OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: RELAÇÃO E VIDA QUE ACONTECE

EDUCACIÓN INFANTIL Y CURRÍCULO: LA RELACIÓN Y LA VIDA QUE SUCEDE

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CURRICULUM: RELATIONSHIP AND LIFE AS IT HAPPENS

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.20485

Alessandra Menck Machado de Almeida
Universidade Federal de São Carlos
alessandramma@estudante.ufscar.br

Karen Juliane Leme Palazon
Universidade Federal de São Carlos
karenleme30@gmail.com

Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos
walburga.ufscar@gmail.com

Resumo: Este trabalho se insere no campo da Educação Infantil e visa compreender o currículo deste segmento educacional como elemento dinâmico, relacional e vinculado ao cotidiano vivido por crianças e educadores. Para tanto, se vale dos eixos norteadores da prática pedagógica destacados nas Diretrizes Curriculares para a Educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a): as interações e as brincadeiras – entendidas como elementos que englobam e promovem a expressão e o desenvolvimento de diversas linguagens. A pesquisa, de cunho qualitativo, está alicerçada na pesquisa bibliográfica; seu cerne reside na seguinte questão: como o currículo pode ser compreendido de modo a respeitar as especificidades das crianças e das relações cotidianas nas instituições de Educação Infantil? A partir da análise teórico-reflexiva realizada, este estudo revela que o currículo na Educação Infantil pode ser compreendido sob duas perspectivas: o currículo dirigido, formalmente planejado sob égides adultocêntricas, e o currículo vivido, que se constrói no cotidiano e nas experiências reais entre adultos e crianças dentro dos tempos e espaços educativos. Um currículo que vai além das situações organizadas de ensino, sendo indissociável das práticas diárias, interações e brincadeiras das e com as crianças desde bebês.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Cotidiano.

Resumen: Este trabajo se inserta en el campo de la Educación Infantil y tiene como objetivo comprender el currículo de este nivel educativo como un elemento dinámico, relacional y vinculado a la vida cotidiana de niños y educadores. Para ello, se apoya en los ejes orientadores de la práctica pedagógica destacados en las Directrices Curriculares para la Educación Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a): las interacciones y el juego, entendidos como elementos que engloban y promueven la expresión y el desarrollo de diversos lenguajes. La investigación, de carácter cualitativo, se fundamenta en la revisión bibliográfica, y el núcleo de la cuestión se expresa en la siguiente pregunta: ¿cómo puede comprenderse el currículo de modo que respete las especificidades de los niños y de las relaciones cotidianas en las instituciones de Educación Infantil? A partir del análisis teórico-reflexivo realizado, este estudio revela que el currículo en la Educación Infantil puede entenderse desde dos perspectivas: el currículo dirigido, formalmente planificado bajo lógicas adultocéntricas, y el currículo vivido, que se construye en la vida cotidiana y en las experiencias reales entre adultos y niños en los tiempos y espacios educativos. Un currículo que va más allá de las situaciones organizadas de enseñanza, siendo indisociable de las prácticas cotidianas, las interacciones y los juegos de y con los niños desde bebés.

Palabras clave: Educación Infantil. Currículo. Vida cotidiana.

Abstract: This study is situated within the field of Early Childhood Education and aims to understand the curriculum of this educational stage as a dynamic, relational element closely connected to the everyday experiences of children and educators. To this end, it draws on the guiding axes of pedagogical practice highlighted in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (Brazil, 2009a): interactions and play—understood as elements that encompass and promote the expression and development of multiple languages. The research adopts a qualitative approach, grounded in bibliographic research, and is guided by the following central question: how can the curriculum be understood in a way that respects the specificities of children and the everyday relationships within Early Childhood Education settings? Based on the theoretical-reflective analysis conducted, this study reveals that the curriculum in Early Childhood Education can be understood from two perspectives: the prescribed curriculum, formally planned under adult-centered frameworks, and the lived curriculum, which is constructed in daily life and in the real experiences between adults and children within educational times and spaces. It is a curriculum that goes beyond organized teaching situations, being inseparable from daily practices, interactions, and play with and among children from infancy onward.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Everyday life.

