


O CURRÍCULO DO BERÇÁRIO: ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO TRANSMISSIVA E BUSCANDO APROXIMAÇÃO COM AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS


THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM: BREAKING TRANSMISSION EDUCATION AND PURSUING PARTICIPATORY PEDAGOGY

*Fabiana França Barbosa¹
Amanda Cristina Teagno Lopes Marques²*

RESUMO: Este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo refletir sobre o currículo do berçário a partir do diálogo com os referenciais dos campos das teorias de currículo e das pedagogias participativas. Alicerçado em pesquisa bibliográfica, defende-se a necessidade de desconstruir conceitos enraizados, presentes em uma pedagogia transmissiva, e superá-los à luz da proposta da Pedagogia-em-Participação. Concebe-se o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, valorizando a escuta e as vozes de todos os envolvidos no processo, em uma práxis alicerçada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Argumenta-se a necessidade de uma educação que tenha o compromisso de enxergar bebês e crianças não como executores, mas como potentes, criativos e pesquisadores, e o educador como mediador na organização de tempos, espaços, materialidades, relações e interações que possibilitem a ampliação das experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Como resultados, espera-se que possamos refletir e construir um currículo que enxergue as potências e agências de cada um dos envolvidos nos processos de aprendizagem nas escolas da infância.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Pedagogia participativa.

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (2022), Pedagoga UNIFIEO (1999) Pós graduada em: Práticas de Letramento e Alfabetização pela UFSJ (2016), Planejamento, implementação e gestão EAD ? PIGEAD pela UFF (2013), Mídias na educação pela NCE/USP (2012), Especialização em Supervisão Educacional (2009), Educação Especial (2006), Metodologia da Matemática (2003) ? FESL. Professora de Educação Infantil do Município de São Paulo. Tem experiência em docência na educação infantil, formação de professores e tutoria em cursos de pedagogia Atualmente atua como Serviços Técnicos Educacionais I na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação do Butantã da Prefeitura de São Paulo e como tutora do curso de pedagogia da Unesp, polo Capão Redondo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8448369060133328>,  <https://orcid.org/0000-0003-2892-0813>

² Possui Doutorado em Educação (2011), Mestrado (2005) e graduação em Pedagogia (2001) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), atuando com formação de professores em licenciaturas, cursos de especialização e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Realizou estágio de pesquisa na Universidade de Bolonha, Itália (2008), com financiamento CAPES (Doutorado-Sanduiche). Foi professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo e assessora do Departamento de Normas Técnicas e Orientação Educacional - SME Guarulhos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, didática e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: documentação pedagógica, ciência e infância, alfabetização científica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3271813807797335>,  <http://orcid.org/0000-0001-5418-2004>

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p79>

INTRODUÇÃO

Considerar bebês e crianças como sujeito de direitos e a Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, implica refletir sobre a construção de um currículo que dialogue com as culturas da infância, ampliando as leituras de mundo e revendo conceitos, valores, crenças, princípios e saberes.

O aprender, quando tratamos de bebês e crianças pequenas, não significa submetê-los a uma educação bancária, mas permitir que exerçam seu papel de cidadãos e sujeito de direitos em diálogo com contextos e suas especificidades. Mello (2009) aponta:

[...] muito se falou em alunos como referência às crianças pequenas, muito se falou em dar aulas, em salas de aulas. Certamente que não basta mudar o discurso, mas mudar o discurso no processo de criar novas formas de viver juntos o encontro das crianças com a cultura historicamente acumulada – assim como a cultura que as crianças produzem entre si – é um desafio. (MELLO, 2009, p. 168)

Como pensar então em levar elementos de pesquisa e aproximação ao conhecimento histórico e socialmente produzido para os pequenos, superando processos escolarizantes pautados em materiais prescritivos e propondo práticas pedagógicas que respeitem os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças? Para responder à questão, faz-se necessário saber de onde partimos e aonde queremos chegar.

A construção do currículo se dá na *práxis*³ escolar e perpassa conhecimentos produzidos socialmente. A concepção de infância, de criança, também teve seu percurso construído através dos tempos. Conhecer de onde viemos, o que precisamos melhorar, ajuda-nos a reconhecer qual nosso olhar para a realidade e situar aonde queremos chegar. A prática reflexiva nos ajuda nesse percurso.

Os professores que trabalham nas Escolas de Educação Infantil enfrentam duplo desafio: de um lado, a concepção assistencialista, que aborda apenas o cuidar, desvinculado do educar, ainda muito presente em uma sociedade que não vê, nessa faixa etária, a possibilidade de ação pedagógica. Por outro lado, profissionais que não acreditam nas potencialidades do trabalho com bebês e crianças pequenas, e assumem postura pouco reflexiva e pouco propositiva acerca de suas necessidades e direitos.

Enfrentamos o que Kuhlmann Jr. (2007) registra como luta entre o assistencialismo e a educação, que representariam o mal e o bem. Isso nos afasta da busca de oferecer aos bebês e crianças possibilidades de ampliação de suas experiências, de vivência das múltiplas linguagens, de interação, afeto, cuidado, escuta.

¹ Segundo Oliveira-Formosinho, a *práxis* é o modo de fazer pedagogia e de “[...] responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, p. 15). É, portanto, mais complexo do que o modo transmissivo.

