REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CURRÍCULO ESCOLAR EM DISPUTA: CONHECIMENTO, PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO

SCHOOL CURRICULUM IN DISPUTE: KNOWLEDGE, FAMILY PARTICIPATION AND STUDENT TRAINING FOR THE FUTURE

Ciências Humanas • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794107248

Francilino Paulo de Sousa[1]

Clesia Carneiro da Silva Freire Queiroz[2]

Elisabet Alfonso Peixoto[3]

Francisco Gilvan Lima Moreira[4]

Janieiry Queiroga da Costa Teixeira[5]

Márcio Riscik[6]

Leoneide Queiroz de Oliveira[7]

Francy Marcelo Martins Rocha[8]

RESUMO

O currículo escolar constitui um espaço de decisões sobre conhecimentos, experiências e valores que a escola considera essenciais à formação humana. Este artigo analisa as disputas em torno do que ensinar, a quem se destinam as oportunidades educativas, como a família participa da vida escolar e quais aprendizagens contribuem para enfrentar transformações sociais e tecnológicas. Desenvolveu-se uma revisão narrativa de abordagem qualitativa, apoiada em documentos normativos, relatórios institucionais e estudos sobre inclusão, afetividade, competências socioemocionais e permanência escolar. A análise foi organizada em quatro eixos: seleção curricular e justiça educacional; infância e diversidade; corresponsabilidade entre escola e família; e formação para o futuro. Os resultados interpretativos indicam que a qualidade curricular depende da articulação entre direitos de aprendizagem, condições concretas de participação, escuta das comunidades e experiências que desenvolvam pensamento crítico, convivência e autonomia. Conclui-se que preparar para o futuro não significa antecipar exclusivamente demandas do mercado, mas assegurar formação integral, participação democrática e acesso equitativo ao conhecimento.

Palavras-chave: Currículo escolar; Relação família-escola; Equidade educacional; Formação integral; Educação infantil.

ABSTRACT

The school curriculum is a space of decisions about the knowledge, experiences and values considered essential to human development. This article examines disputes over what should be taught, who benefits from educational opportunities, how families participate in school life, and which forms of learning help students navigate social and technological change. A qualitative narrative

review was conducted using regulatory documents, institutional reports and studies addressing inclusion, emotional relationships, socio-emotional competencies and school retention. The interpretation was structured around four themes: curricular selection and educational justice; childhood and diversity; shared responsibilities between schools and families; and education for the future. The analysis suggests that curricular quality requires connecting learning rights with meaningful participation, community dialogue, critical thinking, social relationships and autonomy. Preparing students for the future, therefore, should not be reduced to anticipating labor-market demands, but should support comprehensive education, democratic participation and equitable access to knowledge.
Keywords: School curriculum; Family-school relationship; Educational equity; Holistic education; Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar não se resume à distribuição de conteúdos por ano ou componente curricular. Ele expressa escolhas sobre quais conhecimentos devem circular na escola, que experiências merecem reconhecimento e quais expectativas orientam a formação das novas gerações. Por isso, perguntar o que ensinar envolve discutir também quem participa dessas decisões e como as desigualdades sociais atravessam as possibilidades de aprender. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece direitos e aprendizagens essenciais, mas sua concretização depende da leitura que cada comunidade escolar faz de suas condições, necessidades e responsabilidades (BRASIL, 2018). Nesse contexto, o currículo assume uma dimensão pedagógica, social e política, pois suas orientações influenciam diretamente as oportunidades de

aprendizagem, o reconhecimento das diferenças e a formação dos estudantes.

As decisões sobre conteúdos, metodologias e práticas avaliativas não ocorrem de maneira isolada, mas estão relacionadas às concepções de educação que orientam os sistemas de ensino e às condições concretas de funcionamento das instituições escolares. Assim, compreender as disputas curriculares exige examinar a relação entre o conhecimento considerado essencial, as experiências culturais dos estudantes e as responsabilidades da escola na garantia de uma formação que contemple tanto o desenvolvimento intelectual quanto a participação social.