Introdução

Etimologicamente, a palavra “currículo” deriva do verbo latino “currere”, que significa “correr”, a partir do qual se forma o substantivo “curriculum”, cujo sentido pode ser definido como “curso”, “carreira”, “trajetória”, “caminho”, “percurso”. Entretanto, o sentido advindo do latim – currículo como “pista de corrida” – não deveria ser o significado determinante dessa palavra na Educação, sobretudo na Educação Infantil. Esse cuidado se justifica para não fazer dele um paradigma de “ganha quem chegar primeiro”, como sugere a subjetividade interpretativa da definição etimológica, pois, nessa perspectiva, é possível identificar concepções da Educação Infantil como fase preparatória, escolarizante e conteudista. Tais concepções não dialogam com os atuais e

principais estudos sobre crianças e infâncias, nem com as legislações vigentes para a educação[1].

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender o currículo na Educação Infantil como um elemento dinâmico, relacional e vinculado ao cotidiano vivido por crianças e educadoras(es). De modo mais específico, busca problematizar as concepções prescritivas de currículo e evidenciar o currículo vivido como experiência constituída nas interações e brincadeiras, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a).

De acordo com o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2004), a palavra "currículo" significa "as matérias constantes em um curso", ou seja, disciplinas a serem cursadas e cumpridas em um determinado percurso formativo; este, para nós, é o ponto-chave. Diante da complexidade que constitui os processos de desenvolvimento e formação das crianças pequenas, desde bebês, marcados por dimensões corporais, afetivas, sociais e relacionais, e produzidos nas interações, nas experiências e nas múltiplas formas de expressão que emergem no cotidiano, seria possível praticar um currículo estritamente prescritivo, com conteúdo pré-estabelecido e padronizado, visando resultados homogêneos?

Nessa direção, em diálogo com autores que problematizam as políticas curriculares centralizadas – entre eles, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2021) –, o currículo é aqui compreendido não como prescrição, mas como produção de sentidos que se constitui nas práticas, nos encontros e na vida cotidiana das instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma problematização já tensionada por Maria Carmen Silveira Barbosa no documento Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009b), elaborado no contexto de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a):

> Ainda que as novas concepções de currículo destaquem-se nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, a orientação e a sistematização da ação educativa na educação infantil permanece como uma listagem de objetivos e conteúdos, numa grade obrigatória, algumas vezes pautando-se pelas áreas do conhecimento, outras pelas características de faixas etárias. Parece que a complexidade contida no cotidiano "não cabe" nas formas até aqui utilizadas como modo "cientifico" de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas

[1] Dentre elas, podemos destacar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), implementadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, em 20 de dezembro de 2017.

> que o professor torna-se apenas um aplicador ou reprodutor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais (Brasil, 2009b, p. 52).

As especificidades das crianças, público-alvo da Educação Infantil, exigem um outro tipo de concepção educacional e a revisão de alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre crianças, infâncias, conhecimento e currículo. O documento citado ainda destaca que:

> As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2009b, p. 8).

Para corroborar com a elucidação dessa questão, destacamos a importância da flexibilidade e até mesmo da vulnerabilidade intrínseca ao currículo da Educação Infantil, no sentido de compreender que esse percurso/caminho com crianças desde bebês não precisa ser fixo, absoluto, linear ou estanque, mas sim caminho que exige uma travessia de corpo inteiro, com calma, já que, para as crianças, o tempo cronológico se apresenta, muitas vezes, sob outras perspectivas: perdem-se a pressa e os ponteiros, que se reinventam e se desdobram como descoberta e invenção.

Ao refletirem sobre as experiências na infância, Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009, p. 180) afirmam que:

> A infância, em suas experiências, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo de acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, sejam essas globais ou locais, como, por exemplo, trabalho e lazer.

Nesse sentido, a amplitude conceitual que envolve o currículo da Educação Infantil provoca enfrentamentos, disputas e tensões políticas que, muitas vezes, se reverberam de forma negativa junto às crianças e às infâncias nas Instituições de Educação infantil. Por isso, pensamos que pensar e discutir esse currículo é,

ao mesmo tempo, desafiador, fundamental e necessário, visto que é um elemento centrado nas experiências individuais e coletivas, especialmente nas das crianças desde bebês, vinculadas às relações e aos contextos em que se inserem.

Paulo Freire (1989, p. 11), em sua obra A importância do ato de ler, já afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Apesar da difusão dessa concepção pelo mundo, a prática educativa, em especial na Educação Infantil, ainda é significativamente restrita quanto às propostas pedagógicas que permitam a inauguração do mundo e as construções e apropriações culturais das e pelas crianças desde bebês.