Reconhecemos, para tanto, o papel imprescindível do educador, não mais na transmissão unilateral de conhecimentos, mas na organização de tempos, espaços, materialidades e formas de mediação que potencializem a pesquisa de bebês e crianças, reconhecendo a centralidade do educando e do conhecimento no trabalho pedagógico e a importância de se ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem. Segundo Malaguzzi (1999):

Estávamos convencidos, e ainda estamos, de que não é uma imposição sobre as crianças ou um exercício artificial trabalhar com números, quantidades, classificações, dimensões, formas, medições, transformação, orientação, conservação e mudança, ou velocidade e espaço, porque essas explorações pertencem espontaneamente às experiências cotidianas da vida, às brincadeiras, às negociações, ao pensamento e à fala das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 63)

Trata-se, portanto, de superar a concepção de currículo como listagem de conteúdo a serem transmitidos pelo professor, e compreendê-lo em sua articulação com concepções de infância e educação infantil que se alicerçam no reconhecimento da potência da criança e no papel da escola no trabalho com o conhecimento de maneira integrada às experiências cotidianas de cuidado, brincadeira e interação. Nesse sentido, quando falamos do currículo para a educação infantil, Barbosa (2010) afirma:

[...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. (BARBOSA, 2010, p. 5)

As propostas de vivências para a educação infantil podem parecer pouco significativas ou espontaneístas, porém quando falamos em bebês e crianças pequenas, o papel de observador do educador intensifica-se. Ele precisa estar atento a esse pequeno pesquisador que constrói saberes a partir das suas hipóteses e dos desafios com os quais se depara. Também precisa saber em quais momentos deverá fazer intervenções para contribuir com o processo de pesquisa, sem com isso destruir o encantamento dos bebês e crianças pela descoberta.

Diante das considerações explicitadas, este artigo tem por objetivo refletir acerca do currículo do berçário a partir do diálogo com referenciais dos campos das teorias de currículo e das pedagogias participativas. Do ponto de vista metodológico, alicerça-se em pesquisa bibliográfica, com destaque para Formosinho (2018), Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), Silva (2011), Kuhlmann Jr. (2007) e Freire (2011). Tal metodologia nos ajuda a pensar em processos de construção que se fazem necessários para busca de subsídios que nos indiquem como compreendemos bebês e crianças no contexto das escolas da infância de modo a sustentar processos de análise da prática e proposição de

intervenções coerentes com as concepções explicitadas De acordo com Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No caso deste artigo, foram selecionadas produções acadêmicas com destaque para a Pedagogia-em-Participação, além de autores que discutem teorias de currículo. Procedeu-se a leitura e sistematização de referenciais que pudessem sustentar a reflexão sobre a construção do currículo para o berçário à luz de pedagogias participativas.

Com o objetivo de pensar em um currículo que atenda às necessidades das escolas de Educação Infantil, compreendendo bebês e crianças pequenas como seres únicos e produtores de conhecimento, vamos destacar modelos curriculares baseados em uma educação transmissiva e o quanto eles moldam os indivíduos, enquanto que as pedagogias participativas se aproximam mais das práticas de um currículo da infância que trazem aspectos essenciais que precisam ser repensados: o papel do educador, a organização dos ambientes, a participação das famílias e o cuidar e o educar como indissociáveis neste processo.

POR ONDE COMEÇAMOS A COMPREENDER TUDO ISSO? AS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS POR UMA PEDAGOGIA TRANSMISSIVA.

Dialogando com teorias de currículo (SILVA, 2011), podemos destacar uma concepção pautada na teoria da administração científica iniciada por Frederick Taylor (1856-1915), correspondente a um sistema de organização industrial que almejava ampliar a produção das fábricas, melhorando a eficiência, com funções determinadas a cada trabalhador.

John Franklin Bobbit levou essa ideia para as escolas, visando a padronização, imposição de regras, trabalho repetitivo e divisão de tarefas. O currículo era visto como uma instrução mecânica, com conteúdos que seriam ensinados pelo professor e memorizados de forma repetitiva pelos alunos (SILVA, 2011).

Nesse sentido, destaca-se o modo burocrático, centrado na figura do professor, que detinha o saber e que os transmitia aos alunos, estes não valorizados em suas especificidades e vistos como repetidores e memorizadores dos conteúdos apresentados. Destaca-se também a divisão de tarefas no sistema educativo, levando à separação entre planejamento – realizado por especialistas, e execução – tarefa dos professores.

O modelo de currículo de Bobbit é reforçado pelos princípios de elaboração curricular propostos por Ralph Tyler (1902-1994). Essas influências serão fortemente presentes na elaboração de currículos no Brasil por mais de vinte anos, e até atualmente é possível identificar certos aspectos anunciando tais concepções (LOPES; MACEDO, 2011).

Quanto à estruturação do currículo, Silva (2011) indica quatro questões propostas por Tyler:

I. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: ‘currículo’ (1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e ‘avaliação’ (4). (SILVA, 2011, p. 25)

Diante das questões que ficaram marcadas na história da elaboração de currículo e foram trazidas também para o Brasil, é possível identificar traços da estrutura tyleriana atualmente, ainda que documentos e normativas que regulamentam o currículo nos tempos atuais, em geral, destaquem não ser mais essa a melhor maneira de ver o ensino, os alunos e as aprendizagens, especialmente quando tratamos do currículo da Educação Infantil.

