e a proposta curricular da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, em um Centro de Educação Infantil, à luz da perspectiva da interculturalidade crítica, identificando avanços e desafios na valorização das culturas infantis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo, compreende-se o currículo como uma construção social e política, atravessada por disputas de poder e seleção de saberes que legitimam uma forma universal de validação do conhecimento eurocêntrico. Nessa perspectiva, Apple (1982), evidencia que o conhecimento escolar resulta de processos seletivos que expressam relações de poder, definindo quais saberes são legitimados e quais são excluídos. Nesse sentido, a compreensão de currículo supera a visão de uma simples organização técnica e passa a ser considerado como um campo permeado por interesses sociais, políticos e ideológicos.

Essa compreensão é aprofundada pelas contribuições de Lopes e Macedo (2011), que concebem o currículo como prática discursiva. Segundo as autoras, o currículo envolve processos de significação que produzem sentidos sobre o conhecimento, cultura

e sujeitos, sendo, portanto, atravessado por disputas e negociações que evidenciam seu caráter não neutro. Nesse sentido, o currículo não apenas organiza conteúdos, mas participa da construção de identidades e da definição do que é considerado legítimo no espaço escolar.

No contexto da Educação Infantil, essas disputas se materializam nas práticas cotidianas, nos tempos, nos espaços e nas interações, configurando o chamado currículo vivido. Essa compreensão permite reconhecer que o currículo se constrói nas relações concretas estabelecidas no cotidiano escolar, deslocando o foco das prescrições formais para as práticas efetivamente realizadas

A escola, nesse sentido, não se reduz a um lugar onde conteúdos são ensinados, mas constitui-se como um território de encontros entre diferentes culturas, saberes e experiências. É nesse encontro que o diálogo se torna fundamental, pois possibilita a escuta, reconhecimento das diferenças e a construção coletiva de conhecimento. De acordo com Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 21), assim o autor desloca o foco da docência para a construção compartilhada do conhecimento.

Compreender a Educação Infantil a partir das crianças implica reconhecê-las como sujeitos sociais e culturais ativos, capazes de produzir sentidos e de participar da construção da realidade. Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Corsaro (2011), ao afirmar que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas produzem culturas próprias nas interações com seus pares. Assim, as culturas infantis constituem-se como espaços legítimos de produção de significados que precisam ser considerados nas práticas pedagógicas.

A efetivação dessa perspectiva enfrenta desafios estruturais, especialmente em contextos marcados pela pluralidade cultural e por desigualdades históricas. A Educação Infantil, assim como outras etapas da educação básica, foi historicamente atravessada por modelos pedagógicos universais, construídos a partir de uma lógica eurocentrada que hierarquiza saberes e naturaliza determinados padrões culturais. Nesse contexto Candau (2016), destaca a necessidade de reinventar a escola, superando modelos padronizados e valorizando práticas educativas plurais:

| Consideramos fundamental “reinventar a escola” para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. (Candau 2010 apud Candau 2016).

Fraser (2006) permite aprofundar essa discussão, a partir de suas contribuições que permitem ampliar compreensão da justiça social ao articular redistribuição e reconhecimento como dimensões indissociáveis. Para a autora, as injustiças sociais decorrem tanto da má distribuição de recursos quanto do não reconhecimento das identidades e dos saberes dos sujeitos, o que exige políticas e práticas que enfrentem essas duas dimensões. No campo educacional, essa perspectiva evidencia que não basta garantir o acesso à escola; é necessário promover condições efetivas de participação e reconhecimento, valorizando as diferenças culturais e sociais.

Essa compreensão está alinhada com a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009), ao questionar estruturas que produzem desigualdades e ao defender condições efetivas de participação, o que na educação infantil significa reconhecer as crianças como sujeitos culturais ativos. Para a autora, a interculturalidade crítica constitui um projeto político e epistêmico que emerge das lutas de grupos historicamente marginalizados, buscando construir relações mais justas.

Reconhecer, respeitar e incluir a cultura infantil no cotidiano escolar e entender as crianças como sujeitos de direito produtoras e reprodutoras de saberes é essencial para uma nova concepção de abordagem curricular que valorize os saberes ancestrais da cultura africana e indígena nas vivências, experiências e aprendizagens (Brandão, 2021).

