CURRÍCULO E INFÂNCIA: FUNDAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA VARRICHIO DA SILVA

RESUMO: Procurando considerar um currículo que ao mesmo tempo em que possibilite o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, lhes garanta que sua infância seja respeitada, é que esta pesquisa se desenvolve. Neste trabalho as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil serão brevemente analisadas, algumas reflexões acerca dos currículos escolares serão propostas e por fim haverá a apresentação de três propostas curriculares que consideram o desenvolvimento integral da criança e as peculiaridades do ser criança.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Currículo; Infância; Desenvolvimento.

ABSTRACT: Looking consider a curriculum that while it allows the comprehensive development of children from birth to five years, ensuring them that their child is respected, is that this research develops. In this study the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education will be briefly analyzed, some reflections on the school curriculum will be proposed and finally there will be the presentation of three curriculum proposals that consider the development of the child and the peculiarities of being a child.
KEY WORDS: Early Childhood Education; Curriculum; Childhood; Development.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de currículo ocupa posição central nas discussões educacionais, uma vez que traduz as intenções, valores e práticas que orientam a ação pedagógica. Entretanto, apesar de sua ampla utilização, o termo apresenta diversas concepções que se transformaram historicamente em conformidade com as mudanças sociais e culturais. De acordo com Sacristán (2000), a literatura especializada norte-americana registra mais de cem definições para o termo "currículo", o que evidencia a complexidade teórica e a diversidade de perspectivas que o envolve.

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo deriva da palavra latina curriculum, que possui a mesma raiz de cursus e currere, remetendo à ideia de percurso, caminho ou trajetória. Na Roma Antiga, a expressão cursus honorum designava a sequência de funções exercidas pelos cidadãos, o que reforçava o carácter de percurso formativo presente na noção moderna de currículo (SACRISTÁN, 2000). O uso educacional do termo surge na Universidade de Glasgow, em 1633, mas, segundo Kemmis (apud SACRISTÁN, 2013), a consolidação do conceito ocorre quando a escolarização passa a se configurar como características de massa.

No campo teórico, é possível identificar dois grandes eixos de compreensão: as concepções tradicionais e as concepções críticas. As visões tradicionais compreendem o currículo como um conjunto de conteúdos e procedimentos direcionados à organização do ensino, com ênfase em aspectos técnicos e administrativos do processo educativo (SILVA, 2003). Já as teorias críticas, impulsionadas pelos movimentos sociais e políticos da década de 1960, questionam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um olhar transformador sobre a educação (GONÇALVES; VAGULA, 2012).

As teorias pós-críticas, por sua vez, ampliam o debate ao relacionar o currículo à diversidade cultural e às questões identitárias. Para Silva (2003), o currículo deve ser compreendido como espaço de disputa de significados, no qual diferentes vozes e culturas possam ser reconhecidas e legitimadas. Essa perspectiva dialoga com as investigações contemporâneas sobre multiculturalismo e inclusão, que defendem um currículo às diferenças sensíveis e abertas à pluralidade de saberes.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica e discutir os elementos que representam um currículo significativo para a Educação Infantil, que promova o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos sem antecipar práticas próprias do Ensino Fundamental. Busca-se refletir sobre a organização dos

espaços, tempos e experiências, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de forma a propor caminhos que respeitem as múltiplas linguagens e potencialidades infantis.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, voltada à análise teórica sobre as concepções de currículo e suas implicações para a Educação Infantil. De acordo com Severino (2010), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se no exame de produções científicas já publicadas, permitindo ao pesquisador conhecer, sistematizar e reinterpretar contribuições teóricas existentes sobre determinado tema.

A coleta do material teórico envolveu a seleção de obras de autores de reconhecida relevância no campo curricular, como José Gimeno Sacristán (2000, 2013), Tomaz Tadeu da Silva (2003), Gonçalves e Vagula (2012), Oliveira (2010), entre outros, além de documentos oficiais que orientam a prática educativa no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A análise das fontes teve como foco identificar as diferentes abordagens teóricas do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas) e suas repercussões no contexto da Educação Infantil. Para tanto, o material foi organizado a partir de três eixos de leitura: o currículo como construção histórica e social, com base em Sacristán (2000, 2013) e Silva (2003); o currículo nas políticas públicas para a infância, a partir dos documentos oficiais brasileiros; as experiências pedagógicas inovadoras, como as propostas de Reggio Emilia, da escola Te-Arte e os Projetos de Trabalho de Hernández (1998).