Por volta da década de 1960 emergiram movimentos de lutas e protestos que trouxeram à tona um conjunto de proposições categorizadas por Silva (2011) enquanto teorias críticas. Essas elaborações colocam a educação não apenas como um aceitar sem questionar, mas buscam problematizar a relação escola-sociedade e reconhecer o trabalho pedagógico como não neutro, influenciado por interesses contraditórios que perpassam a sociedade de classes.

Tais teorias entendem que o currículo, por meio de disciplinas e conteúdos, transmite os princípios de uma ideologia dominante, o que acaba propiciando a evasão escolar de crianças pertencentes a famílias menos favorecidas, fomentando a manutenção da desigualdade social, além da reprodução de valores dominantes que interessam à manutenção da sociedade de classes.

O trabalho do educador Paulo Freire (1921-1997) trouxe importantes contribuições a esse processo, reconhecidas também em outros países. Suas críticas à pedagogia tradicional ficaram conhecidas pelo conceito da “educação bancária”, ideia que se refere ao conhecimento sendo transferido do professor ao aluno, ato este parecido com o de um depósito bancário (FREIRE, 2011; SILVA, 2011).

Para Freire (2011), a educação bancária trabalha com conteúdos compartimentados que são transmitidos de maneira descontextualizada, fora da realidade do educando, que é tratado como se fosse uma tábula rasa, à espera dos conteúdos que seriam nele depositados (FREIRE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011), servindo à domesticação.

O contraponto da educação bancária seria a “educação problematizadora”, que se pauta principalmente no conceito do que significa “conhecer” de uma maneira mais dialógica, de modo que todos estão envolvidos no ato do conhecimento, não descartando, mas valorizando os diferentes saberes. Assim, haveria a possibilidade de construção de um conhecimento crítico, no qual o educando tomaria consciência de seu papel na sociedade enquanto sujeito de decisão, tendo possibilidade de diálogo e humanizando-se nesse processo (FREIRE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011, SILVA, 2011).

Para além das teorias críticas, que valorizaram as lutas sociais, emergiram as teorias pós-críticas, buscando uma visão mais humanista e multicultural. Nessa perspectiva nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra, mas é preciso compreender os elementos próprios das culturas e aceitar as pessoas com suas formas individuais (SILVA, 2011). Através de ações efetivas que buscam atingir os problemas de racismo, sexismo, preconceito, xenofobia, dentre outros, surgem as lutas para combater tais problemas em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação e o currículo.

As críticas às teorias tradicionais emergiram do questionamento de não se respeitar o outro na sua individualidade e identidade de etnia e gênero, dentre outros marcadores sociais, e reforçar ações preconceituosas estabelecidas na sociedade. Desse modo, à medida que os estudantes conhecessem hábitos e costumes de diversas culturas, poderiam construir uma relação de mais respeito, tolerância e humanidade, e engajar-se na superação de formas de opressão existentes no contexto social.

Está posto, a partir das teorias pós-críticas, que a cultura importa, e que as múltiplas culturas não são diferentes em grau de importância. Fundamental que todas sejam respeitadas e tenham espaço no currículo, inclusive, uma vez que a escola não pode mais ser vista exclusivamente como transmissão de conhecimentos, acúmulo de conteúdos, nem tampouco reprodução da classe burguesa, sem compreender todos os agentes desse processo.

É, portanto, demanda do currículo pós-crítico a garantia de sua articulação com a vida dos estudantes dentro e fora da escola, considerando sua atuação como cidadãos, sujeitos de direitos e autônomos. Nessa direção, segundo Silva (2011), podemos definir currículo como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2009, p. 150)

Consideramos fundamental compreender o currículo que passa constantemente por modificações e pretende ser materializado nas escolas, a partir da ação. Os documentos curriculares influenciam nossas escolhas e a maneira de atuarmos nos contextos educacionais, mesmo que não percebamos tal movimento. O currículo, segundo Sacristán (2013), tem potencialidade reguladora; “[...] o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Será que nós, educadores da infância, conseguimos localizar em que lugar nos encontramos diante das concepções de currículos expostas?

As teorias podem nos ajudar a conhecer um pouco mais de como atuamos na prática. Definimos então como modelo curricular o que se aproxima do pensamento de Spodek e Brown (2013), que afirmam:

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. (SPODEK; BROWN, 2013, p.15)

O processo histórico pelo qual o Currículo da Educação Infantil passou e ainda passa no Brasil indica a emergência de contribuições e concepções de modelos pedagógicos que buscam assegurar os direitos das crianças e das famílias à educação, à equidade de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem e à qualidade no atendimento.

Por defendermos que o trabalho com bebês e crianças não pode e não deve seguir lógica de educação tradicional e conteudista, faz-se necessário pensar em outras propostas. As pedagogias participativas podem ser um caminho.

PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: UM OUTRO MODO DE PENSAR O CURRÍCULO.

Construir um modo de fazer pedagogia que não seja transmissão de conhecimentos é uma das propostas das pedagogias participativas. Em relação a estas, cabe destacar a existência de muitos modelos⁴, cada qual com sua gramática própria.

A sustentação das pedagogias participativas se dá em modelos curriculares propostos por John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, Célestin Freinet (1896-1966) na França, Maria Montessori (1870-1952) na Itália, Paulo Freire (1921-1997) no Brasil, Sérgio Niza (1940) em Portugal, entre outros teóricos também de outras áreas como Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo, Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo, Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo. Tais referências se tornam importantes no processo de desconstrução da pedagogia transmissiva, pedagogia esta que dialoga com a concepção bancária criticada por Freire e, em termos curriculares, com teorias tradicionais. Todos esses teóricos pensaram a criança como ativa, competente e respeitada em seus direitos de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Vamos neste momento pensar um currículo buscando inspiração na Pedagogia-em-Participação, ação pedagógica criada pela Associação Criança, instituição independente e apoiada pela Fundação Aga Khan de Portugal, desde 1996. Nela, as pessoas são investigadas em interações e em contexto. O foco principal é a pedagogia da infância e o aprender em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 2013).

