

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.05

Currículo e campos de experiência: saberes e práticas no cotidiano da Educação Infantil

*Ana Luísa Nogueira de Amorim
Nathalia Fernandes Egito Rocha*

Introdução

Ao retomarmos os estudos sobre currículo, especialmente no contexto da Educação Infantil, para subsidiar o embasamento teórico da formação continuada assumimos o entendimento de que o currículo, não se limita a definir uma simples lista de conteúdos e habilidades a serem ensinadas. Ele é, em sua natureza e função, um arranjo ordenado e intencional de processos de aprendizagem que moldam, regulam e organizam trajetórias educacionais (Sacristán, 2000).

Sua construção, de caráter político e social, envolve constantes negociações e adaptações. Assim, o currículo se constitui como o resultado de uma complexa rede que articula/disputa diferentes visões de mundo, valores e prioridades. Ele é um terreno de debates constantes e evidencia como as dinâmicas sociais, culturais e políticas moldam a nossa compreensão sobre o conhecimento e a aprendizagem.

Neste capítulo, analisamos como o currículo da Educação Infantil organiza e estrutura as experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e, como consequência, reflete e potencializa diferentes concepções de saberes e práticas pedagógicas. Nosso intuito é explorar a importância do ordenamento curricular na formação e desenvolvimento das crianças e discutir sobre as implicações das escolhas feitas em sua elaboração.

A fim de refletir sobre essas questões, compartilhamos também as experiências e reflexões de processos formativos realizados com professoras e especialistas da Rede

Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, a partir do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” realizado mediante um convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal da Paraíba.

Através de alguns relatos e atividades desenvolvidas, buscamos perceber como as experiências dessas educadoras contribuem e revelam modos operativos de pensar e fazer o currículo em contextos específicos da Educação Infantil. Ao fazer isso, esperamos oferecer uma visão abrangente e crítica sobre o papel do currículo na Educação Infantil e sua importância para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

A dimensão social e pedagógica do currículo

O currículo, conforme analisa Sacristán (2000), configura-se como uma construção social resultante de escolhas historicamente situadas sobre os conhecimentos, valores e experiências que se consideram necessárias propor nos espaços educativos. Essas escolhas, longe de serem neutras ou consensuais, refletem disputas simbólicas e decisões políticas que moldam o que se reconhece como válido ensinar e aprender. Em constante reelaboração, o currículo responde às transformações da sociedade e às demandas que emergem dos contextos nos quais é implementado, assumindo, assim, um caráter processual, mutável e condicionado.

Sua função ultrapassa a organização de conteúdos: o currículo representa o alicerce que orienta o trabalho pedagógico cotidiano, delineando as experiências vividas pelas crianças e pelas profissionais da Educação Infantil¹. Como destaca Roldão e Almeida (2018), ele funciona como uma ferramenta de mediação entre as intenções formativas e as práticas efetivamente realizadas nas instituições, organizando tempos, espaços, interações, materiais e propostas pedagógicas.

Essa mediação, por sua vez, deve estar alinhada às singularidades dos territórios, de modo que as experiências escolares ganhem sentido e relevância para as crianças. Nessa direção, o currículo pode ser concebido como um eixo estruturante da ação pedagógica, articulando dimensões políticas, éticas, culturais e técnicas que incidem sobre os sentidos atribuídos às práticas.

Ao definir que conhecimentos serão mobilizados, de que forma e com quais finalidades, o currículo expressa concepções sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se também um instrumento que explicita visões institucionais sobre a função social da Educação Infantil.

¹ Considerando que a maioria das profissionais que atua na Educação Infantil e estão vinculadas ao projeto de formação continuada são mulheres, neste texto optamos pelo uso do termo no feminino.

A dimensão política do currículo revela-se nas escolhas que orientam a seleção e a organização dos saberes. Tais escolhas são condicionadas por normativas, diretrizes oficiais e disputas em torno de projetos de sociedade, sendo, portanto, atravessadas por interesses e valores coletivos. Já a dimensão ética se manifesta nas implicações dessas escolhas sobre as oportunidades que se oferecem às crianças para vivenciarem experiências significativas, seguras, respeitosas e promotoras de seu pleno desenvolvimento.