Nesse contexto, a discussão sobre práticas pedagógicas, currículo e interculturalidade crítica adquire novos contornos no cenário contemporâneo, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Ainda que essas tecnologias ampliem o acesso à informação e automatizem processos, elas não substituem dimensões fundamentais da experiência humana, como a capacidade de produzir sentidos, interpretar realidades e agir eticamente. Conforme Penteado, Pellegrini e Silveira (2023), o avanço da inteligência artificial está intimamente relacionado às dinâmicas de poder das plataformas digitais, evidenciando que essas tecnologias não são neutras, mas operam a partir de interesses econômicos e políticos. Tal compreensão reforça a importância da

mediação humana crítica, especialmente no campo educacional, onde a produção de sentidos, a interpretação da realidade e a ação ética não podem ser reduzidas a processos automatizados.

Ao articular as contribuições de Apple (1982), Candau (2016), Lopes e Macedo (2011), Fraser (2006) e Walsh (2009), compreende-se que o currículo se configura como espaço de produção de sentidos e de disputas por reconhecimento, no qual se formam sujeitos capazes de interpretar o mundo, posicionar-se criticamente e atuar na transformação da realidade social.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória vinculada, a uma pesquisa em desenvolvimento a ser realizada em um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza. Tal abordagem justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências no cotidiano escolar.

No plano teórico, o artigo fundamenta-se em autores do currículo, da interculturalidade crítica e da justiça social, que possibilitam problematizar as relações entre práticas pedagógicas, produção de sentidos e reconhecimento das diferenças culturais na Educação Infantil. No plano empírico, ainda em fase de planejamento, a pesquisa adota a utilização da História Oral como estratégia metodológica, compreendida como uma abordagem que valoriza as narrativas dos sujeitos e reconhece suas experiências, memórias e interpretações como dimensões centrais na produção do conhecimento (Ribeiro, 2021).

A escolha metodológica implica em posicionamentos ao longo de todo o processo investigativo, especialmente no que se refere à relação entre pesquisador e participantes. Nesse sentido, a entrevista não se configura como um instrumento neutro de coleta de dados, mas como um espaço de diálogo, no qual se preserva o protagonismo do narrador e se reconhece a centralidade de suas experiências na construção do conhecimento (Ribeiro, 2021).

Conforme discutido por Ribeiro (2021), o trabalho com entrevistas em pesquisas qualitativas exige fundamentação teórico-metodológica consistente, envolvendo desde a elaboração do projeto até a condução das entrevistas, a transcrição e a análise dos dados. Nesse sentido, a autora destaca que a entrevista se constitui como um encontro com o outro, exigindo do pesquisador uma postura ética, dialógica e atenta às especificidades dos sujeitos envolvidos.

A relação entre entrevistador e entrevistado deve, portanto, ser construída de forma respeitosa, garantindo espaço para que os participantes expressem suas experiências e contribuam com o processo investigativo. Dessa forma: “cabe explicar o projeto e suas intenções, e abrir para contribuições, caso o entrevistado ache pertinente. Só então é que deve acontecer a gravação da entrevista” (Carvalho; Ribeiro, 2013).

Essa compreensão evidencia que a produção de dados na História Oral envolve um processo intersubjetivo, no qual pesquisador e participante estabelecem relações de escuta, negociação e construção compartilhada de sentidos.

No que se refere ao tratamento das narrativas:

Uma das contribuições fundamentais que a História Oral trouxe para o atual debate sobre o uso de entrevistas como fonte remete ao sentido do documento e da análise procedida em cima dos textos estabelecidos a partir de depoimentos (Meihs e Ribeiro, 2011, p. 52).

Essa perspectiva reforça a compreensão de que os documentos produzidos na pesquisa não são neutros, mas resultam de processos de construção, interpretação e negociação de sentidos.

Com relação à etapa empírica, ainda não realizada, a produção de dados acontecerá por meio de entrevistas semiestruturadas com as docentes e com a gestão da instituição, organizadas a partir de eixos temáticos relacionados às práticas pedagógicas, ao currículo e às interações no cotidiano escolar. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas a partir de uma perspectiva interpretativa e dialógica, buscando compreender como o currículo é vivido, interpretado e ressignificado no contexto do Centro de Educação Infantil.

A transcrição das entrevistas será compreendida como um processo interpretativo, no qual o pesquisador atua como mediador na transformação da narrativa oral em texto

escrito, mantendo fidelidade aos sentidos produzidos pelos sujeitos e respeitando suas formas de expressão (Ribeiro, 2021).

Assim, a análise dos dados será orientada por uma perspectiva qualitativa, na qual as vozes das participantes serão compreendidas como expressões de experiências e reflexões pedagógicas, e não como simples fontes de informação.

A escolha pela História Oral se justifica também pelo desejo de ouvir e compreender as vozes que constroem o currículo no cotidiano do Centro de Educação Infantil, reconhecendo nelas a potência criadora das práticas pedagógicas e a dimensão cultural que atravessa a docência na Educação Infantil.