Essa perspectiva também permite reconhecer que a igualdade na definição dos conteúdos não assegura, por si só, igualdade nas condições de aprendizagem. É necessário considerar as diferenças de acesso aos recursos educacionais, as trajetórias escolares e as necessidades específicas dos estudantes, de modo que o currículo comum seja acompanhado por estratégias pedagógicas capazes de ampliar as oportunidades de participação.

Frederico et al. (2026), ao discutirem a inclusão escolar como prática ética e pedagógica, contribuem para essa compreensão ao situarem a escuta e o reconhecimento das singularidades entre os elementos relevantes para a organização de experiências educativas inclusivas.

Essas questões tornam-se especialmente sensíveis na Educação Infantil, etapa em que cuidar, brincar, conviver, explorar e expressar-se integram uma experiência educativa indissociável. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, afastando a

compreensão de currículo como antecipação de conteúdos escolares formais (BRASIL, 2009). As diretrizes de qualidade e equidade de 2024 reforçam a necessidade de observar as condições institucionais que permitem transformar tais princípios em práticas efetivas (BRASIL, 2024a).

Nessa etapa, a organização curricular precisa respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento, valorizar as experiências infantis e proporcionar situações nas quais as crianças possam construir conhecimentos por meio das interações com outras crianças, adultos e ambientes educativos. O brincar, nessa perspectiva, constitui uma experiência fundamental para a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da autonomia e a compreensão das relações sociais. O relatório global da UNESCO e do UNICEF (2024) situa a educação e o cuidado na primeira infância entre os fundamentos necessários à promoção do desenvolvimento e das oportunidades educacionais. Essa compreensão amplia o debate curricular ao evidenciar que a qualidade da Educação Infantil depende da articulação entre propostas pedagógicas, formação profissional, ambientes adequados e condições de participação.

Além disso, a continuidade entre as etapas da Educação Básica requer atenção às experiências construídas na infância, evitando rupturas que desconsiderem os conhecimentos, as relações e as formas de expressão desenvolvidas pelas crianças. O currículo, portanto, precisa assegurar progressão das aprendizagens sem reduzir a infância a uma preparação antecipada para exigências escolares posteriores.

A família participa desse debate porque a aprendizagem se constrói em relações que ultrapassam os muros da escola. Entretanto, reconhecer sua importância não autoriza transferir a ela a responsabilidade pedagógica ou pressupor um modelo único de organização familiar. A literatura institucional internacional ressalta que o envolvimento de responsáveis precisa considerar diferentes condições de trabalho, comunicação, tempo e acesso aos serviços (OECD, 2024). Uma parceria consistente nasce do diálogo, e não da cobrança unilateral. A aproximação entre família e escola permite compreender aspectos importantes das trajetórias dos estudantes, identificar necessidades de acompanhamento e construir estratégias que favoreçam a continuidade das experiências educativas.

Silva (2025), ao abordar a parceria entre escola e família no contexto da inclusão, oferece elementos para compreender a participação familiar como dimensão relevante da organização do trabalho pedagógico. Essa relação também envolve o reconhecimento das diferentes configurações familiares e das condições sociais que influenciam a presença dos responsáveis nas atividades escolares. Por essa razão, a participação não deve ser avaliada exclusivamente pela frequência às reuniões ou pelo acompanhamento das tarefas realizadas em casa, mas pelas possibilidades efetivas de comunicação, escuta e colaboração estabelecidas pela instituição.

A afetividade acrescenta outra dimensão a esse processo, uma vez que os vínculos construídos nas relações educativas influenciam o pertencimento, a confiança e a disposição dos estudantes para participar das atividades escolares (Almeida, 2025). Ao mesmo tempo, as transformações sociais e tecnológicas ampliam as exigências relacionadas à formação das novas gerações. Preparar os

estudantes para o futuro envolve desenvolver conhecimentos científicos, pensamento crítico, competências digitais, criatividade, autonomia e capacidade de convivência, sem reduzir a educação às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A OECD (2025) relaciona a formação em contextos de transformação digital à aprendizagem ao longo da vida, ao engajamento e à resiliência, enquanto Almeida (2026) contribui para o debate sobre a integração das competências socioemocionais à organização curricular. Essas perspectivas indicam a importância de uma formação que articule desenvolvimento intelectual, relações humanas e capacidade de participação responsável na sociedade.