A dimensão técnica, por sua vez, está relacionada à organização dos elementos que sustentam o trabalho educativo – planejamento, metodologias, agrupamentos, registros e avaliação – que exigem competência, intencionalidade e coerência entre os meios utilizados e os fins propostos.

Compreender o currículo como uma instância em permanente construção implica reconhecê-lo como um processo interpretativo e situado, que se concretiza nas decisões pedagógicas tomadas no interior das instituições. Não se trata de aplicar prescrições previamente definidas, mas de realizar interpretações fundamentadas, considerando tanto as diretrizes normativas quanto as especificidades das crianças, das famílias e das comunidades envolvidas.

Nesse cenário, as profissionais da Educação Infantil desempenham papel central, pois são responsáveis por tecer relações entre o que está proposto nos documentos curriculares e o que se revela no cotidiano do trabalho com as crianças. Segundo Sacristán (2000), o desenvolvimento curricular ocorre justamente na tensão entre o prescrito e o vivido, sendo marcado por adaptações e reconfigurações contínuas.

As profissionais da Educação Infantil operam como agentes desse processo, adequando e enriquecendo as propostas à luz das necessidades, dos interesses e das formas de expressão das crianças. Isso torna o currículo um instrumento vivo e responsivo, ajustável aos contextos e às situações concretas que atravessam o dia a dia nas unidades educativas.

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido como um conjunto de orientações rígidas, a serem replicadas uniformemente, mas como uma ferramenta flexível, orientadora e aberta à reformulação. Embora deva considerar as diretrizes nacionais, estaduais e municipais que o estruturam, é fundamental que ele também dialogue com as especificidades dos territórios e das infâncias presentes em cada instituição.

Quando concebido dessa forma, o currículo fortalece a coerência entre os propósitos educacionais e as práticas efetivas, contribuindo para que o trabalho pedagógico ganhe densidade, consistência e pertinência. Assim, o currículo exerce papel estruturante nas vivências das crianças, interferindo diretamente nas formas como interagem, exploram, comunicam-se, criam e constroem sentido sobre o mundo.

Ele não apenas define conteúdos, mas também organiza tempos, espaços e vínculos, influenciando as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e expressivas do desenvolvimento infantil. Ao operar como referência para o planejamento e para as práticas, o currículo contribui para a constituição das identidades das crianças e para a qualificação das experiências educativas que vivenciam na Educação Infantil.

Currículo e Educação Infantil

Para falarmos de currículo na Educação Infantil faz-se necessário delimitar teoricamente o que entendemos sobre currículo nessa etapa educativa.

Desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as questões curriculares começaram a ser motivo de preocupação no contexto das unidades de Educação Infantil. Isso porque, embora o currículo seja uma preocupação bastante antiga no meio educacional, foi no contexto dos anos de 1990 que o tema ganhou destaque e tomou novos rumos no que se refere a sua compreensão.

Tendo sua constituição marcada pelo viés assistencialista, a Educação Infantil só foi reconhecida como etapa educativa na segunda metade da década de 1990 e sua inserção, desde a creche, no sistema educacional brasileiro exigiu que as unidades, novas e as já existentes, se organizassem em torno de um projeto educativo que reconhecesse as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, o que exigiu repensar as práticas pedagógicas e as concepções sobre currículo em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, também se fazia necessário (re)pensar as concepções sobre infância, crianças e Educação Infantil. A partir das contribuições dos estudos da Sociologia da infância (Sarmiento, 2004, 2007; Sarmiento; Gouveia, 2008; Barbosa, 2014) e da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1991; Aquino, 2015; Mello, 2015), a infância passou a ser compreendida como uma construção histórica e social, se constituindo como uma categoria geracional. E as crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos históricos e sociais que possuem direitos, dentre eles o direito ao pleno desenvolvimento e acesso à educação, desde bebês.