² Um modelo curricular é uma representação de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa que tem por finalidade obter algum resultado educativo. Para saber mais sobre o assunto, consulte OLIVEIRA-FORMOSINHO (1988).

O percurso de formação do professor é um elemento importante que a Pedagogia-em-Participação considera. As pedagogias transmissivas estão presentes no sistema de ensino há muito tempo e, de certo modo, já enraizadas nas nossas práticas. Daí a necessidade de se pensar em uma construção situada, articulando concepções teóricas (teoria e saberes), crenças (crenças, valores e princípios), com a intenção de buscar uma proposta que ajude o educador a refletir e ter formação sustentada na *práxis*, ou seja, “[...] uma *ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças*. Uma vez que a *práxis* é o *locus* da pedagogia, ela se torna o *locus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 27, grifos dos autores).

A pedagogia busca abordagem praxeológica e, a partir de um olhar formativo, o educador possibilita que muitas portas se abram para as explorações das crianças, não se reduzindo a teorias desconexas, nem mesmo a um empirismo sem reflexão ou referência (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). As crianças, que encontram abertas as portas para o conhecimento, têm a possibilidade de se maravilhar com o mundo. Há um encantamento recíproco entre educador e criança.

A Pedagogia-em-Participação está sustentada em eixos que definem a intencionalidade pedagógica e aprofundam as identidades com base no desenvolvimento humano por meio da educação, cultivando o ser, os laços, a experiência e o significado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO 2011).

A seguir, explicitaremos os eixos de trabalho e sua relevância na orientação das ações pedagógicas, de acordo com Oliveira-Formosinho (2018), Oliveira-Formosinho; Formosinho (2011, 2019), e Oliveira-Formosinho; Araújo (2013).

- *Primeiro eixo: ser e estar.* Refere-se ao desenvolvimento da identidade. O respeito a bebês e crianças em suas diferenças e semelhanças, no seu ser, estar, pensar, brincar, aprender, buscando oferecer um ambiente seguro que lhes garanta o bem-estar físico e psicológico e, por meio das relações e interações, desenvolver as identidades plurais.
- *Segundo eixo: pertencer e participar.* Estabelece uma relação de laços de pertencimento. O bebê vai construindo conectividades, reconhecendo-se na família, ampliando para a comunidade local, para sua cultura, para o Centro de Educação Infantil. Ao se sentir pertencente ao lugar, sente-se também respeitado. Se a família está envolvida nas atividades da escola, isso possibilita que o envolvimento chegue com mais facilidade aos bebês, através dos pertencimentos participativos. Não há participação sem pertencimento, e nem pertencimento sem participação.
- *Terceiro eixo: explorar e comunicar.* Ampara-se no dinamismo das experiências dos outros eixos. Propõe que as crianças façam suas explorações do mundo a partir das cem linguagens e em processos comunicativos. Enriquecer o mundo das crianças com possibilidades múltiplas requer

desenvolver explorações plurais e integradas, em ambientes educativos, com múltiplas possibilidades.

- *Quarto eixo: narrativa das jornadas de aprendizagem.* Narrar as aprendizagens possibilita estabelecer intencionalidade e compreensão, dando-lhes outro sentido e significado. A documentação pedagógica é um importante instrumento para narrar as aprendizagens e favorecer que a criança compreenda o processo. O direito da criança em ver seu percurso documentado, e revisitá-lo sempre que desejar, faz parte desse eixo que possibilita, a partir da documentação, criar memória, narrar e desenvolver a metacognição, ou seja, pensar sobre o fazer, sobre o pensar e sobre o conhecer.

A Pedagogia-em-Participação identifica-se como pedagogia da complexidade. Os elementos não estão isolados e nem se discutem de maneira separada. O direito das crianças à aprendizagem desafia os educadores a buscarem reflexões profundas a respeito das identidades das crianças, o respeito às suas próprias identidades e os papéis, que nas suas diferenças se complementam (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) destacam que é fundamental, na Pedagogia-em-Participação, a preocupação com as seguintes dimensões:

- A organização dos espaços pedagógicos, ou seja, o lugar onde as experiências irão acontecer. Um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto para os interesses pessoais das crianças e das comunidades, respeitando as identidades, a cultura, e valorizando a ética e a estética.
- Os materiais que, quando bem organizados, respeitam a densidade ética (envolvendo as crianças e as famílias), favorecem o brincar, o aprender, e precisam ter o olhar crítico do educador para evitar qualquer tipo de discriminação, segregação ou de sustentação de desrespeito às diferentes culturas.
- O tempo, que organiza o dia em uma rotina, e precisa respeitar os ritmos das crianças, levando em conta seu bem-estar e sua aprendizagem.
- Os grupos de aprendizagem, formado pelas escolhas que as crianças podem fazer ao participarem dos processos de tomada de decisão a respeito dos assuntos que querem aprender. Com isso, a partir das interações, constroem uma comunidade em que a participação e o envolvimento favorecem uma aprendizagem significativa.
- As interações entre adultos e crianças, revelando que a Pedagogia-em-Participação acontece por configurarem o centro de sua concretização. O educador precisa ter claro seu papel enquanto mediador do processo de

escolha das crianças, respeitando seus direitos e buscando auxiliá-las nesse movimento.