A partir da sistematização dessas contribuições, buscou-se construir uma reflexão crítica que integrasse teoria e prática, possibilitando compreender de que maneira o currículo pode ser pensado como espaço de produção de sentidos, respeitando a infância e promovendo experiências significativas.

2.2 O Currículo e os Documentos Oficiais para a Educação Infantil

A reflexão sobre o currículo na Educação Infantil exige o reconhecimento de que as práticas pedagógicas são permeadas por concepções de criança, de infância e de conhecimento que se materializam em propostas educativas e documentos oficiais. No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, representa um marco na história da educação das crianças pequenas, ao propor orientações pedagógicas externas ao desenvolvimento integral e à valorização das múltiplas linguagens infantis (BRASIL, 1998).

Embora o RCNEI tenha sido um documento importante para a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, Cerisara (2002) destaca que ele ainda apresenta forte ênfase na dimensão escolar, ao adotar uma linguagem próxima ao Ensino Fundamental e ao centrar- se em conteúdos e objetivos de aprendizagem. Para o autor, a estrutura do documento acabou contribuindo para o avanço de uma perspectiva de “preparação para o futuro”, em detrimento da valorização da infância como tempo presente.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, a concepção de currículo foi ressignificada, ampliando-se para além da ideia de organização de conteúdos e tempos escolares. As DCNEI definem o currículo como “um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12). Essa definição reafirma o papel ativo da criança na construção do conhecimento e o compromisso da escola em garantir experiências educativas significativas.

Axer (2006) ressalta que o currículo da Educação Infantil precisa considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural, que

aprende nas interações e nas relações com o meio. Essa concepção rompe com a visão tradicional de ensino e exige do professor uma postura investigativa, capaz de observar, interpretar e planejar a partir das ações e interesses das crianças.

Oliveira (2010) complementa essa perspectiva ao afirmar que a função da Educação Infantil não é preparar a criança para a etapa seguinte, mas oferece oportunidades de aprendizagem que respeitem o ritmo, os modos de ser e as formas de expressão próprias da infância. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de escolarização precoce e se torna um espaço de escuta, criação e diálogo entre crianças e adultos.

Dessa forma, tanto o RCNEI quanto o DCNEI evidenciam avanços importantes no reconhecimento da especificidade da Educação Infantil, ainda que sob perspectivas distintas. Se o primeiro documento contribuiu para a sistematização de práticas pedagógicas originais à infância, as Diretrizes Curriculares de 2009 representaram um passo adiante ao consolidar uma visão de currículo que integra cuidado, educação e brincadeira como dimensões indissociáveis do processo educativo.

2.3 Reflexões sobre o Currículo

A discussão sobre o currículo constitui-se em um campo dinâmico e em constante transformação, que reflete concepções distintas de sociedade, de conhecimento e de educação. Na perspectiva de Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido como uma construção cultural, resultado de práticas sociais, históricas e políticas que expressam intencionalidades, valores e relações de poder. Assim, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas um projeto social e político que orienta o que se considera válido aprender e ensinar em determinado contexto.

Essa compreensão amplia a noção tradicional de currículo, afastando-se da ideia de uma sequência linear e uniforme de conhecimentos. Sacristán (2010) propõe que o currículo deve ser entendido como um processo vivo, que ganha significado a partir dos contextos em que se realiza. Dessa forma, ele é também uma prática situada, marcada por negociações, interpretações e mediações.

De modo semelhante, Silva (2010) reforça que o currículo não é neutro, pois envolve disputas em torno do conhecimento, da cultura e da identidade. O autor destaca que toda proposta curricular expressa um projeto de sociedade, revelando quais vozes são valorizadas e quais são silenciadas nos processos educativos. Assim, pensar o currículo na Educação Infantil implica questionar quais infâncias estão sendo representadas e legitimadas nas práticas pedagógicas cotidianas.