Nessa perspectiva, pensar em currículo para a Educação Infantil significa questionar o formato do currículo escolar para poder pensar em um projeto educativo para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para isso, assim como propõe Finco (2015, p. 234), ao discutir a temática com as educadoras em formação partimos de algumas “provocações”:

Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação

infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? [...].

Isso porque, uma proposta curricular para essa etapa da Educação Básica, conforme afirmamos, precisa tomar como base a finalidade da Educação Infantil em promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29); e a concepção de criança expressa na normativa brasileira:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança**, centro do planejamento curricular, **é sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura** (Brasil, 2009, p. 1, grifos nossos).

Assim, refletir sobre a organização de uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas significa assumir uma concepção ampla de currículo, articulada com “[...] a discussão sobre aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa” (Salles; Faria, 2012, p. 20).

Nesse sentido, é importante destacar a definição de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que é partilhada pelo campo teórico:

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 (Brasil, 2009, p. 1).

Cabendo destacar que, além das Diretrizes ser um dos consensos possíveis na área de Educação Infantil do Brasil, o documento se ancora nas discussões do campo teórico, assumindo uma concepção de currículo como prática que articula saberes e experiências, além de reconhecer as crianças como sujeitos potentes e ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e como co-construtoras desse currículo ao interagir com os adultos e com outras crianças no coletivo que compõe a unidade de Educação Infantil.

É importante mencionar que, neste texto, nos guiamos pelos consensos possíveis, pois falar de currículo na Educação Infantil não é tão simples como pode parecer, por não

ser um tema tão tranquilo de ser debatido na área (Amorim, 2011). Por esse motivo se faz necessário explicitar as concepções, para entender os caminhos que estão sendo construídos no contexto da formação continuada, já que uma preocupação constante na Educação Infantil tem sido a necessidade de explicitar a sua identidade e marcar o que a diferencia das outras etapas da Educação Básica, bem como evidenciar sua função sociopolítica e pedagógica.

Nessa perspectiva, como enfatiza Barbosa (2016, p. 17), ao se falar em organizar o currículo e o trabalho pedagógico nas unidades de Educação Infantil é preciso compreender que

[...] no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar.

Isso significa dizer que para garantir que as práticas pedagógicas realizadas com as crianças possam promover seu pleno desenvolvimento, faz-se necessário que as instituições e seus/suas profissionais organizem o currículo a partir das especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo em vista que “[...] a construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (Brasil, 2017, p. 35).

Considerando que o currículo pode ser organizado de formas diferentes e que na Educação Infantil isso não é só uma possibilidade, mas sim uma exigência, em função de suas especificidades e das particularidades das crianças, é importante entender como o currículo da Educação Infantil pode ser organizado sem antecipar o modelo escolarizante das demais etapas da Educação Básica (Amorim, 2011). É sobre isso que discorreremos no tópico a seguir.

O currículo para a Educação Infantil: direitos de aprendizagem e campos de experiências

Os estudos e reflexões sobre as especificidades da organização do currículo da Educação Infantil partiu de alguns questionamentos e provocações, dentre elas, a necessidade de questionar se faria sentido utilizar o mesmo formato do currículo escolar para a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. Sobre esse assunto, Finco (2015, p. 234) questiona:

Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? Como a programação pedagógica por meio dos campos de experiência educativa pode se apresentar como uma alternativa para a educação da infância?

Ao refletir sobre essas questões a autora nos convida a repensarmos o currículo para a Educação Infantil destacando como as práticas pedagógicas centradas em atividades isoladas e rotinas fixas, resultantes do controle do tempo e dos espaços (Finco, 2015), ou pautadas em datas comemorativas ou listas de conteúdos (Richter; Barbosa, 2010); não fazem sentido para outras etapas educacionais, muito menos para as crianças da Educação Infantil

Nessa perspectiva, a organização do currículo da Educação Infantil a partir dos campos de experiências se apresenta como uma possibilidade de garantir as especificidades dessa etapa, uma vez que se faz necessário

[...] pensar a criança pequena como: possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-constructora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. Assim, as crianças são percebidas como co-constructoras, ao lado de adultos e outras crianças (Finco, 2015, p. 234).