A metodologia se alinha, portanto, à perspectiva intercultural crítica, conforme discute Walsh (2009), ao valorizar saberes locais e vozes que, historicamente, foram marginalizadas pelas narrativas hegemônicas da escola e da pesquisa acadêmica. A História Oral permite reconstruir trajetórias formativas, modos de ensinar e sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico, reconhecendo as professoras como produtoras de conhecimento e não apenas como executoras de políticas curriculares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a etapa empírica da pesquisa ainda não foi iniciada, a presente seção assume caráter analítico-reflexivo, fundamentado nos aportes teóricos que orientam o estudo.

A análise proposta neste estudo evidencia que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se constituem como espaço de disputas de sentidos, no qual se tensionam propostas padronizadas e perspectivas orientadas pela valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, conforme discutem Apple (1982) e Lopes e Macedo (2011), o currículo não se configura como elemento neutro, mas como campo de seleção e legitimação de saberes.

Ao articular essa compreensão com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e com a teoria da justiça de Fraser (2006), torna-se possível evidenciar que práticas pedagógicas podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover reconhecimento e equidade. Abrindo frestas e produzindo nas escolas currículos culturalmente situados e

interculturalmente críticos. No contexto da Educação Infantil, isso implica reconhecer as crianças como sujeitos culturais ativos e valorizar suas experiências como constitutivas do processo educativo.

Dessa forma, a construção de práticas pedagógicas interculturais exige o enfrentamento de lógicas homogêneas de ensino e a criação de espaços educativos que favoreçam o diálogo, a escuta e a participação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes atendidos na rede de ensino de Fortaleza pertencem a contextos sociais de condições econômicas e culturais bastante diversificadas: desde crianças de famílias com recursos mais elevados até aquelas que dependem de garantias básicas, como alimentação e segurança. A conscientização das famílias também cresceu, e elas hoje questionam mais o papel da escola na formação de suas crianças, não apenas como espaço de cuidado e brincadeira, mas como espaço de vivências e aprendizagens significativas. Desta forma, a etapa da educação infantil, quando orientada por práticas pedagógicas críticas e interculturais, é como um alicerce para a formação de sujeitos autônomos, capazes de participar das dinâmicas sociais, culturais e econômicas locais.

A investigação proposta reforça a centralidade da Educação Infantil como espaço estratégico para o desenvolvimento humano e social, especialmente em contextos marcados por desigualdades. Ao analisar o currículo a partir da interculturalidade crítica, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos culturais e promovam a justiça social.

Em um cenário marcado pelo avanço das tecnologias digitais, a educação assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e produzir sentidos que não podem ser automatizados. Nesse contexto, práticas pedagógicas interculturais contribuem, nas escolas, desde a educação infantil, para a formação de sujeitos críticos e para o desenvolvimento regional socialmente e culturalmente referenciado.

ABSTRACT

This article analyzes the articulation between pedagogical practices and curriculum in Early Childhood Education, in light of the perspective of critical interculturality, in a public Early Childhood Education Center in the municipal network of Fortaleza, Brazil. In a context marked by sociocultural inequalities, Early Childhood Education plays a strategic role in the construction of identities and in the formation of critical subjects. The study is theoretically grounded in the contributions of Walsh (2009), Candau (2016), Apple (1982), Lopes and Macedo (2011), and Fraser (2006), which allow the curriculum to be understood as a field of epistemological and cultural disputes. This is a theoretical-analytical study, linked to an ongoing research project, whose empirical stage—based on Oral History and semi-structured interviews with teachers from the research locus—is still in the planning phase. Therefore, the article does not present empirical data but seeks to problematize how the curriculum is materialized in everyday school life, highlighting tensions between standardized practices and intercultural approaches. In line with the theme of the event, the study emphasizes that, in the context of the advancement of artificial intelligence, the strategic differential lies in human intelligence, especially in the ability to produce meaning, interpret realities, and act ethically, contributing to the construction of culturally situated and critically intercultural curricula in schools.

Keywords Curriculum; Early Childhood Education; Critical Interculturality; Pedagogical Practices; Human Intelligence

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. *A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes; RIBEIRO, S. L. S. *História Oral na Educação: memórias e identidades*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231–239, 2006.

FURTADO, Celso. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

PENTEADO, Cláudio; PELLEGRINI, Jerônimo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). *Plataformização, inteligência artificial e soberania de dados: tecnologia no Brasil 2020–2030*. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. *Revista Ciências Humanas*, v. 14, n. 25, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: WALSH, Catherine. *Educação intercultural na América Latina*. Quito: Abya-Yala, 2009.