Ao problematizarem o currículo para além de sua dimensão formal, Marcia Aparecida Gobbi, Cláudia Valentina Assumpção Gallian e Thais Monteiro Ciardella (2021, p. 169) destacam que:

> A escola é produto e produtora de muitos artefatos culturais; um deles é o currículo, cujos desdobramentos vão muito além da mera propositura presente em políticas públicas de estados e municípios. O currículo está nas paredes das escolas, nos materiais didáticos, estruturando relações, orientando práticas, gestos, posturas, tempos e espaços, implicando vidas de estudantes de todas as idades e de profissionais que se relacionam com eles e elas, direta ou indiretamente. E o currículo também está nas marcas dos encontros entre as crianças e nos registros que produzem, contando de maneira autoral sobre o que fazem na escola e o que sentem que a escola faz a elas. Esta face do currículo ainda merece novas visitações.

Dito isso, temos a questão central: como o currículo pode ser compreendido de modo a respeitar as especificidades das crianças e das relações cotidianas nas instituições de Educação Infantil? Ao tomar essa questão como eixo, este estudo retoma discussões presentes nesse campo de estudo e busca evidenciar e reafirmar o currículo como aquilo que se constrói no cotidiano, nas relações e nas experiências vividas entre crianças desde bebês e educadoras e educadores, tensionando perspectivas prescritivas e adultocêntricas ainda recorrentes.

A Educação Infantil na Educação Básica

Antes de pensar sobre currículo faz-se necessário refletir sobre o significado da Educação Infantil na Educação Básica. Conforme discutido por Maria Carmen Silveira Barbosa, “embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento [...] esta é a

grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas" (Brasil, 2009b, p. 13).

As práticas pedagógicas são fruto de um processo de construção e desconstrução que envolve questões sociais e políticas. Suas intencionalidades sugerem reflexões importantes, uma vez que possibilitam identificar as diferentes perspectivas curriculares presentes no campo da Educação Infantil. Conforme discutem Carla Ireni Borges Rodrigues, Silvana Boeira e Vanderlei Folmer (2025), o currículo constitui um conceito polissêmico e atravessado por múltiplas camadas de complexidade, o que dificulta estabelecer para ele uma definição unívoca.

Durante muitos anos, a socialização foi concebida como um processo hierárquico e adultocêntrico no qual a criança não tinha vez. Esperava-se que elas incorporassem passivamente um mundo dado e definido. Porém, Nas últimas décadas, esta concepção passou a ser questionada pelos estudos contemporâneos da Sociologia da Infância, que passam a reconhecer a criança como sujeito social ativo, participante na construção das relações e das culturas, conforme explicam Rita de Cássia Marchi e Nislândia Santos Evangelista (2022).

A Educação Infantil, por atender crianças pequenas desde bebês, muitas vezes se perde na visão assistencialista que põe as ações do cuidar acima do educar, quando, na verdade, não deveria existir esta dissociação. Sobre isso Moysés Kuhlmann Jr. (1999, p. 6) alerta que:

> A caracterização da instituição de Educação Infantil como local de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de levar uma criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende.

Paulo Freire (2005) defende que, se não houver clareza nas ações escolares, haverá uma reprodução de concepções e práticas, o que pode comprometer o trabalho pedagógico se não contribuírem para a construção de saberes conscientes.

Nesse sentido, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009a, p. 18):

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A fim de pensar um currículo para crianças pequenas desde bebês, faz-se necessário compreendê-las em sua totalidade, considerando a multidimensionalidade que envolve seu processo de desenvolvimento. Ou seja, não se pode separar ou reduzir essas dimensões em áreas motora, afetiva, cognitiva e social apenas. Em toda experiência, a criança mobiliza emoção e cognição a partir das práticas sociais de sua cultura. Portanto, considerar apenas áreas estanques exclui outras dimensões importantes para a formação humana, tais como a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética e a estética.

Além disso, há que se considerar que crianças desde bebês são partícipes dos processos que as envolvem. No caso da Educação Infantil, essa participação se dá pelo coletivo, como uma das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. Nesse sentido, Aline Rodrigues Abreu, Alessandra Scalabrin Coutinho e Natália Fernandes (2025) afirmam que tal participação tem "implicação em termos de transformação nos mundos de vida das crianças, sendo um elemento primordial da democracia, um processo político que envolve os atores na tomada de decisão" (Abreu; Coutinho; Fernandes, 2025, p. 28).