Compreender a criança como um sujeito ativo e potente reconhece que o conhecimento e a aprendizagem se vinculam “[...] aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário” (Finco, 2015, p. 237). Isso implica levar em consideração “as curiosidades e interesses do grupo, considerando as hipóteses levantadas pelas mesmas, bem como valorizando os sentidos produzidos” (Finco, 2015, p. 238). Assim, pensar o currículo para a Educação Infantil a partir dos campos de experiências exige de suas profissionais uma mudança de postura em relação ao processo educativo.

Por esse motivo, na formação continuada nossas escolhas para a abordagem do tema se articularam com os documentos normativos que orientam o trabalho pedagógico das profissionais nas unidades de Educação Infantil do município e com a reflexão sobre o fazer cotidiano com as crianças.

No que se refere aos referenciais nacionais, o destaque de trechos das DCNEI (2009) sobre as concepções de criança e currículo e da BNCC (2017) sobre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, foram os elementos centrais da discussão com as professoras, articulados ao que propõe o documento municipal Diretrizes Pedagógicas - Educação Infantil de João Pessoa (João Pessoa, 2023).

Estudar esses três documentos foi fundamental para garantir as articulações que temos buscado no projeto da formação continuada: articular saberes e práticas fazendo a triangulação entre o que afirma o campo teórico, o que está posto nos documentos oficiais (nacionais e municipais) e o que ocorre no cotidiano das unidades educativas municipais.

Nessa perspectiva, a discussão do tema suscitou a necessidade de destacar as definições de criança e currículo presentes nas DCNEI (2009), bem como a definição sobre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências expressos na BNCC (2017), destacando, ainda, a articulação dessas definições nos dois documentos.

A partir dos estudos, foi possível compreender a articulação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento com os artigos 4º, 7º e 8º das DCNEI (2009), reconhecendo que os

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

No que se refere aos campos de experiências, foi feita a articulação desses com o artigo 9º das DCNEI (2009), partindo da compreensão de que os campos de experiências constituem um arranjo curricular “[...] que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Compreende-se, assim, que para que a função sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica seja garantida (Brasil, 2009, p. 2), é preciso construir

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Nesse sentido, os campos de experiências permitem “[...] pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos[...], pois o trabalho com os campos de experiências envolve “[...] os três atores da Educação Infantil: crianças, famílias e professores/as [...]”. Tal arranjo permite enxergar a criança pequena “[...] como possuidora de muitas potencialidades e surpreendentes competências, coconstrutora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil [...]”, ou seja, a criança como produtora de cultura (Finco, 2015, p. 242).

Os campos de experiências favorecem “[...] uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de Educação Infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais” (Finco 2015, p. 243). Desse modo, surgem como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois a escolha pelos campos de experiências “[...] respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através de diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança” (Finco, 2015, p. 235).

Além da discussão sobre a organização do trabalho pedagógico a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências, foi discutida sua articulação com os temas propostos para os projetos de trabalho do ano letivo de 2023, indicados nas Diretrizes Pedagógicas - Educação Infantil (João Pessoa, 2023).

Compreendemos que pensar a organização do currículo a partir dos projetos de trabalho contribui para a garantia das especificidades da Educação Infantil, pois parte de uma abordagem educativa que

[...] está centrada na criança e na possibilidade de que ela possa expressar-se através de todas as suas linguagens como desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade” (Finco, 2015, p. 238).

