

ARTIGO

PRIMEIRA INFÂNCIA, COTIDIANO E CURRÍCULO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ÉTICA APOIADA PELA ESTÉTICA¹

FRANCINE ALVES DOS REIS¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2940-850X>
<francine.alves.reis77@gmail.com>

SÔNIA APARECIDA SIQUELLI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8992-1898>
<soniapsiquelli@gmail.com>

¹ Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.

RESUMO: Dialogando com alguns conceitos freirianos, este artigo tem como objetivo refletir sobre o tema da cotidianidade como o lugar do currículo na creche e nas escolas de infância a partir da concepção de Educação Infantil proposta por Loris Malaguzzi (1920-1994, Itália), criador do que conhecemos como “abordagem de Reggio Emilia”. Sob a indagação do que pode ser (re)pensado a respeito de um currículo para a Educação Infantil no Brasil, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que se destacaram os conceitos de cotidianidade, projeção, documentação pedagógica e ateliê, em comunhão com os conceitos freirianos de liberdade e beleza, como ética e estética de uma educação que favorece uma aprendizagem em que os conceitos são forjados pela infância e não por quem educa. Os resultados apresentam uma visão de educação como formação e processo, para e com as crianças, contrapondo-se ao modelo de currículo construído em função de um produto.

Palavras-chave: abordagem de Reggio Emilia, ateliê, projeção, documentação pedagógica, currículo emergente.

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

EARLY CHILDHOOD, DAILY LIFE AND CURRICULUM: REFLECTIONS BASED ON AN ETHICAL CHOICE SUPPORTED BY AESTHETICS

ABSTRACT: This article aims to reflect on the theme of everyday life as the place of the curriculum in daycare centers and kindergartens, based on the conception of early childhood education proposed by Loris Malaguzzi (1920-1994, Italy), creator of what we know as the "Reggio Emilia Approach," in dialogue with some Freirean concepts. In response to the question of what can be (re)thought about a curriculum for early childhood education in Brazil, a bibliographical research was conducted highlighting the concepts of everyday life, planning, pedagogical documentation, and the workshop, in conjunction with Freirean concepts of freedom and beauty, as ethics and aesthetics of an education that fosters learning where concepts are forged by childhood and not by the educator. The results present us with a vision of education as formation and process, for and with children, contrasting with the model of curriculum constructed around a product.

Keywords: Reggio Emilia approach, atelier, design, pedagogical documentation, emerging curriculum.

PRIMEIRA INFANCIA, VIDA COTIDIANA Y CURRÍCULO: REFLEXIONES DESDE UNA OPCIÓN ÉTICA SUSTENTADA EN LA ESTÉTICA

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar sobre la vida cotidiana como el lugar del currículo en guarderías y jardines de infancia, a partir de la concepción de la educación infantil propuesta por Loris Malaguzzi (1920-1994, Italia), creador del "Enfoque Reggio Emilia", en diálogo con algunos conceptos freireanos. Ante la pregunta de qué se puede (re)pensar en un currículo para la educación infantil en Brasil, se realizó una investigación bibliográfica que destaca los conceptos de vida cotidiana, planificación, documentación pedagógica y taller, en conjunción con los conceptos freireanos de libertad y belleza, como ética y estética de una educación que fomenta el aprendizaje donde los conceptos son forjados por la infancia y no por el educador. Los resultados nos presentan una visión de la educación como formación y proceso, para y con los niños, en contraste con el modelo curricular construido en torno a un producto.

Palabras clave: enfoque Reggio Emilia, taller, diseño, documentación pedagógica, currículo emergente.