É nesse contexto que é possível destacar, dentre tantas, três funções básicas, principais e indissociáveis da Educação Infantil na vida das crianças: a função social, compartilhada com a família, que acolhe, educa e cuida para sua formação integral; a função política, que visa a formação cidadã e que, portanto, precisa garantir os direitos e a participação das crianças em todo o movimento educativo; e a função pedagógica, que, neste segmento – de forma privilegiada – pode promover convivências, experiências e interações que favorecem a ampliação de saberes das crianças por meio das diferentes linguagens. Essa concepção não é nova, mas é impulsionada com pensadores como Paulo Freire (1967), além de ser afirmada em documentos norteadores como as DCNEI (Brasil, 2009a).

Paulo Freire, apesar de não ter escrito especificamente sobre Educação Infantil, foi um dos pioneiros no Brasil a tratar a educação como prática de liberdade, experiência e participação:

> Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, que não lhe propicie condições de verdadeira participação. [...] A educação do "eu me maravilho" e não apenas do "eu fabrico (Freire, 1967, p. 93).

Assumir essas funções na educação é compreendê-las como um ato que valoriza a espontaneidade – mas não o espontaneísmo – recusando uma pedagogia vazia de sentidos; é reconhecer a educação como um movimento (trans)formador de pessoas e de produção cultural.

Trajetórias do currículo na Educação Infantil no Brasil

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 208, reconhece a Educação infantil como dever do Estado no âmbito educacional, garantindo às crianças o atendimento em creches e pré-escolas. No seu artigo 206, estabelece princípios para o ensino e menciona a valorização dos profissionais da educação sem especificar a área de atuação ou formação mínima exigida (Brasil, 1988). Do mesmo modo, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), assegura o atendimento em creches e pré-escolas sem, contudo, explicitar a formação ou o perfil dos profissionais responsáveis por esse atendimento (Brasil, 1990).

É somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que essa lacuna começa a ser enfrentada, ao estabelecer a exigência de formação para o exercício do magistério na Educação Básica, admitindo como formação mínima, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Esse entendimento pode ser sustentado a partir da articulação entre dois artigos centrais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996): o artigo 29, que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementaridade à ação da família e da comunidade; e o artigo 62, que estabelece a formação docente para a Educação Básica em nível superior, admitindo, como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade normal.

A partir dessa base legal, é possível compreender que a legislação assegura às crianças o direito de frequentar instituições de cuidado e educação, e de serem acompanhadas, no cotidiano, por professoras e professores. No entanto, passadas décadas de sua promulgação, essa garantia ainda não se concretiza plenamente. Como aponta Sonia Kramer (2005, p. 21), esse tipo de avanço “não se faz por simples determinação legal; é um processo gradativo”. A Educação Infantil, especialmente no âmbito das creches, ainda carrega marcas profundas de sua trajetória histórica.

É nesse cenário, atravessado por tensões, permanências e disputas em torno do que significa educar crianças desde bebês, que um acontecimento recente se inscreve como gesto de afirmação. Nos primeiros dias de 2026, a promulgação da Lei nº 15.326 (Brasil, 2026), que altera a Lei do Piso Nacional do Magistério, passa a reconhecer formalmente profissionais da Educação Infantil como integrantes da carreira docente. Trata-se de um movimento que, embora

não resolva as desigualdades e precarizações ainda presentes no cotidiano das instituições, produz um deslocamento político relevante ao inscrever, na letra da lei, que cuidar, brincar, escutar, narrar, alimentar, acolher e sustentar vínculos são também atos educativos que exigem formação, responsabilidade e profissionalidade.

Como vimos, no Brasil, a legitimação do direito da criança à Educação Infantil se deu em 1988 com a Constituição Federal; entretanto, não havia referenciais ou diretrizes para nortear as práticas pedagógicas. Por isso, os modelos baseados em tradições da Pedagogia inspiradas em autores de outros países, sem considerar a realidade local, ou ainda propostas com foco em fomentar o desenvolvimento infantil a partir de padrões encontrados em estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas e/ou com base no calendário social e festivo cívico e religioso, eram os "currículos" praticados neste segmento.