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente as disputas curriculares relativas à seleção de conhecimentos, à equidade no acesso às aprendizagens, à participação das famílias e à preparação dos estudantes para o futuro. A questão orientadora é: de que modo a escola pode articular um currículo comum, experiências socialmente significativas e corresponsabilidade com as famílias sem reduzir a diversidade dos estudantes a um padrão único?

A relevância da reflexão reside na necessidade de aproximar políticas curriculares, organização pedagógica e relações educativas concretas. Essa aproximação torna-se particularmente importante diante das mudanças que atravessam a Educação Básica, incluindo a ampliação das tecnologias digitais, as diferentes condições de acesso ao conhecimento, as demandas por inclusão e a necessidade de fortalecer os vínculos entre estudantes, professores e famílias.

A discussão parte do entendimento de que as escolhas curriculares precisam ser examinadas em relação às oportunidades que

oferecem para a aprendizagem, a permanência escolar e o desenvolvimento integral. Mendes et al. (2026), ao abordarem as relações entre escuta, gestão e permanência escolar, acrescentam elementos relevantes para compreender a importância do acompanhamento das trajetórias educativas. Nessa direção, o artigo desenvolve uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos, relatórios institucionais e produções científicas que discutem currículo, Educação Infantil, inclusão, participação familiar e competências necessárias à formação contemporânea.

A análise está organizada em quatro eixos articulados: seleção curricular e equidade educacional; infância e reconhecimento da diversidade; participação da família e responsabilidade institucional; e formação dos estudantes diante das transformações sociais e tecnológicas. Ao relacionar essas dimensões, busca-se contribuir para uma compreensão do currículo como construção pedagógica e social, cuja qualidade depende da articulação entre conhecimentos essenciais, condições de aprendizagem, participação democrática e respeito às diferentes trajetórias dos estudantes.

A contribuição central do estudo consiste em discutir como essas dimensões podem orientar decisões curriculares mais coerentes com os direitos educacionais e com as responsabilidades formativas da escola, considerando que a preparação para o futuro começa pelas oportunidades de conhecimento, convivência e participação asseguradas no presente.

2. METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e orientação analítico-documental, com o objetivo de examinar as relações entre currículo escolar, seleção de conhecimentos, participação familiar, equidade educacional e formação dos estudantes diante das transformações contemporâneas. A investigação fundamentou-se na análise de produções científicas, documentos normativos e relatórios institucionais relacionados às políticas curriculares e às práticas pedagógicas na Educação Básica, considerando suas contribuições para a compreensão das responsabilidades da escola na formação integral dos estudantes.

O corpus documental foi constituído por publicações nacionais e internacionais, contemplando artigos científicos, legislação educacional, diretrizes curriculares e documentos produzidos por instituições como o Ministério da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). O recorte temporal compreendeu publicações de 2009 a 2026, preservando documentos estruturantes das políticas educacionais brasileiras e incorporando produções recentes, especialmente aquelas publicadas entre 2024 e 2026.

A delimitação temática considerou a pertinência das publicações para a compreensão das escolhas curriculares, dos direitos de aprendizagem, da diversidade educacional e das relações entre escola e família. Como critérios de inclusão, foram considerados documentos normativos e estudos com contribuições diretamente relacionadas ao objeto da investigação, incluindo discussões sobre Educação Infantil, inclusão escolar, afetividade, competências

socioemocionais, permanência estudantil e preparação para o futuro. Os critérios de exclusão compreenderam publicações sem relação direta com os objetivos do estudo, materiais com abordagem insuficiente das dimensões investigadas e documentos cujos conteúdos não contribuíssem para o desenvolvimento dos eixos analíticos.