De acordo com o documento municipal, os projetos de trabalho bimestrais se configuram como uma organização curricular que

[...] possibilita um diálogo a partir de uma inquietação, envolvendo o que sabemos, o que os outros sabem e o que queremos saber. É um processo que transita por contextos, pesquisas, hipóteses, articulação entre saberes e conhecimentos sistematizados na direção da construção de conhecimentos para o grupo que se propõe a desenvolver o trabalho com projeto (João Pessoa, 2023, p. 20).

O documento ainda acrescenta que o trabalho com projetos “[...] é uma interessante forma de desenvolver temas, que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças, num movimento de produção de sentido coletivo [...]” (João Pessoa, 2023, p. 20), o que reforça a compreensão de que a criança deve estar no centro da organização curricular e do planejamento do trabalho pedagógico e que o currículo deve ser construído coletivamente no contexto de cada unidade.

Após a discussão de como o currículo para a Educação Infantil pode ser organizado com vistas a garantir as especificidades da etapa, a discussão passou a se voltar para o contexto local, aspecto abordado no tópico a seguir.

O currículo no cotidiano dos CMEIs e escolas do município de João Pessoa/PB

Para iniciar a discussão sobre como o currículo e o trabalho pedagógico estão organizados no cotidiano dos CMEIs e escolas municipais, foi solicitado que as profissionais falassem sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos no primeiro bimestre de 2023, com vistas a identificar os temas selecionados, como cada unidade fez essa escolha, e a relação entre os temas e a observação do trabalho com as crianças.

Tendo em vista o grande número de instituições e como nas turmas havia profissionais de diferentes unidades, a metodologia do projeto formativo tem privilegiado o trabalho em pequenos grupos, para que mais experiências possam ser socializadas em cada encontro formativo.

Desse modo, após a discussão nos pequenos grupos, cada um deles apresentou a sistematização do que foi socializado. Da socialização, foi possível perceber que a maior parte das unidades havia escolhido o tema gerador “Crianças, memória e história” e como subtema estavam abordando a questão da identidade da criança.

A partir do que foi socializado, também foi solicitado que as educadoras em formação buscassem identificar quais e como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências estavam contemplados nos projetos bimestrais. Essa discussão suscitou a reflexão de como, muitas vezes, a organização dos projetos busca dar conta de uma exigência burocrática e nem sempre toma por base a observação das crianças.

A escolha do tema para o primeiro bimestre, por um grande número de unidades, também expressa esse viés burocrático. Isso porque, mesmo que o município não tenha indicado qual deveria ser o tema específico do primeiro bimestre, a maior parte das unidades escolheu o mesmo tema gerador e trabalhou a temática a partir do mesmo subtema identidade, o que tem possível relação com o fato de que em outros anos o eixo temático do primeiro bimestre costumava ser “Identidade e Autonomia”.

Nessa perspectiva, refletir com as educadoras o que apontam as Diretrizes Municipais sobre a escolha dos temas dos projetos bimestrais, destacando o que o documento aponta e enfatizando que “[...] cada unidade (CMEI/ Escola) **terá a possibilidade de escolher o tema do projeto a partir das quatro opções [...], seguindo a ordem que melhor se adeque** a sua realidade [...]” (João Pessoa, 2023, p. 21 - grifos nossos), foi motivo de ricos debates.

Sobre isso, ainda destacamos que o documento explicita que os temas sugeridos para o ano letivo de 2023 não foram pensados para serem repetidos ou copiados e “[...] sim para servirem de esteio para a delimitação de um universo de pesquisa [...]” no qual cada unidade

deveria “[...] mergulhar e buscar o seu tema e projeto pertinente com a realidade local [...]”, tendo em vista que o objetivo maior da organização do currículo e do trabalho pedagógico, a partir de projetos de trabalho, deve ser “[...] atender para a seleção de conhecimentos que potencializam o desenvolvimento da criança [...]” (João Pessoa, 2023, p. 21).