INTRODUÇÃO

A abordagem de Reggio Emilia é uma escolha ética, e não um modelo de mais uma pedagogia. É sustentada em seus fundamentos de que a educação das crianças é um direito, um bem público, de responsabilidade da comunidade e do trabalho da escola na garantia do direito à cultura de infância. A partir do pressuposto de que a educação não é neutra, porque tanto reproduz quanto transforma a realidade, “a abordagem combina os conceitos de serviços sociais e educação” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 22). Nesse sentido, a prática educativa nessa abordagem “é uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p. 229). Corroborando os princípios dessa abordagem, há,

como um dos temas centrais na obra de Freire (1999), a noção de que a educação é um ato político, pois educar envolve a construção de conhecimentos e a transferência de valores e relações de poder na sociedade, em uma proposta de educação que seja problematizadora e libertadora. Portanto, é inerente ao ato de educar o ato político que permite a liberdade de escolha, a liberdade da pergunta, a liberdade de ser um sujeito. A respeito da questão ética,

Reggio, como já mencionamos, reafirma a escola como, primeiro e mais importante, um lugar de prática política e ética. Consideramos a prática política, mas onde a ética começa? Parcialmente por meio da alta prioridade dada aos valores. Escolas em Reggio são vistas como lugares de construção de valores, como amizade, solidariedade, respeito pelas diferenças, diálogo, sentimentos, afeição (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p. 12).

Para a abordagem de Reggio Emilia, a escola não é uma bolha, é um lugar social de trocas profundas, ocorridas entre a dimensão social e política, as questões da comunidade e as relações com as famílias, e cada uma dessas dimensões é fundamental em importância para caracterizar e construir tal abordagem. É uma abordagem que considera as relações e a ética do encontro como um dos pilares da cotidianidade, onde o currículo acontece.

Além da questão ética que coloca a educação como um bem público, a abordagem de Reggio Emilia aponta para uma dimensão estética da educação. Estética como cuidado, como aspiração e direito da espécie humana. Nas palavras de Vecchi (2017, p. 28), atelierista reggiana que trabalhou diretamente com Malaguzzi,

é indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que fez escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida [...] uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Esse cuidado que emerge com a dimensão estética da educação podemos encontrar no conceito de boniteza que Freire (2021, p. 17) ensina, ao dizer “[...] que boniteza tanto quanto denúncia, anúncio, molhados, encharcados, denotam postura de criatividade, o espírito de inovação, a invenção e a curiosidade epistemológica [...]”.

Lado a lado com a dimensão estética da educação, podemos pensar em senso estético, “justamente por ser provável que é inato à espécie” (Vecchi, 2017, p. 36), como um elemento que transpõe limites, conecta campos do saber. “Não está ligado somente à arte, mas se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar de experiência” (p. 36).

Trazendo para um diálogo com a Educação Infantil no Brasil, conforme consta no texto da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2018), a educação das crianças de zero a 6 anos, no País, até 1980, era citada por meio da expressão “pré-escolar”, ou seja, anterior ao processo de escolarização, independente dele e preparatória para ele; e situava-se, portanto, fora da educação formal. A partir de 1988, a *Constituição Federal* (Brasil, 1988) torna o atendimento das creches e das pré-escolas um dever do Estado; e em 1996, com a promulgação da *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, a Educação Infantil passa a ser uma etapa da educação

básica, direito de todas as crianças. A inclusão da Educação Infantil na BNCC torna a primeira etapa da educação básica, ou seja, o fundamento, o ponto inicial, não menos importante que todas as outras etapas subsequentes.

O que ocorre é que o cuidar e o educar devem estar conectados, no sentido de uma força pela efetivação dos direitos das crianças e também um olhar para o seu desenvolvimento integral, que se estende para a qualidade da educação oferecida para a primeira infância. Porém, na educação brasileira, “os espaços escolares estão diretamente implicados na concretização dos dois desafios enfrentados atualmente pela Educação Infantil no Brasil: a expansão da cobertura do atendimento e o aumento da qualidade” (Toledo, 2019, p. 22).

No contexto dessa discussão, o cuidado com a palavra “qualidade”, que não é uma palavra neutra, é fundamental. O discurso de qualidade pressupõe um controle da realidade, uma redução da complexidade e da diversidade e uma noção de que a educação é um produto, e não um processo. “No cerne desse discurso está um esforço em prol da universalidade e da estabilidade, da normalização e da padronização” (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p. 127).