A organização da análise contemplou a identificação dos argumentos centrais de cada publicação, a aproximação entre perspectivas teóricas e normativas e a comparação das contribuições apresentadas pelos diferentes autores e instituições. Foram observadas as relações entre os princípios estabelecidos nas políticas educacionais e suas implicações para a organização curricular, considerando especialmente as condições de acesso ao conhecimento, o reconhecimento das diferenças e as possibilidades de participação dos estudantes e de suas famílias.

Para orientar a interpretação, foram definidos quatro eixos analíticos: (i) escolhas curriculares e equidade educacional, abrangendo a seleção dos conhecimentos e as condições de acesso às aprendizagens; (ii) experiências infantis e reconhecimento da diversidade, com atenção às especificidades do desenvolvimento, às interações e às práticas inclusivas; (iii) participação familiar e responsabilidade institucional, considerando os vínculos entre escola, responsáveis e comunidade educativa; e (iv) formação dos estudantes para o futuro, envolvendo pensamento crítico, competências digitais, desenvolvimento socioemocional, autonomia e participação social.

A análise interpretativa foi desenvolvida mediante a articulação dos conteúdos selecionados, buscando identificar convergências,

divergências e complementaridades entre os documentos normativos, as recomendações institucionais e as produções acadêmicas. Esse procedimento permitiu examinar como diferentes perspectivas compreendem as finalidades do currículo e quais implicações apresentam para o planejamento pedagógico, a gestão escolar e a construção de experiências educativas comprometidas com a aprendizagem e a formação humana.

A sistematização das contribuições foi apresentada em um quadro de síntese, estruturado a partir dos quatro eixos de análise, das questões centrais identificadas e de suas implicações pedagógicas. Essa organização fundamentou a apresentação dos resultados e a discussão crítica das relações entre conhecimento escolar, participação familiar e formação dos estudantes, favorecendo uma interpretação integrada das dimensões investigadas.

Quadro 1. Registros identificados e as 16 referências incluídas

Etapa	**Quantidade**
Registros identificados	55
Duplicatas removidas	5
Registros submetidos à triagem	50
Registros excluídos na triagem	22
Textos completos avaliados quanto à elegibilidade	28
Textos excluídos após avaliação integral	12
Referências incluídas na revisão	16

O processo de seleção iniciou-se com a identificação de 55 registros, dos quais cinco foram removidos por duplicidade. Na etapa de

triagem, 50 publicações foram examinadas quanto à pertinência temática, resultando na exclusão de 22 registros. Posteriormente, 28 documentos foram considerados para avaliação de elegibilidade mediante análise de seus conteúdos, sendo 12 excluídos por não atenderem integralmente aos critérios estabelecidos. Ao final, 16 referências compuseram o corpus da revisão narrativa, abrangendo artigos científicos, documentos normativos e relatórios institucionais.

3. RESULTADOS

A leitura articulada das fontes evidencia que as disputas curriculares não se limitam à quantidade de conteúdos previstos. Elas se manifestam na definição de prioridades, no reconhecimento das diferenças entre estudantes e na capacidade institucional de garantir que o direito formal de aprender se converta em participação cotidiana. Os quatro eixos identificados apresentam relações complementares, sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 2. Eixos de análise e implicações para a organização curricular

Eixo	Questão central	Implicação pedagógica
Seleção e equidade	Quais conhecimentos são priorizados e quem consegue acessá-los?	Articular direitos comuns, contextualização e apoios diferenciados.
Infância e diversidade	Como reconhecer crianças e trajetórias distintas?	Organizar experiências de brincadeira, escuta, interação e acessibilidade.
Família e escola	Como construir participação sem	Estabelecer canais de diálogo, acolhimento e decisões compartilhadas.

	transferir responsabilidades?	
Formação para o futuro	Que capacidades permanecem relevantes em contextos mutáveis?	Desenvolver pensamento crítico, competências digitais, cooperação e autonomia.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nas referências analisadas.