O debate sobre os temas “Crianças e explorações materiais e espaços”, “Crianças, ciência, natureza e humanidade”, “Crianças, memória e história” e “Crianças e as culturas do mundo” (João Pessoa, 2023), e como esses temas contemplam/podem contemplar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, também gerou questionamentos e reflexões, tendo em vista, principalmente, a discussão em torno de que a organização do currículo, a partir da articulação com os projetos, exige seleção e não apenas a cópia burocrática do que está posto na BNCC (2017) ou nas Diretrizes Municipais.

Como desdobramento dos dois encontros formativos que discutiram a temática do currículo, percebeu-se a necessidade de reflexão coletiva sobre o projeto bimestral, buscando identificar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência envolvidos, e se esses estavam bem explicitados no projeto de cada unidade, bem como a necessidade de problematizar a escolha dos subtemas e a relação com a investigação temática sobre os interesses de pesquisa das crianças.

Tais aspectos suscitaram a reflexão da equipe de formadoras e apontaram possíveis encaminhamentos para a continuidade do projeto de formação continuada.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procuramos refletir sobre a complexidade que envolve o currículo na Educação Infantil, compreendendo-o como um instrumento vivo, que se constrói no entrelaçamento entre intencionalidades, experiências e contextos. Mais do que um roteiro fixo de conteúdos ou um conjunto de diretrizes a serem seguidas mecanicamente, o currículo emerge das práticas cotidianas, das relações que se estabelecem entre crianças, educadoras e comunidades, e das escolhas que dão sentido ao trabalho pedagógico.

Foi possível perceber que pensar o currículo nessa etapa exige um olhar atento às especificidades da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, curiosos, criativos e profundamente capazes de produzir conhecimento e cultura. Nesse sentido, compreendemos que o currículo precisa ser sensível às múltiplas formas de expressão infantil, valorizando o brincar, a imaginação, a escuta e as interações como formas legítimas de aprender e de se relacionar com o mundo.

Ao analisarmos experiências formativas realizadas com profissionais da Rede Municipal de João Pessoa, observamos o quanto o currículo ganha vida no cotidiano das

instituições, seja na escolha dos projetos de trabalho, na forma como se escutam e interpretam os interesses das crianças, ou na organização dos espaços e escolha dos materiais.

Ao mesmo tempo, essas análises apontam alguns desafios: a necessidade de superar práticas burocratizadas, o cuidado para que os projetos não se repitam automaticamente, e o esforço constante para manter o foco na criança como centro do processo educativo.

Um ponto que merece destaque é a potência dos projetos de trabalho como forma de organizar o currículo de modo mais significativo. Acreditamos que quando bem construídos, os projetos possibilitam que as crianças participem ativamente das escolhas, investiguem temas com sentido para suas vidas e expressem-se em diferentes linguagens. Isso contribui para que a experiência na Educação Infantil seja mais do que uma preparação para etapas futuras: ela se torna um tempo de vida pleno, que respeita o ritmo, os interesses e as singularidades de cada grupo.

Também ficou evidente que a coerência entre aquilo que está previsto nos documentos e o que é vivido nas instituições só se concretiza quando há reflexão contínua, diálogo entre profissionais e abertura para revisitar as práticas.

Nesse processo, a formação continuada tem um papel essencial, pois promove momentos de escuta, troca e reavaliação que fortalecem a construção de um currículo mais autêntico e conectado com a realidade. Assim, concluímos este capítulo reafirmando a importância de um currículo que seja construído com as crianças, e não apenas para elas.

Nessa perspectiva, se faz necessário um currículo que acolha a diversidade dos territórios, que promova experiências significativas e que reconheça o cotidiano como um espaço legítimo de produção de saberes; em vez de buscar respostas prontas, é preciso manter-se em movimento, questionando, inventando e recriando caminhos que façam da Educação Infantil um tempo verdadeiramente significativo na vida das crianças e de quem com elas caminha.

Referências

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Tramando fios, estruturando os projetos. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S.; *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. p. 11-28.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. In: Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Diretrizes pedagógicas**: Educação Infantil. João Pessoa: PMJP/SEDEC, 2023.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão crítica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf Acesso em: 16 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.