Gonçalves e Vagula (2010) afirmam que refletir sobre o currículo é refletir sobre o papel da escola e do professor, já que as escolhas pedagógicas estão intimamente relacionadas às concepções de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento que orientam o trabalho docente. Os autores defendem a necessidade de compreender o currículo como uma prática social que deve acolher as múltiplas linguagens infantis, as experiências cotidianas e as culturas da infância.

Ao pensar o currículo para a Educação Infantil, é necessário considerar suas especificidades, permitindo que as crianças aprendam por meio das interações, das brincadeiras e das experiências sensoriais e simbólicas. Nesse sentido, o currículo deve favorecer situações que possibilitem à criança explorar, imaginar, investigar e criar, promovendo aprendizagens que se originam de sua curiosidade e de seu protagonismo (SACRISTÁN, 2010).

Portanto, o currículo na Educação Infantil, concebido sob uma perspectiva crítica e contemporânea, deve ir além da mera organização de conteúdos e tempos escolares. Ele se constitui como um campo de experiências e significações, no qual o conhecimento é produzido coletivamente, em diálogo entre as crianças, os professores e o contexto sociocultural em que estão inseridos. Tal compreensão implica considerar a importância do educador como mediador e pesquisador de sua prática, capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de escuta, expressão e construção de sentido.

2.4 Propostas Curriculares para a Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, exige um currículo que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, potentes, curiosos e capazes de produzir cultura. Nessa perspectiva, diversas abordagens curriculares contemporâneas vêm inspirando práticas pedagógicas que se distanciam do ensino fragmentado e da antecipação de conteúdos, priorizando experiências significativas, o brincar e a escuta das infâncias. Entre elas, destacam-se a abordagem de Reggio Emilia, a proposta Te-Arte e o trabalho com projetos.

2.4.1 A abordagem de Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia surgiu na cidade italiana de mesmo nome, no período pós-Segunda Guerra Mundial, a partir da iniciativa de pais e mães que buscavam uma escola diferente para seus filhos. Sob a liderança de Loris Malaguzzi, o projeto foi se consolidando como uma experiência educativa inovadora, centrada na participação ativa das crianças na construção do conhecimento (LINO, 2002).

Em Reggio Emilia, a criança é vista como sujeita de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens. Acredita-se que o conhecimento é construído nas relações sociais e nas interações com o meio, e por isso o ambiente, as linguagens expressivas e a escuta do educador são consideradas pilares fundamentais dessa proposta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Não há um currículo rígido nem planos de aula pré-definidos. O que orienta o trabalho é o currículo emergente, denominado progettazione, termo italiano que expressa a ideia de elaborar e projetar coletivamente, em contraposição à noção de programação fixa (RINALDI, 2012). O trabalho se manifesta principalmente na realização de projetos de investigação, construídos a partir dos interesses das crianças e desenvolvidos em pequenos grupos, o que favorece o diálogo, a cooperação e a troca de ideias.

Os projetos em Reggio costumam seguir um percurso processual: iniciar- se pela escuta e levantamento das ideias das crianças sobre determinado tema; em seguida, são elaboradas ações de exploração, produção e reflexão; e, por fim, ocorre a socialização e a documentação dos percursos e descobertas (LINO, 2002). Essa documentação, elemento característico da abordagem, tem função pedagógica e formativa, pois possibilita observar o pensamento infantil e replanejar as ações educativas.

O foco da abordagem não está nos resultados, mas nos processos de aprendizagem e nas relações que se estabelecem. Assim, a escola se configura como um espaço de pesquisa e construção compartilhada de saberes, onde as “cem linguagens da criança”, expressão cunhada por Malaguzzi, se manifestam por meio de diferentes formas de expressão, como o desenho, a escultura, o movimento, a música e a linguagem verbal (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

2.4.2 A experiência da Te-Arte

A Te-Arte, localizada no bairro do Butantã, em São Paulo, foi fundada por Terezita Pagani e se consolidou como uma experiência inovadora no campo da Educação Infantil brasileira. Seu espaço físico, um grande quintal com terreno irregular, árvores, areia, animais e objetos diversos, traduz uma concepção pedagógica em que o brincar é o eixo central das aprendizagens (BUITONI, 2006).