Algumas tendências são constatadas na prática cotidiana nas Instituições de Educação Infantil até os dias atuais, dentre elas:

- As recorrentes do desenvolvimento, fundamentada na psicologia, de tal forma que as bases para organização curricular se encontram nas áreas de desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, com propostas que visam oferecer, de forma progressiva, oportunidades para a aquisição de competências e habilidades pelas crianças. Essas perspectivas cumprem o papel de fornecer parâmetros para a avaliação das crianças e do conhecimento, utilizando como referência o modelo das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Pensa-se, assim, a partir da estrutura das disciplinas escolares. As propostas emergem da concepção da transmissão de conhecimento previamente organizado e, portanto, priorizam informações de listas de conteúdos lineares e gradativos.

- O calendário de eventos, que estrutura a prática educativa com base em datas comemorativas do calendário religioso, civil e comercial e de controle social. As experiências, as investigações e as descobertas ocupam um lugar marginal devido à concepção de infância predominante ser a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas, exigindo, portanto, maior controle. O objetivo principal passa a ser o de controlar os corpos infantis e ensinar as crianças a realizar adequadamente as tarefas escolares. Dessa forma, revela-se um currículo voltado à submissão e ao disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções.

Como aponta Léa Tiriba "as grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente a evidência de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. O resultado é um processo educacional 'do pescoço para cima'" (Tiriba, 2018, p. 44). Essa lógica educativa

distancia-se da proposta defendida por Paulo Freire (1967), que critica a educação como prática de domesticação e defende uma pedagogia libertadora.

Dez anos depois da legitimação do direito à educação para as crianças, em 1998 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que pretendia, conforme apresentado na carta de abertura escrita pelo então Ministro da Educação e do Desporte Paulo Renato de Souza:

> apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998. p. 5)

No entanto, de acordo com as perspectivas de diferentes autores dos estudos das infâncias sobre esse documento, é possível considerar que o foco não se encontrava especificamente na criança, pois, no RCNEI, era possível encontrar predominantes orientações quanto aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagens e as ações a serem realizadas para alcançá-los por meio dos eixos e áreas do conhecimento, tais como: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

Ana Beatriz Cerisara (1999), com um olhar crítico, já chamava a atenção para o fato de que o RCNEI podia representar um eminente risco de involução para a Educação Infantil:

> Este documento pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, pois não só apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 a 6 anos, como estende esta proposta para as crianças de O a 3 anos, [...] apresenta uma proposta de trabalho que rompe com o esforço realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com crianças menores de 7 anos que frequentam creches e pré-escolas (Cerisara, 1999, p. 19).

Corroborando com essa perspectiva Andreia Regina de Oliveira Camargo nos apresenta que “organizados por idade, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, os referenciais dialogam com a estrutura curricular do ensino fundamental, demarcando concepções e práticas escolarizantes e preparatórias para a próxima etapa da educação básica” (Camargo, 2019, p. 96).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009a), já presentes em sua formulação inicial (BRASIL, 1998), conforme discutido por Cerisara (2002, p. 339):

> Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar:
> A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
> Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentam os objetivos gerais (sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI), permitindo incentivar e orientar projetos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos.

Por fim, em 2017, pautada nas DCNEI (Brasil, 2009a), surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), um documento regulamentador para a construção do currículo em si, baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagens pré-definidos nas diversas áreas do conhecimento e linguagens por meio de campos de experiência. Considerando que estamos defendendo o currículo como elemento dinâmico, relacional e vinculado ao cotidiano vivido por crianças e educadoras e educadores, seria possível subordiná-lo a predefinições generalizadas?

Nessa perspectiva, autores como Elisabeth Macedo (2017) e Miguel Arroyo (2013) problematizam as políticas curriculares prescritivas, destacando seus limites frente à complexidade das práticas educativas e à diversidade dos contextos. Do mesmo modo, Inês Barbosa de Oliveira (2012) enfatiza o currículo como produção cotidiana, construída nas interações e nas experiências, o que reforça a necessidade de compreendê-lo para além de modelos previamente definidos.

Na prática das instituições de Educação Infantil, observa-se, não raramente, a organização das propostas em quadros, rotinas mais rígidas e a antecipação de conteúdos, movimentos que acabam aproximando esse segmento de uma lógica mais escolarizante. Nesse cenário, experiências que deveriam se dar de forma integrada passam, muitas vezes, a ser fragmentadas,

o que pode enfraquecer o lugar do brincar, do corpo e das múltiplas linguagens na vida das crianças.