Ao contrário do discurso de qualidade, no campo da educação, sobretudo da educação infantil, podemos pensar no discurso da construção de significados, que considera o contexto e a cotidianidade; e acomoda a diversidade, a subjetividade e as perspectivas múltiplas, trazendo para a realidade das creches e das escolas de infância uma responsabilidade democrática e pública:

No campo da primeira infância, o discurso da construção de significado refere-se, antes de tudo, à construção e ao aprofundamento do entendimento da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico – para construir significado a partir do que está acontecendo (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p. 143).

A partir desse entrelaçamento entre escolha ética, atitude estética e discurso de construção de significado, introduzimos as indagações sobre um currículo para a primeira infância e o modo como ele acontece na cotidianidade.

DO CONTEXTO À CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO: A ESCOLA É UM LUGAR DE CULTURA

Ao olharmos de perto um dia na creche ou na escola de infância, podemos perceber a estreita relação entre contexto, cotidiano e atitude de cuidado, uma estreita relação designada de cotidianidade.

Um dia na creche constitui-se em diversas situações, como esperar um brinquedo preferido, comer uma fruta, fazer a higiene dos dentes, brincar. Todas essas situações cotidianas acontecem entre trocas comunicativas com os adultos que cuidam das crianças, mas também por meio das relações dos sujeitos com o contexto. Todas essas relações entre os indivíduos, sujeitos crianças e adultos, entre si e com o ambiente, contribuem significativamente para as relações com o mundo fora da escola. Um dia na creche é, em microcosmo, um dia na sociedade. Existe uma rotina organizadora, embora nenhum dia se repita. Os dias na creche são únicos, e todas as ações das crianças podem ser situações de aprendizagem.

Olhar um dia na creche faz-nos perceber o que normalmente é invisível, mas que está lá, entre as crianças, no contexto.

Talvez a intenção, no contexto, também signifique, então, viver o ar, dar visibilidade ao que, normalmente, é invisível: alegria, curiosidade, interesse, afeto, autonomia, possibilidade, responsabilidade, desejo, espera, tranquilidade, satisfação, intimidade, individualidade, pertencimento [...] todos esses aspectos que se tornam visíveis, não porque os listamos, mas porque os apreciamos e os praticamos na vida cotidiana (Strozzi, 2014, p. 60).

Uma pergunta que pode abrir o olhar para a cotidianidade é: o que é a creche? Podemos pensar na significação desse lugar que concentra em si a expressão de um ambiente educativo, permeado por relações, cujos protagonistas são, principalmente, as crianças, mas também seus pais, educadores e ainda todos os sujeitos da comunidade escolar. Podemos pensar ainda: quais e quantos projetos são possíveis nesse ambiente de relações humanas?

Ainda pensando no significado da creche, perguntamos também: qual é a finalidade da Educação Infantil? Em todos os marcos normativos vamos encontrar respostas bem definidas, apontando para o desenvolvimento harmônico e integral das crianças, ajustado de acordo com a idade e as características psicoevolutivas delas. Ou seja, a creche deve garantir cuidados e educação em seu cotidiano, deve ser um lugar de naturalidade dos processos educativos, mas também lugar onde a dignidade e a identidade são confiadas ao currículo.

O que acontece é que se corre um enorme risco de uma repetição não crítica do currículo no cotidiano na creche, organizado a partir de ações e aprendizagens que se voltam para o desenvolvimento emocional, pessoal, social e físico; para destrezas das linguagens e da comunicação, da leitura de mundo, destrezas artísticas, de cooperação; e ainda para a educação para a saúde. Essas aprendizagens se concretizam todos os dias em ações como chegar, comer, brincar, tirar um cochilo, tornar a comer; e podem ocorrer mediante uma repetição não crítica, entregando-se ao cuidar mecânico ou às atividades desconectadas do contexto cotidiano: aprender coisas que não fazem parte da vida cotidiana das crianças, conhecer coisas que estão longe da ambiência diária da creche.

A organização escolar [...] (ambientes, gestão de recursos humanos, programas didáticos), muito frequentemente, é fruto de repetição não crítica, da pouca consciência e muita causalidade vendida como “criatividade” ou liberdade didática. O fato de que as crianças têm muito interesse em estar com outras crianças faz passar para segundo plano o interrogar-se dos adultos sobre como as crianças “vivem” esse estar juntas, quais são os seus interesses e como esses interesses podem ser comunicados e negociados (Strozzi, 2014, p. 61).