- O planejamento, que considera não só o educador, mas a criança como participativa neste pensar. Assim, o planejar é composto por vários momentos de escuta e comunicação. Tratando-se de processo, permite que se estabeleçam intencionalidades, tomadas de decisões, observação dos processos. O olhar do educador considera a criança em ação, buscando colaborar na construção conjunta dos conhecimentos, permitindo que se percebam os interesses, as motivações, as relações, os conhecimentos, intenções, desejos, e que ressignifiquem as situações educacionais, aproximando-se mais da criança.
- Atividades e projetos que possibilitam às crianças se envolverem, e esse envolvimento traz resultados significativos para a aprendizagem, favorecendo que exerçam seu papel de cidadãos e construam formas de aprender de maneira significativa, integrando método e conteúdo.

Assim, podemos dizer que pensar a pedagogia é pensar em cada realidade. Buscar fontes e referenciais que sustentem as práticas a fim de garantir um trabalho potente é um grande desafio para a educação infantil, fortalecendo o olhar para a constituição de uma pedagogia da infância. Nos próximos tópicos, discutiremos aspectos que consideramos fundamentais no trabalho da Pedagogia-em-Participação, e que nos ajudarão a compreender os diferentes papéis dentro dela.

O PAPEL DO EDUCADOR

O educador na Pedagogia-em-Participação necessita de um “saber fazer” que perceba as necessidades básicas das crianças, que se apresenta, de certa maneira, vulnerável, dependendo muito mais de ações de cuidado, o que não significa desconsiderar as competências e as formas de se expressar por meio das “cem linguagens” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Uma questão importante que difere a educadora da criança pequena das demais educadoras é a relação profunda entre educação e cuidado. Esses dois processos são importantes, porém há que se considerar também outros aspectos sem os quais o trabalho não acontece do mesmo modo. A interação com pais e mães, com outros profissionais, até mesmo com auxiliares da ação educativa, é importante no processo e abre espaço para as interações profissionais.

O desenvolvimento do educador na Pedagogia-em-Participação busca mudança ecológica, que cultiva a capacidade para “ser, saber, sentir e agir, *em contexto*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002 p. 50). O ambiente em que está inserido lhe

permite refletir, crescer e se transformar a partir das relações, das interações, dos conhecimentos teóricos e da contextualização das aprendizagens.

O crescimento, as aprendizagens e as transformações acontecem não só com as crianças. O educador, que está em um desenvolvimento praxiológico, reconstrói a compreensão do significado educacional, valorizando as aprendizagens, experimentando, agregando o saber e o afeto, amparando a paixão de educar as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Na defesa de uma visão democrática, a imagem do educador não é a de um transmissor de conhecimento, mas de um ser “com agência, competente e participativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 14).

As crianças, desde bem pequenas, são respeitadas em suas agências, nas manifestações da diversidade, reconhecendo a competência de explorar, de descobrir, de comunicar, de criar e construir significados (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Nesse contexto, o educador então se coloca enquanto profissional que reconhece a imagem da criança e que, ao desenvolver as ações no cotidiano, identifica e respeita as suas competências.

As interações que acontecem na Pedagogia-em-Participação valorizam trabalho autônomo das crianças. No entanto, não se pode confundir essa autonomia com uma “pedagogia laissez-faire” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 18), ou seja, o adulto tem um papel essencial quando pensa em criar situações para que aconteçam as aproximações da criança com suas zonas de desenvolvimento próximo. Nesse sentido há, em todo o momento proposto, intencionalidades educativas nas quais, ao mesmo tempo em que se permite a autonomia, se oferecem também possibilidades de aprender, respeitando as diferenças nos aspectos psicológico, social e cultural das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

Na Pedagogia-em-Participação, pensar o espaço é pensar em um território organizado para a aprendizagem:

Um lugar de bem-estar, alegria, prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível, plural e diverso, seja estético, ético, amigável, seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008)³. Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11)

A Pedagogia-em-Participação destaca a valorização de espaços e tempos e apresenta eixos de intencionalidades no cotidiano das escolas que buscam uma ética

³ Cf. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b; 2008a, 2008b).

nas relações e nas interações, valorizando as experiências e os saberes das crianças, dialogando com os saberes e as culturas dos adultos. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam que no terceiro eixo pedagógico, o “explorar e comunicar”, relacionado às vivências:

[...] se propõe que a criança faça aprendizagem experiencial com as *cem linguagens* e em comunicação. O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, porque escuta e respeita as intencionalidades exploratórias plurais das crianças. [...] Sem esta capacidade de consentir os sentidos plurais e inteligentes que desenvolvem exploração plural e integrada, o ambiente educativo encerra a criança num mundo desprovido de possibilidades. O mundo fica reduzido à *realidade atual*. Nós queremos que o mundo da criança seja enriquecido com possibilidades múltiplas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 17)

Os espaços pedagógicos na Pedagogia-em-Participação são plurais e procuram atender a diferentes necessidades e experiências que a criança deseja viver. Desse modo, são criados espaços pensados cuidadosamente com os mais diversos materiais, e utilizados espaços externos e da comunidade, promovendo “[...] explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens, valorizando as identidades e as culturas plurais”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