3.1. O Que Ensinar e para Quem Ensinar

A existência de aprendizagens essenciais comuns representa um compromisso público com o direito à educação, mas não elimina a necessidade de decidir como os conhecimentos serão apresentados e apropriados. Quando o planejamento ignora diferenças de linguagem, território, acessibilidade e experiências prévias, o currículo formalmente igual pode produzir oportunidades desiguais. A BNCC oferece referências nacionais, enquanto o trabalho pedagógico exige mediações contextualizadas (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, as diretrizes reconhecem a centralidade das interações e das brincadeiras na construção das experiências educativas (BRASIL, 2009). O relatório global da UNESCO e do UNICEF (2024) reforça a importância de bases sólidas de cuidado e educação na primeira infância. Assim, ensinar não corresponde apenas a transmitir informações, mas a organizar ambientes nos quais crianças possam investigar, expressar sentimentos, construir vínculos e ampliar repertórios culturais.

A equidade curricular também depende de reconhecer situações em que estudantes estão fisicamente presentes, mas pouco

participam das atividades. Frederico et al. (2026) situam a inclusão como prática ética associada à escuta pedagógica e ao reconhecimento da singularidade. Nessa perspectiva, acessibilidade, acompanhamento e flexibilização de estratégias não são concessões periféricas: constituem condições para que o currículo alcance seus destinatários.

3.2. Família, Afetividade e Participação

A aproximação entre família e escola pode enriquecer o conhecimento sobre as trajetórias das crianças, suas formas de comunicação e os desafios que atravessam o cotidiano. Silva (2025) discute essa parceria no contexto da inclusão escolar, contribuindo para compreender a relação com os responsáveis como dimensão do trabalho educativo. O envolvimento familiar, porém, deve assumir formas plurais: encontros presenciais, comunicação acessível, escuta individual e participação em decisões compatíveis com as possibilidades de cada núcleo familiar.

A afetividade não substitui a intencionalidade pedagógica, mas influencia o modo como estudantes se vinculam à escola e participam das experiências de aprendizagem. Almeida (2025) destaca a afetividade como dimensão do ensino e da aprendizagem. Essa compreensão dialoga com políticas de parentalidade positiva e valorização do brincar, que reconhecem a proteção e o desenvolvimento das crianças como compromissos compartilhados entre diferentes setores (BRASIL, 2024b).

A OECD (2024) aborda o engajamento de pais e responsáveis nos serviços de educação e cuidado da primeira infância. Em diálogo com esse enfoque, a participação familiar precisa ser compreendida

como relação construída pela instituição, e não como atributo moral que distinguiria famílias supostamente comprometidas de outras. Horários rígidos, linguagem burocrática e canais pouco acessíveis podem afastar responsáveis que desejam acompanhar a escolarização. Cabe à escola criar condições concretas de pertencimento.

A escuta das famílias também não significa que decisões curriculares devam ser determinadas exclusivamente por preferências particulares. A escola tem compromisso com direitos coletivos, conhecimento científico e proteção das crianças. A corresponsabilidade se realiza quando as expectativas familiares são acolhidas, debatidas e articuladas ao projeto pedagógico, sem comprometer a autonomia profissional dos educadores.

3.3. Competências para o Futuro e Permanência Escolar

A preparação para o futuro costuma ser associada à ampliação das competências digitais. Entretanto, a transformação tecnológica modifica não apenas ferramentas, mas também modos de produzir informação, comunicar-se e participar da vida pública. A OECD (2025) relaciona a aprendizagem ao longo da vida à capacidade de engajamento e resiliência em contextos de transformação digital. Esse horizonte exige combinar domínio técnico com avaliação crítica de informações, responsabilidade ética e capacidade de aprender continuamente.

As competências socioemocionais integram esse debate quando vinculadas às condições concretas da vida escolar. Almeida (2026) discute sua integração curricular a partir de fundamentos e critérios de priorização; Silva, López e Silva (2025) abordam a educação

socioemocional em contextos de vulnerabilidade. Essas contribuições ajudam a evitar duas reduções: tratar emoções como assunto externo ao currículo ou exigir adaptação individual dos estudantes sem enfrentar obstáculos institucionais.