Estar na cotidianidade sem a repetição não crítica é exercício exigente, que transforma a prática em práxis. A práxis considera o contexto, considera a história das crianças, das famílias, da creche ou da escola de infância, em atitude de profunda escuta como ato intencional, empático, que se estende a todos os setores do entorno da criança: em qual cidade está a creche? Em qual bairro? Como vivem as pessoas que frequentam a creche? Ao contrário, a educação descontextualizada não escuta a realidade das crianças nem de suas professoras e seus professores. A educação descontextualizada desconsidera

uma instituição escolar [...] percebida como um “organismo vivo”, que pulsa, modifica-se, transforma-se, cresce, envelhece. [...] Analogamente, uma escola da infância e uma creche nunca podem ser iguais a si mesmas ao longo do tempo. Elas devem poder garantir identidade na mudança, memória do passado e memória do futuro. A creche e a escola de infância, abertas de

manhã, são diferentes de como são encontradas à noite, justamente porque, durante o dia, acontecem mudanças que deixam rastros e memórias nos espaços (Rinaldi, 2024, p. 88-89).

Assim pontuamos que a creche é um lugar de construir aprendizagens e crescer em contexto, pois aprender é colocar a si próprio diante da experiência, advinda de hábitos e impulsos adquiridos e aprendidos por meio da relação do indivíduo com o meio natural e sociocultural, ou seja, o contexto.

Pensamos também sobre a criança: como ela aprende? Qual a imagem de criança para a qual oferecemos o espaço da creche? Ao falarmos de um cotidiano de creche que desenha e oferece ações pautadas no contexto, pensamos em uma criança competente na sua singularidade, que deseja crescer e conhecer. Uma imagem de criança que tem sua aprendizagem definida como descoberta e construção, afetada pelo ambiente e que também afeta o ambiente – e isso é o contrário de uma aprendizagem definida por reprodução de programas predeterminados.

A imagem da criança é, portanto, determinante na definição da identidade social e ética do sujeito, dos seus direitos e dos contextos educativos preparados para ela. Um dos pontos principais da pedagogia reggiana, como escrevia Loris Malaguzzi, é a imagem de uma criança que, a partir do momento do seu nascimento, está tão envolvida em se sentir parte do mundo, em viver no mundo, a ponto de desenvolver um complexo sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e modos de organizar relações (Rinaldi, 2024, p. 86).

Trazemos para este diálogo a obra *Educação como prática de liberdade*, em que Freire (1999, p. 49) discorre sobre a necessidade de o ser humano saber-se um ser histórico *no* mundo, a partir do conhecimento da sua palavra, ou seja, do seu contexto histórico, social e cultural: “O homem existe – existe – no tempo. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele, temporaliza-se”. Nesse ato contínuo de temporalizar-se, aprender em contexto é aprender a partir de sua cultura, de cada cultura – e, assim, não há a cultura certa e a cultura errada. Há culturas, povos, infâncias, sujeitos. E há escuta.

Isso significa que a escola, ainda que de bebês e crianças pequenas, é um lugar de formação, ou seja, lugar de transmissão e aquisição de saberes e valores, lugar que tem profunda relação com o contexto social e político, que o influencia e é influenciado por ele. O papel da escola, sobretudo o da creche e da escola de infância, então, é formar, porque, “substancialmente, o indivíduo é formado para depois se orientar, escolher os valores que sustentarão as suas relações e as relações com a comunidade” (Rinaldi, 2014, p. 42).

Uma formação em contexto fala de saberes construídos no cotidiano da creche, no chão da creche, professoras e crianças em atitude de descoberta e cooperação. Mas o que isso significa? Em uma dinâmica projetual, contextual e intersubjetiva, as professoras escutam as perguntas mais profundas das crianças, mergulhadas em uma pedagogia que se alimenta de experiências, percursos abertos, imprevistos, que acolhe a dúvida, a incerteza e o erro como recursos valiosos de uma práxis voltada para as relações e para a alegria. Nesse sentido, “a escola deve ser alegre. As crianças e as professoras devem gostar da escola. [...] Essa pedagogia implica uma ação de autoria, sem separar o trabalho manual do intelectual, em que todos projetam e executam” (Faria, 2007, p. 283).