Para a Pedagogia-em-Participação, os pais são os primeiros educadores e as influências mais importantes na vida das crianças. Há um respeito muito grande pelas famílias, que possuem amplo conhecimento de suas crianças e podem ajudar nos processos desenvolvidos dentro das escolas. Pensando que cada família é diferente, não há uma única maneira de trabalhar com elas. Há, sim, um desejo de se respeitar as vidas, as escolhas e o objetivo principal é proporcionar o bem-estar das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

No período de adaptação do bebê, que sai pela primeira vez do ambiente familiar para uma segunda instituição, o envolvimento se faz necessário, podendo ajudar a família a conhecer o trabalho da creche e, assim, sentir-se segura, ajudando a proporcionar bem-estar aos bebês. O educador, em um clima de respeito aos tempos da família, procura estabelecer vínculos visando conhecimento mútuo, essencial para a construção de laços e estabelecimento de confiança.

REPENSANDO O CURRÍCULO DO BERÇÁRIO A PARTIR DA PEDAGOGIA-EM -PARTICIPAÇÃO

Na perspectiva de se respeitar a legislação vigente, tendo como base um Currículo para o berçário, as pedagogias participativas nos ajudam a estabelecer um

diálogo, buscando mais do que apenas uma cópia ou reprodução de pedagogias, mas a percepção da filosofia subjacente às concepções para uma ação educativa que assegure os aspectos considerados essenciais para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

Na contramão do que propõem as concepções tradicionais de educação, a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2010, traz pontos importantes para pensarmos em um currículo para a infância. Já em sua definição, no artigo 3º, evidencia uma concepção de currículo:

[...] 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, 2010)

Quando o documento destaca que as experiências e os saberes importam, estamos tratando de um currículo que valoriza a criança como sujeito único, capaz e competente. Uma concepção que traz certas especificidades, próprias da faixa etária, não cabendo aqui um currículo conteudista e tradicional, nem tampouco que reforça o conceito de uma educação bancária.

Podemos compreender a proposta curricular trazida pelas DCNEI (BRASIL, 2010) como algo que se aproxima das concepções da Pedagogia-em-Participação, rompendo com a pedagogia transmissiva e que retira a linearidade na questão das aprendizagens. Assim, há uma aproximação da Pedagogia-em-Participação, uma vez que apresenta fundamentos que nos ajudam a pensar nesta perspectiva, como:

- Considerar o cuidar e o educar como indissociáveis;
- Organizar tempos, espaços e materialidades que enriqueçam as vivências das crianças;
- Possibilitar que bebês e crianças desenvolvam sua autonomia e descobertas de maneira segura;
- Oportunizar espaços de brincadeiras e interações em que bebês e crianças possam explorar diferentes formas de linguagens e práticas culturais;
- Considerar o educador como mediador, observador e parceiro nas brincadeiras;
- Observar as descobertas das crianças e realizar registros que valorizem suas aprendizagens;
- Possibilitar a participação e o envolvimento das famílias e da comunidade no trabalho.

Se as DCNEI tratam da importância de se valorizar as descobertas de bebês e crianças, na busca de conhecimentos diversos, mesmo sendo bem pequenas, é possível falarmos também de uma criança pesquisadora sem, no entanto, pensar em concepções fragmentadas e hierarquizadas de organização curricular, mas construindo formas integradas de trabalho, considerando uma pedagogia da infância que respeite as particularidades da faixa etária e os direitos de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz organização que apresenta os direitos de aprendizagem e nele os seis eixos principais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (MEC, 2018, p. 38).

A partir dos eixos definidos, são estabelecidos os campos de experiência, em que o educador irá atuar considerando a criança como um ser único, com direitos de aprender e se desenvolver de forma ampla. Os campos de experiências⁶ vêm ao encontro de possíveis reflexões dos educadores no sentido do que ensinar, de onde partir, e como ensinar (MEC, 2018).

Importante destacar que nenhum dos documentos citados traz modelos de práticas que o educador deve seguir, uma vez que o consideram autor do seu fazer, e as crianças, agentes no processo.

É preciso considerar a escola como lugar de pesquisa do educador e, a partir das observações e intervenções, trazer possibilidades de uma criança pesquisadora, que busca informações significativas em suas aprendizagens. Para aprender, a criança não precisa estar parada, em silêncio, prestando atenção no professor. As crianças aprendem por meio das interações, não só com outras crianças, mas com os adultos, com os materiais e com o ambiente, que poderá lhe proporcionar desafios e estimular a capacidade de pensar, de construir reflexões e de compartilhar conhecimentos.

Dessa forma, faz-se necessário refletir também sobre a organização de espaços, tempos e materialidades, verificando que impactos eles terão nas interações e avaliando sua potencialidade em relação aos objetivos pretendidos, possibilitando ao professor organizar posteriormente outras situações, e, assim, construir um processo contínuo e expressivo para o desenvolvimento infantil (FORNEIRO, 1998).

As abordagens apresentadas nos ajudam a pensar nos diferentes aspectos que perpassam a constituição do currículo e a refletir sobre eles nos possibilita enriquecer cada vez mais o trabalho com os bebês.