Para Pagani, brincar é o trabalho da criança, condição essencial para que ela absorva e produza conhecimento e cultura. A Te-Arte é, portanto, “um lugar cheio de possibilidades, mas não dadas” — um ambiente que convida à descoberta, à curiosidade e à invenção (BUITONI, 2006, p. 26).

O currículo da Te-Arte não é formalizado em planos ou documentos, mas se revela nas práticas cotidianas e nas relações variáveis entre adultos e crianças. Ainda que não esteja registrado no papel, manifesta-se nas experiências de exploração, nas interações com a natureza e na valorização da arte e da cultura como dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil (BUITONI, 2006).

O cotidiano da escola é marcado por múlti-

plas formas de expressão e a relação entre família e escola ocupa lugar central.
O papel do adulto na Te-Arte é garantir a segurança física e emocional, mediar experiências e participar das brincadeiras. Ele cuida, escuta, conta histórias, canta, dança e aprende junto com as crianças, num exercício permanente de convivência e troca (BUITONI, 2006).
Ainda que a Te-Arte não se encaixe integralmente nas categorias de pré- escola ou espaço de arte-educação, constitui-se como um ambiente de educação integral pela experiência, em que o brincar, a arte e o encontro com o outro são reconhecidos como caminhos legítimos para aprender e viver a infância.

2.4.3 A organização do currículo por Projetos de Trabalho

A proposta dos Projetos de Trabalho, discutida principalmente por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), propõe uma reorganização curricular que substitua a fragmentação das disciplinas por experiências integradas e contextualizadas. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um processo dinâmico e interdisciplinar, no qual os conteúdos escolares se articulam com as vivências, os interesses e os saberes socioculturais dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).
De acordo com Bin (2012), a obra de Hernández tem se tornado uma referência teórica e prática em diversas pesquisas e escolas brasileiras, para favorecer uma metodologia que estimule a participação ativa e reflexiva das crianças na construção do conhecimento. O trabalho com projetos não segue um roteiro fixo, mas respeita condições pedagógicas que favorecem a investigação, a autonomia e a cooperação.
O tema do projeto pode surgir a partir das crianças, de um problema observado pelo professor, de uma experiência coletiva ou de fatos do cotidiano. O objetivo central é que o tema desperte curiosidade e permita estabelecer relações significativas com diferentes áreas do conhecimento (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). No caso das crianças pequenas, as escolhas costumam estar ligadas às dimensões afetivas e simbólicas, o que exige do professor sensibilidade para interpretar e ampliar essas motivações iniciais.
O desenvolvimento dos projetos envolve a formulação de perguntas, a busca e o tratamento de informações provenientes de múltiplas fontes, a produção de registros e a sistematização dos aprendizados. Esse processo

valoriza o diálogo, a problematização e o pensamento crítico, aproximando a escola de uma prática investigativa.
A função do professor é central: ele atua como mediador e provocador de situações de aprendizagem, organizando o percurso sem determinar previamente os resultados. Como afirma Bin (2012, p. 103), “o professor é um transgressor do pronto e acabado”, responsável por criar contextos de colaboração e inovação, ampliando os interesses das crianças e promovendo aprendizagens significativas.
Ao discutir o conceito de currículo globalizado, Hernández propõe uma visão que ultrapassa a divisão tradicional por disciplinas, compreendendo o conhecimento como um conjunto integrado de saberes, experiências e relações. Essa concepção reforça a ideia de que aprender não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve compreender o mundo em sua complexidade, estabelecendo conexões entre escola, vida e cultura.
As três propostas reúnem fundamentos que se aproximam da concepção contemporânea de currículo defendido por autores como Sacristán (2000) e Silva (2010): o currículo como prática viva, socialmente construído e culturalmente estabelecido. Ao priorizar a participação ativa das crianças, a mídia sensível dos educadores e a documentação dos processos, essas abordagens abordadas para a consolidação de um currículo da infância, um currículo que nasce da experiência, valoriza o brincar e regular a criança como produtora de cultura e conhecimento.