Aprender com processos subjetivos e projetar situações de aprendizagem não significa dominar uma técnica, mas possuir um desejo de escutar as crianças e suas teorias provisórias. Escutar é um verbo ativo, que pede atitude corajosa das professoras para experimentarem o que não sabem. As

crianças têm essa coragem, entram em relação com o que não conhecem em atitude de pesquisa, o que chamamos de curiosidade epistemológica. E é essa curiosidade, que também deve estar presente nas professoras, que se torna o aspecto estruturante do que apresentamos como currículo emergente, pois “a alegria não chega apenas do encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p. 53).

CONCEITOS NÃO SÃO ENSINADOS. NÓS OS FAZEMOS EMERGIR!

Em maio de 2025, em uma conferência no Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, Itália, conhecemos trechos do documento de orientação nacional para os serviços educativos para a infância, elaborado em 6 de dezembro de 2021. Consta nesse documento que “é nos primeiros mil dias de vida que as crianças adquirem o senso da própria identidade, aprendem a se comunicar com os outros, compartilhando significados; é nesses mil dias que aprendem a aprender”² (Itália, 2021, tradução nossa).

Com essa diretriz, a abordagem de Reggio Emilia volta-se para a pedagogia da escuta e das relações, buscando compreender o modo como as crianças e os adultos coconstroem o aprender a aprender, tendo o que chamamos de projeção como uma atitude de pensamento. A projeção é uma estratégia de pensamento e ação, uma postura epistemológica respeitosa e solidária com os processos de aprendizagem das crianças e também dos adultos. O que realmente importa não é o que as crianças aprendem, mas o modo como elas aprendem. Nas palavras de Malaguzzi (2016, p. 91), “aprender a reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”.

A consciência de que as crianças não são moldadas pela experiência, mas antes, dá forma a ela, faz-nos olhar para uma outra lógica de um planejamento para o cotidiano das creches e das escolas de infância. Dizer que as crianças dão forma à experiência significa que os objetivos das ações educativas emergem das próprias ações, e não de fora delas. Quando os objetivos das ações educativas surgem de fora delas, há um desequilíbrio das relações sociais instaurado, subordinando o ato de aprender a alguma diretriz imposta, criando uma divergência entre criança e currículo.

A vida da criança é única, ou seja, a criança é uma com seu objeto de interesse, com o que desperta sua curiosidade. A criança não fragmenta sua atenção nem se fragmenta de sua ação curiosa. Porém o currículo é fragmentado para atender a um mundo escolar fragmentado. A Educação Infantil, no formato que se encontra organizada, com fundamentos curriculares da BNCC, transforma o produto da educação e se preocupa com ele, o que diverge substancialmente da educação da criança pequena, imersa no processo do mundo da infância.

Ao contrário, é preciso pensar em uma educação que não esteja alienada de um fim externo a seu próprio processo, pois a creche e a escola de infância são lugares para se viver com o corpo todo, por meio de ações, por parte dos adultos, que legitimam o tempo e a curiosidade das crianças. Trata-se de estar com as crianças, em atitude de escuta e cumplicidade. Trata-se de uma outra visão sobre a atitude de planejar:

² “È nei primi mille giorni di vita che i bambini acquisiscono il senso della propria identità, imparano a comunicare con gli altri condividendo significati; è in questi mille giorni che apprendono ad apprendere”.

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: as crianças, educadores e famílias. [...] Dado esse sistema em sua complexidade, podemos compreender por que o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão. Em vez disso, no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer (Rinaldi, 2016, p. 109).

A dimensão projetual do contexto cotidiano integra as ações das crianças, a partir de provocações feitas com intencionalidade, com a observação e escuta feita todos os dias, a todo momento. E, **por meio** das falas e dos vestígios das crianças em seu ambiente, vão emergindo conceitos. As crianças “oferecem” conceitos para que os adultos interpretem. Por isso, a visão de mundo do adulto, o alcance de sua interpretação da realidade, faz toda a diferença no processo de documentar e tornar visível o pensamento emergente das crianças. Estamos falando de um currículo emergente, que acontece entre as ações das crianças e o olhar dos adultos que estão com elas.