Esse movimento se relaciona, em grande medida, com os modos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) vem sendo interpretada e operacionalizada. Conforme Macedo (2017), a BNCC não se configura apenas como um documento curricular, mas como uma política que produz determinados modos de pensar, organizar e viver a educação, marcados pela valorização da padronização curricular, da definição de competências e habilidades e da mensuração e avaliação de resultados. Nesse cenário, o currículo passa a ser orientado por uma lógica de controle e regulação, que busca garantir certa uniformidade nos processos educativos que compreendem toda a Educação Básica em escala nacional.

Ao organizar direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de desenvolvimento, a BNCC (Brasil, 2017), ainda que se apresente como flexível, tende a induzir formas mais padronizadas de organização curricular, tensionando a diversidade dos contextos e a autonomia de professoras e professores, escolas e municípios.

Sobre essa questão, Camargo (2019) adverte que:

> Em sua versão final, a Base Nacional Comum Curricular se apresenta como documento de caráter normativo, demarcando competências, habilidades e direitos de aprendizagem de forma etapista, linear, cronológica e etária, buscando garantir as áreas do conhecimento e os conteúdos previamente selecionados. [...] Suas tabelas e códigos alfanuméricos organizam as áreas de conhecimento e os objetivos travestidos de campos de experiências e direitos de aprendizagem (Camargo, 2019, p. 100).

Tal configuração contrasta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), que concebem o currículo como experiência, interação e linguagem, sem a prescrição fragmentada de conteúdos e objetivos. Enquanto as DCNEI enfatizam a escuta, o cotidiano e as experiências vividas, a BNCC tende a estruturar e antecipar percursos, produzindo tensões entre essas concepções e, em alguns casos, contribuindo para o ofuscamento dos princípios das Diretrizes.

Essa lógica aproxima-se de modos cristalizados de pensar e fazer que reduzem o currículo a uma lógica de aplicação, repetição e controle, distanciando-o de sua potência criadora e reflexiva. Conforme afirmam Monique Aparecida Voltarelli, Isabela Signorelli Fernandes e Jennifer Lupis (2022, p. 304) “a maior atenção conferida à BNCC parece ser validada justamente pelo vício

pedagógico por receitas aplicáveis, segmentações etárias e indicações metodológicas pré-definidas".

Ainda hoje, apesar das contribuições críticas e pós-críticas, é possível perceber na elaboração e execução do currículo o vocabulário pedagógico ancorado na semântica tecnicista. Em 1949, Ralph Tyler deixou um legado persistente na organização curricular, o qual continua a orientar a seleção e a organização das experiências de aprendizagem:

> O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 2013).

Esse legado ainda restringe a constituição de outras formas de pensar o currículo, que continua a ser concebido de modo prescritivo. Assim, a escola e o currículo apresentam-se como aparatos de controle social. "Além de desfavorecer as crianças em suas especificidades, tal concepção curricular estabelece silêncios na relação com o educar em suas várias dimensões" (Marcolino; Santos, 2021, p. 288).

Nesse cenário, experiências que deveriam se dar de forma integrada passam, muitas vezes, a ser fragmentadas, o que pode enfraquecer o lugar do brincar, do corpo e das múltiplas linguagens na vida das crianças. Como afirmam Voltarelli, Fernandes e Lupis (2022, p. 299), "uma educação que queira colocar a infância de volta em suas raízes deve abolir ações mecanizadas, práticas automatizadas, atividades reprodutivas não significativas para as/os pequenas/os e substituí-las com algo rico em alma, em expressão".

Nesse sentido, Maria Carmen Silveira Barbosa (Brasil, 2009b) afirma que o currículo promove espaço de encontro, de interlocução entre as crianças e os professores. Também que, nesse encontro, se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou ainda não evidentes; por esse motivo, o currículo não poderia apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também deveria refletir sobre o que está oculto. Para a autora:

> [...] o currículo oculto ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações. Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças (Brasil, 2009b, p. 51).

Por meio do conceito de “currículo oculto” de Michael Apple (1982), podemos encontrar evidências de que o currículo não é constituído apenas por aquilo que as professoras e os professores conscientemente dizem e escrevem que vão “ensinar” em seus planos; mas é também composto pelo modo como as mesmas professoras e os mesmos professores se relacionam com suas crianças. Dedica-se muito do tempo e do trabalho pedagógico não àquilo que fora planejado, mas ao controle social e da vida das crianças. “Ensina-se às crianças como lidar e se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a que pertencem por meio de padrões de interação a que estão expostas até um certo ponto nas escolas” (Apple, 1982, p.128-129).