2.5 Discussão

A análise da literatura permitiu compreen-

der a amplitude e a complexidade do conceito de currículo, que extrapola a noção restrita de uma série de disciplinas e se aproxima da ideia de conjunto de ações, relações e práticas pedagógicas vividas cotidianamente na escola. Como destaca Sacristán (2000), o currículo se materializa nas interações e experiências que especificam o processo educativo.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão assume contornos específicos, pois a organização curricular deve considerar as singularidades das crianças pequenas, suas formas de compreender o mundo, de expressar-se, de construir significados e de interagir com o outro. Assim, as decisões pedagógicas precisam se orientar pelas experiências, pelos interesses e pelas linguagens das próprias crianças (OLIVEIRA, 2010). Um currículo que parte da criança e de suas vivências oportuniza experiências ricas e integradas, que favorecem o desenvolvimento global e a interação social, garantindo tempos e espaços para o brincar, dimensão essencial da infância e meio privilegiado de aprendizagem e criação cultural. Nessa perspectiva, o trabalho por projetos, conforme propõe Hernández (1998), constitui-se como uma possibilidade concreta de organização curricular mais significativa, pois estimula a autonomia, a cooperação e o protagonismo infantil. Desta forma, a revisão bibliográfica aqui apresenta evidência da necessidade de os educadores se apropriarem das diferentes concepções de currículo, compreendendo-o como construção social e histórica. Essa postura crítica contribui para compensar o fazer pedagógico na Educação Infantil, garantindo o respeito ao tempo e à essência da infância e fortalecendo práticas
que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões teóricas, foi possível compreender que o currículo na Educação Infantil ultrapassa a dimensão técnica e prescritiva, assumindo o papel de um projeto ético, estético e político que orienta as práticas pedagógicas e concepções expressas de infância, de conhecimento e de sociedade. Ao longo da revisão bibliográfica, comenta-se que autores como Sacristán (2000; 2010) e Silva (2010) são destacados para uma compreensão ampliada do currículo, reconhecendo-o como construção cultural e socialmente situada, em constante transformação.

As propostas apresentadas (Reggio Emilia, Te-Arte e o trabalho com projetos) evidenciam possibilidades concretas de organização curricular que dialogam com essa concepção, colocando as crianças no centro do processo educativo. Em todas elas, o brincar, a investigação e a escuta emergem como princípios estruturantes, garantindo que as experiências infantis sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento e de cultura.

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil precisa ser pensado como um campo de experiências e interações, no qual o professor atua como mediador sensível, pesquisador de sua prática e coautor das aprendizagens. O desafio que se impõe aos educadores é o de consideração do currículo como uma construção coletiva, que se alimenta das múltiplas linguagens das crianças e das relações previstas no cotidiano escolar. Só assim será possível garantir que o período da infância seja respeitado e vivido em sua plenitude, como tempo de descobertas, de criação e de formação humana.

REFERÊNCIAS

AXER, Bonnie. O lugar da diferença: analisando políticas curriculares para a educação infantil. Espaço do Currículo , v. 1, jun./dez. 2012.

BIN, Ana Clara. Concepções de conhecimento em currículo em W. Kilpatrick e implicações no método de projetos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
BUITONI, Dulcilia S. De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte.
São Paulo: Ágora, 2006.
CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Educação & Sociedade , Campinas, p. 326– 345, 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 9 out.
2025.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
LINO, Dalila. O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto, 1998.
OLIVEIRA, Zilma de MR O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 9 out. 2025.
RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.
São Paulo: Paz e Terra, 2012.
SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
VAGULA, Edilaine; GONÇALVES, Carlos ES As teorias curriculares e as concepções sobre o ensinar e o aprender na educação a distância. IX ANPED- Sul. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/487/891. Acesso em: 9 out. 2025.