Malaguzzi (2016, p. 91-92) fala de uma atitude de pesquisa por parte dos adultos, uma vez que o conhecimento nasce da pesquisa:

Existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados. Adultos e crianças realizam sua aprendizagem muito diferentemente: usam diferentes procedimentos, honram diferentes princípios, fazem diferentes conjecturas e seguem diferentes pistas. Nossos professores realmente pesquisam, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas. Vão da pesquisa para a ação (e vice-versa).

Falar de uma ação projetual em contexto não significa deixar o cotidiano entregue ao acaso, ao experimento sem sentido. Ao contrário, é pela construção de um sentido para o aprender a aprender que se fala em projeção e currículo emergente. A questão do objetivo é delicada, e olhamos para isso também. É um contrassenso falar de um objetivo de aprendizagem quando esse objetivo é determinado pela professora – ou estamos falando de objetivo de ensinagem? Para Malaguzzi (2016, p. 94), “os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como chegar até eles são mais importantes”.

Nesse sentido, pensamos no caminho da pesquisa na escola, com alguns pontos que podem nos orientar na construção desse entendimento. Em primeiro lugar, para que serve uma boa Educação Infantil? E qual é nossa concepção de criança? Em segundo lugar, a escola nasce da própria vida, então, o que estamos proporcionando para as crianças?

A palavra “cotidianidade”, a profunda relação entre cotidiano e ação projetual – não emerge dessa relação um currículo? Malaguzzi (2016, p. 94) esclarece:

Nossas escolas não tiveram, nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades (planos de lições), como os behavioristas gostariam. Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilhariamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos. Em vez disso, a cada ano cada escola delineia uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo. Esses

temas servem como apoios estruturais principais, mas depois fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores, determinar se a construção virá a ser uma cabana ou um prédio de apartamento ou qualquer outra coisa.

A ordem e a construção de sentido acontecem justamente por meio da conclusão dos processos. Tudo tem começo, meio e fim. O objetivo dá direção e emerge do projeto diante de um fim antevisto, porém, podemos repensar a ideia de um tempo para o fim. As crianças podem mudar de ideia, novos direcionamentos podem surgir. O importante é legitimar as decisões das crianças, e não atravessá-las.

Nesse sentido, pensamos sobre o modo como esse currículo que emerge do cotidiano pode ser documentado, visto e reconhecido.

A DOCUMENTAÇÃO DO EXTRAORDINÁRIO DIA A DIA: A METAESTRUTURA OFERECIDA PELA ESTÉTICA

Pensar em um currículo que emerge do cotidiano não significa entregar a educação ao acaso criativo. Existe uma palavra que permeia tudo o que é feito em torno de um dia a dia nas creches e nas escolas de infância: intencionalidade. A intencionalidade está profundamente entrelaçada no que chamamos de projeção.

Projeção é um termo utilizado quando trabalhamos com a abordagem de Reggio Emilia e refere-se a um planejamento prospectivo (Rinaldi, 2014), cheio de intencionalidade e que se contrapõe a práticas programadas de forma enrijecida. A projeção como estrutura epistemológica estimula as relações entre os sujeitos, promove o ato de se perguntar “por quê?”, levantando hipóteses e problematizando, criando situações de descoberta, de prazer, de pesquisa, de reciprocidade, criando dados, reflexões e conhecimentos.

Falar de projeção também significa falar de provocação, montagem de contextos investigativos (para as crianças e para os adultos) e de uma documentação. Esses três momentos – provocar, montar contextos, documentar – entrelaçam-se e repetem-se, não importando quantas vezes, a serviço da pesquisa das crianças. Em vez de uma série de normas e etapas planejadas, uma boa documentação fornece um conjunto de anotações, imagens, vídeos e registros sonoros que servem a uma orientação e referência que dão suporte ao currículo emergente e possibilitam tornar visível a aprendizagem individual e em grupo.