Ivor Goodson (2008) sugere que podemos ter uma compreensão prescritiva ou narrativa do currículo. Sob a ótica do autor, o currículo prescritivo não observa o contexto, os conhecimentos prévios, os desejos, as necessidades das crianças, nem a importância do papel reflexivo e de implementação das(os) professoras(es). Significa apenas a execução de um trajeto formatado do que se deve aprender pensado por outros sujeitos e vinculados a grupos de poder.

Quanto ao currículo narrativo, o autor compreende-o como uma trajetória, um processo a ser vivido por um grupo de professoras(es) e educandos no contexto educativo. Para Goodson (2008, p. 152), o aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. O professor adquire o papel de escutar, contextualizar e articular os conhecimentos com os saberes e propensões investigativas das crianças, apoiando-as e potencializando as condições para tal.

Dessa forma, faz-se necessário o deslocamento da visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pela(o) professora(or) com as crianças, para uma visão de currículo como conjunto de vivências sociais e educativas a serem experimentadas por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola. Talvez, assim, seja possível focar o currículo nas crianças desde bebês e em suas relações, e concebê-lo como construção, articulação e produção de sentidos que acontecem por meio dos encontros entre sujeitos e culturas.

Nesse sentido, os “conteúdos” não se configuram como fragmentos de conhecimentos específicos, mas como experiências educativas e autorais entre crianças com outras crianças, com adultos e com o ambiente. Elas passam a ser encaradas, então, como pessoas de direitos e produtoras de culturas, sem perder de vista as especificidades que envolvem suas formas de ver, se comunicar, investigar, vivenciar e atribuir sentidos ao mundo.

Considera-se, assim, sua participação como uma das chaves para ação docente com as crianças pequenas desde bebês, o que implica que as pessoas adultas precisam “ultrapassar desafios que incluem colocar essa perspectiva em

prática através de um olhar sensível, atento, respeitoso e empático. Por sua vez, esse olhar deve permitir tempo para os bebês viverem o seu tempo, sem atropelá-los, mas acolhendo suas especificidades" (Abreu; Coutinho; Fernandes, 2025, p. 28).

Sob essa perspectiva:

> É preciso um forte compromisso, em âmbito universitário e institucional, para promover uma cultura crítica e reflexiva em relação aos conceitos e às ideias que inspiram o fazer pedagógico e quem sabe um dia, dar impulso à metamorfose dos documentos e suas formas discursivas, para além de suas organizações rígidas, pouco criativas e transformadoras, para que as palavras não terminem por ser rigidamente empobrecidas e engessadas como foram as instituições de acolhimento para a infância, como foram os corpos e como foram os saberes (Voltarelli; Fernandes; Lupis, 2022, p. 306-307).

Assim, o currículo escapa às formas rígidas que tentam contê-lo e se refaz como experiência vivida, travessia que não é roteiro, mas que é sensível e se desenha no compasso das interações e das brincadeiras, tal como anunciam as DCNEI (Brasil, 2009a), de tal forma que as crianças desde bebês, com seus gestos, tecem sentidos e reinventam, no cotidiano, modos próprios de existir e habitar o mundo.

Considerações em curso

Retomando o objetivo deste estudo, que foi compreender o currículo na Educação Infantil como elemento dinâmico, relacional e vinculado ao cotidiano vivido por crianças e educadores, reafirmamos a necessidade de deslocar concepções que ainda o compreendem de forma prescritiva, linear e desvinculada das experiências concretas que se produzem nos contextos educativos.

Percebe-se que há muito o que considerar para refletir sobre os diferentes fatores que atravessam a singularidade da Educação Infantil, trazendo à tona possibilidades de resistência, ação e transformação.

O foco curricular é posto em todas as ações efetivadas e experienciadas com a participação das crianças e educadoras e educadores. A ação docente se configura como parte desse currículo em movimento, no qual as relações e as brincadeiras são compreendidas como linguagens que ocupam o núcleo do processo educativo, seja no faz de conta, no desenho, na dança, na música, na leitura, nas conversas, nas curiosidades que se expressam diante de um fenômeno; respeitando e valorizando as crianças desde bebês e suas ainda não

totalmente desvendadas formas de descobrir, representar, expressar, sonhar e inventar o mundo.