O CUIDAR E O EDUCAR PRESENTES NO CURRÍCULO DA INFÂNCIA DE FORMA INDISSOCIÁVEL

Muitas situações de cuidado estão presentes na rotina dos bebês, até por conta da pouca idade e da dependência de uma outra pessoa. Porém, a necessidade

⁴ Há autores que citam os campos de experiências e fazem estudo sobre essa temática (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 7-14; FOCCHI, 2015a, p. 221-232).

de cuidado não se restringe aos bebês dessa faixa etária. Se olharmos nossas vidas, podemos perceber, com frequência, que muitas situações de cuidado se fazem presentes. Talvez isso se evidencie mais nas relações entre um adulto e um bebê, em muitos aspectos, pois este depende de outra pessoa para se manter limpo, alimentado, saudável, acalentado.

Em uma relação entre adultos também há necessidade de cuidado que podem passar despercebidas que são importantes no convívio social. Se vivemos em sociedade, se somos seres que interagem com as pessoas e com o ambiente, somos também dependentes, e isso nos coloca em um lugar de cuidarmos uns dos outros (OLIVEIRA, 2012).

Percebemos que estamos sendo cuidados quando alguém nos faz um prato que gostamos muito de comer, quando recebemos um presente, ou mesmo um carinho de alguém que não esperávamos. Também cuidamos da natureza, e dela recebemos o perfume das flores, as hortaliças de uma horta bem cuidada, enfim, estamos constantemente cuidando e sendo cuidados. E esse cuidar nos traz bem-estar.

Entendemos a importância de se compreender a ideia do cuidar nos espaços da educação infantil, para que se perceba o quanto ele é essencial e fundamental no trabalho do educador da infância. A escola precisa garantir o cuidar, não pensando na dependência, mas na promoção do bem-estar e da integridade nesse ambiente que é também de educar.

Segundo a Resolução das DCNEI (BRASIL, 2010):

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2010)

Precisamos olhar a fundo para o currículo da infância e compreender que não podemos insistir em um currículo prescritivo, pois este não cabe diante das afirmativas colocadas. É preciso pensar em um currículo vivo, que destaca a identidade de grupos, valoriza os saberes, as escutas, e considera o cuidar em sentido amplo e não dissociado do educar.

Se estamos falando de bem-estar, podemos apreciar as situações de cuidar presentes na hora do sono, da troca de fraldas, da alimentação, do banho, do vestir-se, calçar-se, e mesmo em ações de apoio, de acompanhamento, de cumplicidade em diversos momentos vividos pelos pequenos.

Situações presentes no Currículo da Educação Infantil são maneiras de trabalhar com o cuidar, articulando as ações com os saberes construídos pela humanidade. Educar que não se resume a lista de conteúdos, mas de situações do cotidiano que possibilitam que os bebês aprendam nas suas diversas linguagens, nas interações, nas situações planejadas, nos espaços organizados, dando significado às coisas, às pessoas e ao mundo em que vivem.

Para Fochi (2015b), quando o educador compreender que o planejamento envolve todas as situações, pode acolher as crianças de um jeito diferente, dando um outro ritmo às atividades, que fazem parte da constituição da autonomia de bebês e crianças pequenas e relacionam-se à construção cultural e moral.

O educador que atua com bebês precisa conhecer e se apropriar das situações em que o cuidar e o educar estejam presentes nas ações cotidianas. Precisa conhecer sobre saúde, aspectos biológicos da nutrição, da higiene, do desenvolvimento e do crescimento dos bebês. Não necessariamente ser especialista, mas ter um olhar mais atento que perceba certos desconfortos e angústias que possam observar, de modo a promover o desenvolvimento saudável e humanizado (OLIVEIRA, 2012).

Auxiliar bebês a se descobrirem, comunicando-se com eles através de olhares, expressões, sensações, promove um encontro que significa, segundo Oliveira (2012):

Comprometer-se com elas e expor-se a elas. Este encontro é semelhante a uma dança entre duas ou mais pessoas envolvidas no processo de manter o bem-estar e a vida. Para dançar é preciso estar em sintonia com a música e com o outro. Para cuidar deve-se estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atendê-las. Isso requer aprendizagens. (OLIVEIRA, 2012, p. 356)

Ter claro que o atendimento dos cuidados não se distancia das aprendizagens talvez seja o maior desafio para o educador da infância que, muitas vezes, ainda apresenta concepções que se aproximam de uma educação transmissiva.

É preciso olhar para a formação de maneira praxiológica, ajudando o educador a refletir sobre o cuidar dentro do currículo. Cuidado que fará a diferença quando falamos de qualidade na educação infantil.

Sem o fortalecimento de vínculos, sem a capacidade de vivenciar emoções, sem compartilhar o cuidar e o ser cuidado, passaremos tratar o educar como instrução e sistematização de conteúdos de maneira centralizada no professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se conhecer o percurso pelo qual passamos, apropriando-nos de teorias e concepções que dialogam com a construção de um currículo da infância nos ajudam a perceber que os processos de transformação não são nada

fáceis. Considerar um contexto de ação e de reflexão sobre a ação, possibilita uma reconstrução individual e coletiva na edificação de uma organização curricular que favoreça a potência dos bebês e crianças.

Construir tal percurso requer do educador observação e estudo da prática, para aprendermos principalmente no contexto das crianças e com elas. Nesse sentido, processos de formação continuada podem contribuir para a reflexão e reconstrução individual e coletiva da práxis pedagógica, revelando concepções e potencializando a problematização destas.