Trabalhar com a montagem de contextos investigativos, provocações, significa abrir mão de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos gerais e específicos. Significa, ao contrário, escutar os objetivos que vão se apresentando a partir de um levantamento de hipóteses baseadas no conhecimento que as professoras têm das crianças, dos materiais que estão sendo utilizados, de suas experiências anteriores. Os contextos investigativos consideram que tanto crianças quanto professoras possuem vivências prévias que trarão muitas variáveis para as hipóteses levantadas. Assim, “juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto” (Rinaldi, 2016, p. 107).

Os contextos investigativos são situações de aprendizagem; e são, na verdade, o planejamento, o que traz a possibilidade de ação nas projeções. Os contextos investigativos são a preparação do espaço e dos materiais que darão suporte à aprendizagem das crianças, no sentido de manutenção das relações entre as crianças, os adultos e os materiais de investigação. Dessa forma, compreendemos que o ato de planejar é profundamente estético.

Esses contextos investigativos, Malaguzzi (2016, p. 80) chamou de ateliês: “O ateliê, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação”. Um ateliê é um lugar de escuta – é onde podemos escutar as linguagens poéticas da infância, não é um lugar separado do organismo escolar e nem privilegiado: “Deixe-me salientar, contudo, que o ateliê jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado” (p. 80). Trabalhamos, então, com a ideia de ateliê difuso. Todo o organismo escolar pode se tornar um ateliê, porque o que importa é a atitude de escuta e sensibilidade estética, além do conhecimento prévio dos materiais selecionados, para um percurso documentativo das aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, adentramos nos domínios da dimensão estética da educação. Estética como cuidado que alcança todos os sentidos; e estética como provocação, confronto com o diferente. Estética como boniteza que faz parte de uma concepção de vida, assim como a alegria, a utopia, a solidariedade, o amor e a esperança. Freire (1996) escreveu sobre o ato de ensinar exigir ética e estética, defendendo que a experiência educativa não pode ser meramente técnica, mas deve acontecer a partir de seu caráter formador, observando e respeitando a natureza do educando. Malaguzzi (2016) diz que as creches e as escolas de infância deveriam ser lugares de “vibração estética”, ou seja, lugares provocadores de uma percepção sensorial integral, uma sedução, um convite à descoberta. Esse cuidado estético é premissa para que a cultura do ateliê cumpra seu papel, e “seria realmente ingênuo pensar que somente a presença de um/uma atelierista possa constituir uma grande mudança para a aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 27).

A dimensão estética da educação pode ser vista como uma metaestrutura que conecta e dá suporte a uma completude do pensamento. Ao contrário da organização curricular a que estamos acostumados, “que separa de modo rígido, qualidades e processos do pensamento, inevitavelmente tende a subtrair das diversas disciplinas, ou linguagens, parte desses processos” (Vecchi, 2017, p. 29), a dimensão estética vai conectar racionalidade, imaginação, emoções, abrindo uma janela de leitura da realidade que acontece de forma integral. A dimensão estética atua de maneira a parar a fragmentação e exclusão de alguns processos que a racionalidade nos impõe, pois “a racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto” (p. 29).

Assim, por meio de contextos investigativos ricos, podem ser estabelecidos um diálogo contínuo, entre as crianças, e uma pedagogia sensível às linguagens da infância. E os adultos podem testemunhar a riqueza dos processos de aprender a aprender, por meio da documentação pedagógica.

Documentar significa interpretar, abrir, tornar visíveis, legíveis e acessíveis as aprendizagens individuais e em grupo. Documentar acontece durante as vivências e experiências que as crianças estão tendo, e isso permite que elas possam, durante o processo e depois dele, se observar sob um ponto de vista externo. Os registros de uma rica documentação – que podem ser fotos, vídeos, anotações escritas – deixam os processos de construção da aprendizagem acessíveis e interpretáveis, promovendo um exercício democrático de compartilhamento.