Como aponta Luciana Esmeralda Ostetto (2017, p. 50):

> O essencial é que os sujeitos reais e concretos, que fazem a Educação Infantil, pronunciem a sua palavra, tomem a força e a beleza de sua própria voz, proferida com consciência e sensibilidade das coisas inteiras, pautada no compromisso com as crianças e com o seu próprio processo de formação.

Tal compreensão reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, e tantas outras situações de relações sociais, quanto, e principalmente, a participação ativa de cada criança desde bebê. E, como afirmam Marcolino e Santos, “participar como prerrogativa e direito na Educação Infantil” (Marcolino, Santos, 2021, p. 308) constituindo-se como dimensão fundamental na construção do currículo.

Ao longo das reflexões desenvolvidas, foi possível evidenciar que o currículo, quando ancorado nas interações e nas brincadeiras, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), se constitui nas relações, nos encontros e nas experiências que atravessam o cotidiano das instituições. Um currículo que se faz em movimento, que se constrói mais com as crianças que para elas, e que reconhece sua participação como elemento central na produção de sentidos.

Arrematamos defendendo e reafirmando o currículo na Educação Infantil estabelecido nas DCNEI (Brasil, 2009a, p. 18):

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Legitimar essa concepção implica reconhecer um currículo que articula os saberes das crianças com os múltiplos patrimônios culturais, um currículo que vai “de encontro” ao que é estabelecido de modo verticalizado, hierarquizado, dominante e prescritivo e “ao encontro” de lugares educativos em que as crianças desde bebês possam viver suas infâncias. Um currículo-lugar, reconhecido pelos adultos e construído com a participação infantil. Um currículo de Educação Infantil que está vinculado à compreensão das crianças sobre o mundo e à vida cotidiana que habita os tempos e espaços educativos, disponível a seus interesses e curiosidades, e alicerçado no percurso vivido.

Assim, ao evidenciar o currículo como algo que se constrói na vida que acontece, nas relações e nas experiências vividas entre crianças e educadoras e educadores, este estudo reafirma a potência de pensar a Educação Infantil a partir do cotidiano vivido, como aquilo que o constitui e lhe dá sentido.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.20, n.3, p. 179-197, set./dez. 2009. https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012. Acesso em: 02 jan. 2025.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

APPLE, Michael; KING, Nancy. A economia e o controle na vida escolar cotidiana. In: APPLE, Michael (org.). **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 69-93.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/1998**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB022_1998.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 15.326, de 6 de janeiro de 2026**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir os professores

da educação infantil como profissionais do magistério. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jan. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15326.htm. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Andréia Regina de. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. 2019. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539. Acesso em: 20 dez. 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 326-345, set./2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.p. 3-90.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOBBI, Marcia Aparecida; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: O olhar das crianças, desde bebês, para a educação

infantil e além. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 13, n. 33, 2021. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194. Acesso em: 02 jan. 2025.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAMER, Sônia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moyses. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina da Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27181, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102001&script=sci_arttext. Acesso em: 02 abr. 2026.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 - 1555 out./dez. 2017,

MARCHI, Rita de Cássia; EVANGELISTA, Nislândia Santos. A sociologia da infância e o conceito de culturas infantis. **Revista Educação**, vol. 48, n. 1, p. 1-25, 2022.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v.13, n.33, p. 287-311, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p287-311. Acesso em: 09 de abril de 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, NUPEIN/CED/UFSC, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun 2017. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46. Acesso em: 02 jan. 2024.

RODRIGUES, Carla Ireni Borges; BOEIRA, Silvana; FOLMER, Vanderlei. Currículo e educação infantil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30,

e300074, 2025.

RODRIGUES ABREU, Andreia; SCALABRIN COUTINHO, Angela; FERNANDES, Natália. Bebês em foco: repensando a participação na educação infantil. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 30, n. 68, p. 25–46, 2025. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/2062. Acesso em: 30 abr. 2025.

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

SOARES, Márcia Alessandra Beltrão; COSTA, Lucinete Gadelha. **Teorias curriculares**: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. Revista Espaço do Currículo, v.14, n. Especial, p. 1-11, 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; FERNANDES, Isabela Signorelli; LUPIS, Jennifer. Entre o proposto e o vivido: diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 283–311, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12584. Acesso em: 15 mar. 2026.

Recebido em: 03/05/2025
Aceito em: 17/02/2026