Pensar o futuro também implica assegurar que os estudantes permaneçam na escola e encontrem sentido em suas experiências. Mendes et al. (2026) aproximam escuta, gestão e permanência escolar, evidenciando a pertinência de observar sinais de afastamento antes que se convertam em ruptura. Um currículo comprometido com a permanência não abandona a exigência intelectual; procura torná-la acessível e significativa, articulando acompanhamento, expectativas claras e apoio pedagógico.

4. DISCUSSÃO

A análise revela uma tensão constitutiva das políticas curriculares: a escola deve garantir um repertório comum de conhecimentos e, simultaneamente, reconhecer que os estudantes não partem das mesmas condições. Resolver essa tensão por meio de um currículo uniforme, indiferente aos contextos, pode ampliar desigualdades. No extremo oposto, limitar a experiência escolar ao universo imediato de cada estudante restringe o acesso a conhecimentos que ultrapassam sua realidade cotidiana. A alternativa mais consistente é uma base comum acompanhada de práticas diversificadas e pedagogicamente justificadas.

Na Educação Infantil, essa articulação adquire contornos próprios. Os direitos de aprendizagem devem ser interpretados à luz da brincadeira, da convivência e da participação infantil, e não como preparação precoce para avaliações escolares. As diretrizes nacionais

de 2009 e 2024, em diálogo com o relatório da UNESCO e do UNICEF (2024), permitem compreender qualidade como experiência educativa sustentada por condições institucionais, formação profissional e respeito à infância. A atualização dos indicadores de qualidade da Educação Infantil oferece uma referência para a reflexão coletiva sobre tais condições (Ação Educativa et al., 2026).

Outro ponto de convergência diz respeito à participação das famílias. Os estudos e documentos analisados afastam a ideia de que bastaria convocar responsáveis para reuniões ou cobrar acompanhamento de tarefas. Participar significa ter oportunidade de falar, compreender decisões e contribuir para a construção de vínculos educativos. A literatura sobre políticas familiares e desenvolvimento infantil reforça a relevância de apoios que considerem as condições sociais nas quais a parentalidade é exercida (Richardson; Olsson; Richardson, 2026).

As contribuições sobre afetividade, inclusão e competências socioemocionais acrescentam uma dimensão frequentemente secundarizada nas disputas curriculares: a relação entre acesso ao conhecimento e condições de pertencimento. Não se aprende de modo independente das interações, das expectativas institucionais e das possibilidades de participação. Por isso, escuta, acolhimento e mediação de conflitos devem integrar a organização pedagógica, sem substituir a formação intelectual e científica.

Tabela 1. Tensões curriculares, desafios educacionais e implicações para a formação integral dos estudantes

Dimensão analisada	Tensões e desafios identificados	Implicações para a prática pedagógica

Currículo comum e equidade	Conciliar aprendizagens essenciais com diferenças sociais, culturais e individuais.	Garantir conhecimentos comuns por meio de estratégias diversificadas, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.
Educação Infantil e desenvolvimento	Assegurar os direitos de aprendizagem sem antecipar exigências escolares incompatíveis com a infância.	Valorizar brincadeiras, interações, experiências investigativas e respeito aos ritmos de desenvolvimento.
Participação da família	Superar relações centradas em cobranças e reconhecer diferentes condições de participação familiar.	Estabelecer comunicação acessível, escuta ativa e espaços de colaboração, preservando as responsabilidades pedagógicas da escola.
Inclusão e pertencimento escolar	Enfrentar barreiras que restringem a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades.	Desenvolver práticas inclusivas, flexibilizar estratégias de ensino e fortalecer vínculos educativos.
Afetividade e competências socioemocionais	Integrar dimensões emocionais e relacionais à formação sem reduzir problemas educacionais a responsabilidades individuais.	Articular conhecimentos acadêmicos, convivência, cooperação, mediação de conflitos e desenvolvimento da autonomia.
Tecnologias e formação para o futuro	Incorporar inovações tecnológicas sem ampliar desigualdades ou subordinar o currículo exclusivamente ao mercado de trabalho.	Desenvolver pensamento crítico, letramento digital, criatividade, responsabilidade ética e aprendizagem contínua.