Desconstruir a pedagogia transmissiva, que por tanto tempo esteve presente nas formações iniciais e continuadas do educador da infância, não é tarefa fácil. A aproximação à pedagogia participativa possibilita enxergarmos que, para além do que já vivemos diante de todo o contexto histórico, podemos repensar, discutir, refletir com os pares e aprender para, juntos, reconstruirmos uma pedagogia da infância que respeite os direitos das crianças e proponha práticas mais significativas, contribuindo na construção de uma sociedade democrática, que valoriza a liberdade, a individualidade, a criticidade e a autonomia (FREIRE, 2011).

Trata-se de pensar uma pedagogia da infância que considere os tempos, os interesses e necessidades dos bebês e crianças, pensando em oferecer diferentes desafios, combinando, na ação docente, proximidade e distanciamento, assegurando um ambiente rico de explorações e espaço de ação autônoma da criança, observando de que forma as descobertas vão surgindo e intervindo de modo a apoiar suas pesquisas.

Encontramos sustentação teórica a partir das pedagogias participativas em aspectos fundamentais do currículo do berçário, que são os pilares trazidos pelas DCNEI e pela BNCC. Além de identificar o cuidar e o educar como fundantes desse percurso, compreender que olhar para os espaços, para as materialidades, para as relações, ajuda a compor os ambientes educativos, contribuindo para levar bebês e crianças a mergulharem em um mundo de curiosidade e investigação.

Daí entendemos a importância de estudar o Currículo do Berçário, rompendo assim com uma pedagogia transmissiva e voltando o olhar para uma pedagogia da participação, que tem o compromisso de articular os saberes dos bebês e crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, sistematizado pela humanidade.

Um currículo organizado sem a intenção de segmentar, de fragmentar, ou de disciplinar, mas, sim, de valorizar a teoria dos bebês e crianças, compartilhando as ideias que têm do mundo e das coisas, compreendendo que o conhecimento é provisório. Assim, as portas estarão sempre abertas para novas hipóteses, novas pesquisas e novas possibilidades.

O educador observa as descobertas das crianças e organiza tempos, espaços, materialidades que fomentem novas pesquisas, interações e aprendizagens, ampliando

as possibilidades de conhecer. Neste movimento, há uma circularidade, onde todos aprendem e todos ensinam.

Como resultado da pesquisa bibliográfica, podemos compreender que o Currículo do Berçário precisa garantir os direitos de bebês e crianças pequenas. Se as enxergamos como competentes, ativas, curiosas, então se faz necessário trabalhar suas potencialidades, ampliando o desejo de compreender o mundo que as rodeia, favorecendo as interações e as relações com o ambiente, com os materiais, com os objetos, com as pessoas, construindo assim aprendizagens e promovendo seu desenvolvimento.

BARBOSA, F. F.; MARQUES, A. C. T. L. The early childhood education curriculum: breaking transmission education and pursuing participatory pedagogy. *Marília*, v. 23, n. 01, p. 79-98, 2022.

ABSTRACT: This work, part of a master's research, aims to reflect on the nursery curriculum from the dialogue with the references of the fields of curriculum theories and participatory pedagogies. Based on bibliographic research, it defends the need to deconstruct rooted concepts, present in a transmissive pedagogy, and overcome them in the light of the Pedagogy-in-Participation proposal. The curriculum is conceived as a set of practices that seek to articulate the experiences and knowledge of children with the knowledge that is part of the cultural heritage, valuing listening and the voices of all those involved in the process, in a praxis based on the inseparability between caring and educating. It is argued the need for an education that is committed to seeing babies and children not as performers, but as potent, creative and researchers, and the educator as a mediator in the organization of times, spaces, materialities, relationships and interactions that enable the expansion of learning and development experiences. As a result, it is expected that we can reflect and build a curriculum that sees the powers and agencies of each of those involved in the learning processes in childhood schools. This work, part of a master's research, aims to reflect on the nursery curriculum from the dialogue with the references of the fields of curriculum theories and participatory pedagogies. Based on bibliographic research, it defends the need to deconstruct rooted concepts, present in a transmissive pedagogy, and overcome them in the light of the Pedagogy-in-Participation proposal. The curriculum is conceived as a set of practices that seek to articulate the experiences and knowledge of children with the knowledge that is part of the cultural heritage, valuing listening and the voices of all those involved in the process, in a praxis based on the inseparability between caring and educating. It is argued the need for an education that is committed to seeing babies and children not as performers, but as potent, creative and researchers, and the educator as a mediator in the organization of times, spaces, materialities, relationships and interactions that enable the expansion of learning and development experiences. As a result, it is expected that we can reflect and build a curriculum that sees the powers and agencies of each of those involved in the learning processes in childhood schools.

KEYWORDS: Resume. Early Child Root. Participatory pedagogy.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação Pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.

FOCHI, P. S. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, A. C. (org.). *Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312213714_A_complexa_sutileza_da_acao_pedagogica_com_bebes. Acesso em: 24 fev. 2022.

FORMOSINHO, J. A Educação em Creche: Os desafios das Pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto, 2018. p. 7-27.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil*. Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p.03-25.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 163-172.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 24 fev. 2022.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto, 2008b. (Coleção Infância, nº 12).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em Contexto. A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto, 2011. p. 97-117.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto, 2018. p. 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-215.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O espaço na Pedagogia-em Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto, 2011. p. 9-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto, Portugal: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. *Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-58.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPODEK, B.; BROWN, P.C. Alternativas Curriculares na Educação da Infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 2013. p.13-50.

Data de submissão: 25/02/2022

Data de Aceite: 23/05/2022