Os recortes documentativos, escolhas feitas pelos adultos que estão no lugar de educadores e educadoras das crianças, justamente por serem escolhas, falam dos processos subjetivos de adultos e crianças. Documentar é escutar aquilo que deve ser escutado, é criação de significado, é autoria. Documentar é tornar visível o trabalho da pesquisa nas creches e nas escolas de infância, pesquisa que é feita pelas crianças em conjunto com os adultos que cuidam delas. Documentação e currículo emergente são práticas de resistência e exercício democrático, pois a documentação ocupa-se de desejos: o desejo de aprender das crianças; e o desejo de escutá-las, por parte dos adultos. Assim, “em vez de depender de um medidor padronizado da qualidade, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados” (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p. 230), tornando a educação um ato político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões tecidas, retomamos a pergunta inicial: como (re)pensar um currículo para a educação da primeira infância?

Educar é ato político. E, para isso, uma práxis cotidiana que confirme que a educação é libertadora, que é possível aprender a liberdade de escolha, que é possível aprender a coragem da pergunta, é necessária, se não urgente.

A creche e as escolas de infância são um sistema complexo de relações, e dentro dessa estrutura complexa faz-se necessário pensar em uma combinação entre programa e estratégia, acolhendo a naturalidade que as infâncias pedem para seu desenvolvimento e também a dignidade e a identidade que um currículo pode oferecer.

A atitude de escuta do contexto caminha de mãos dadas com a estratégia, e esta se constrói e desconstrói, tirando proveito da adversidade, do acaso e do erro. Ao contrário, um programa predeterminado exige controle e vigilância, desconsiderando as vicissitudes contextuais presentes na vida das crianças.

“Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21), por isso a escola é lugar de construir saberes e relações, o que Rinaldi (2016) chamaria de “construtivismo social”. Assim, compreendemos a creche e as escolas de infância também como um lugar de escolhas nos níveis educacional e organizacional didático e político, considerando um planejamento que abrace o fundamental para o desenvolvimento das crianças como sujeitos: as especificidades das infâncias e de seus contextos escutadas de forma respeitosa e acolhedora.

Podemos, com este breve estudo, refletir sobre a importância de um currículo (re)pensado como formação permanente e em contexto, como construção, a partir da curiosidade epistemológica das crianças e do contexto histórico e sociocultural em que elas vivem. Um currículo flexível, sensível, aberto e emergente que valorize a potência das infâncias. E que valorize também a potência dos educadores e das educadoras, suas subjetividades e capacidades. Por que não (re)pensar um currículo humanizado e humanizador, que se volte para a educação como processo, e não como produto apenas, de modo a conferir às crianças a autoria de seu aprender; e às educadoras e aos educadores a autoria e autonomia de sua leitura de mundo?

Falamos de um currículo aberto, autoral, para as crianças e com as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 30 jul. 2025.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. *Qualidade na educação da primeira infância*. Perspectivas pós-modernas. São Paulo: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. São Paulo: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. *Pedagogia(s) da infância*. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FREIRE, Ana Maria A. *Boniteza*. A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ITÁLIA. Ministero dell’Istruzione e del Merito. *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l’Infanzia* – redatti il 6 dicembre 2021. Roma: Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2021.

Disponível em: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html> Acesso em: 30 jul. 2025.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Penso, 2016. p. 57-98.

RINALDI, Carlina. Creches e escolas de infância como lugares de cultura. In: Project Zero/Reggio Children. *Tornando visível a aprendizagem*. Crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 38-53.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Penso, 2016. p. 113-122.

RINALDI, Carlina. *Diálogos com Reggio Emilia*. Escutando pesquisando e aprendendo. Porto Alegre: Penso, 2024.

STROZZI, Paolla. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: Project Zero/Reggio Children. *Tornando visível a aprendizagem*. Crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 60-79

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escola de Educação Infantil: a dimensão ética das políticas. In: KRAMER, Sonia *et al.* (org.). *Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2019. p. 21-41.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. São Paulo: Phorte, 2017.

Submetido: 27/07/2025

Preprint: 23/10/2025

Aprovado: 19/04/2026

Editora de seção: Josiane Pereira Torres

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Pesquisadora principal, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Orientadora da pesquisa, participação na supervisão, acompanhamento na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.