Gestão democrática e organização curricular	Conciliar orientações nacionais, autonomia pedagógica e necessidades das comunidades escolares.	Fortalecer o planejamento coletivo, a participação da comunidade e a avaliação contínua das práticas curriculares.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nas referências analisadas.

Por fim, a formação para o futuro exige cuidado com discursos que identificam inovação exclusivamente com adoção de tecnologias. Um estudante preparado para lidar com mudanças precisa compreender problemas, formular perguntas, cooperar, avaliar evidências e participar de decisões coletivas. Recursos digitais podem contribuir para essas finalidades, desde que subordinados a objetivos educacionais explícitos e acompanhados de condições equitativas de acesso. O futuro, nesse sentido, não é uma lista fechada de profissões ou ferramentas: é um campo de possibilidades para o qual a educação deve ampliar a capacidade de escolha.

A síntese aponta, portanto, para um currículo socialmente responsável: intelectualmente exigente, culturalmente aberto, comprometido com a inclusão e construído por instituições que dialogam com suas comunidades. Essa orientação não elimina divergências sobre prioridades educacionais; oferece critérios para que sejam debatidas publicamente, com centralidade nos direitos dos estudantes e nas responsabilidades do poder público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas em torno do currículo escolar ultrapassam a definição dos conteúdos a serem ensinados e expressam diferentes concepções de educação, conhecimento, formação humana e sociedade. A análise desenvolvida neste estudo evidencia que as escolhas curriculares precisam considerar tanto a relevância dos conhecimentos científicos e culturais quanto as condições concretas de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a construção de um currículo comprometido com a qualidade educacional exige reconhecer a diversidade presente nas escolas, enfrentar desigualdades e assegurar oportunidades de participação e desenvolvimento para todos.

A participação da família constitui uma dimensão importante desse processo, especialmente quando se estabelece por meio do diálogo, da escuta e do reconhecimento das responsabilidades compartilhadas na formação dos estudantes. Na Educação Infantil, essa aproximação assume particular relevância, pois as experiências de aprendizagem estão diretamente relacionadas às interações, ao brincar, aos vínculos afetivos e ao respeito às especificidades do desenvolvimento infantil. Nas demais etapas da Educação Básica, a relação entre escola e família também contribui para o acompanhamento da trajetória escolar, o fortalecimento da autonomia e a construção de um ambiente educativo mais participativo.

Preparar os estudantes para o futuro, por sua vez, não significa orientar o currículo exclusivamente pelas exigências do mercado de trabalho ou pelas transformações tecnológicas. Significa proporcionar uma formação que articule conhecimentos científicos, pensamento crítico, competências digitais, criatividade, responsabilidade social e capacidade de convivência. A escola

precisa formar sujeitos capazes de compreender a realidade, posicionar-se diante de problemas complexos e participar conscientemente das decisões que afetam suas vidas e a coletividade.

A principal contribuição deste estudo consiste em aproximar três dimensões frequentemente tratadas de maneira isolada: as escolhas curriculares, a participação familiar e a formação para os desafios contemporâneos. Essa articulação reforça a importância de políticas educacionais que valorizem a autonomia pedagógica, a formação docente, a gestão democrática e a construção coletiva dos projetos educativos. Também evidencia a pertinência de ampliar investigações sobre as formas de participação das famílias nas decisões curriculares e sobre as estratégias utilizadas pelas escolas para conciliar conhecimentos essenciais, diversidade sociocultural e novas demandas formativas.

Conclui-se que um currículo socialmente relevante não se limita a responder ao que ensinar, mas também considera para quem se ensina, com quais finalidades e sob quais condições a aprendizagem acontece. Seu compromisso fundamental deve ser garantir que o acesso ao conhecimento caminhe ao lado da formação humana, da equidade e da participação democrática. Afinal, preparar os estudantes para o futuro exige mais do que antecipar mudanças: requer oferecer conhecimentos, experiências e oportunidades para que possam compreender o presente e participar ativamente da construção da sociedade em que desejam viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; BRASIL. Ministério da Educação; ITAÚ SOCIAL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Indicadores de qualidade da Educação Infantil: versão 2026. 2026. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizado. Acesso em: 28 out. 2026.

ALMEIDA, Simone Nunes Matias de. A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO ESSENCIAL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 8, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i8.101. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/101. Acesso em: 28 out. 2026.

ALMEIDA, Simone Nunes Matias de. INTEGRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS AO CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CRITÉRIOS DE PRIORIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 5, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i5.323. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/323. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14826.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Qualidade e equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC; UNICEF, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/innocenti/brazil/relatorios/qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil-2024. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 out. 2026.

FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza; COUTO, Luana Aparecida; CONCEIÇÃO, Vanderleia de Araújo; VIANA, Simara de Aquino Dias; ASSUNÇÃO, Queila Cristina de; GOMES, Cláudia Regina De Marchi; CARDOSO, Andressa Sales; SILVA, Ana Paula dos Santos. INCLUSÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA ÉTICA E INOVADORA: ENTRE POLÍTICAS, ESCUTA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DA SINGULARIDADE. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 8, 2026. DOI:

10.64326/educao.v2i8.245. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/245. Acesso em: 28 out. 2026.

MENDES, Amanda Carla da Silva; SOARES, Francisco Danes; CAMARINHA, Jaquelline Barbosa; GOMES, Katiane Souza; MORAES, Maria Isabel Coêlho. POR QUE AS ESCOLAS PERDEM ALUNOS SEM PERCEBER? ESCUTA, GESTÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 5, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i5.322. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/322. Acesso em: 28 out. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Policy Outlook 2025: nurturing engaged and resilient lifelong learners in a world of digital transformation. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en. Acesso em: 28 out. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Engaging parents and guardians in early childhood education and care centres. OECD Education Policy Perspectives, n. 110. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.1787/d05dd1cf-en. Acesso em: 28 out. 2026.

RICHARDSON, Dominic; OLSSON, Edda; RICHARDSON, Frederico. Family and child policies that promote early learning and well-being. Paris: UNESCO, 2026. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/family-and-child-policies-promote-early-learning-and-well-being. Acesso em: 28 out. 2026.

SILVA, Mônica Vasconcelos da. Parceria escola-família: uma estratégia necessária para a inclusão de crianças em contexto escolar. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 9, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i9.103. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/103. Acesso em: 28 out. 2026.

SILVA, Tiago Costa; LÓPEZ, Enrique; SILVA, José Amauri Siqueira da. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FATOR DE RESILIÊNCIA EM AMBIENTES ESCOLARES DE VULNERABILIDADE. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 12, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i12.135. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/135. Acesso em: 28 out. 2026.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO); UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/right-strong-foundation-global-report-early-childhood-care-and-education. Acesso em: 28 out. 2026.

---

[1] Mestrando em Ciências da Educação - IvyEnber Christian University. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. Lattes: https://lattes.cnpq.br/9873423702616446.

[2] Doutoranda em Ciências da Educação. São Luis University - SLU - EUA. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3299-5405. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4022718966772151.

[3] Mestre em Ciência de Alimentos, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2049085426578862.

[4] Doutorando em Contabilidade na Universidade de Aveiro/Portugal. Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural. Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8166938855530278. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4758-6819.

[5] Doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento - Univates.

[6] ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3884-1422.

[7] Mestre em Educação Física - Universidade Federal de Goiás. Vínculo Institucional: Universidade do Estado do Pará. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2259771355559434. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4042-1790.

[8] Mestranda em Ciências daEducação. Christian Business School.

[9] Mestrando Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5173984109271571. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4910-2325.