

## os currículos da educação infantil e o problema da participação

sammy w. lopes<sup>1</sup>  
universidade do estado do rio de janeiro, brasil  
orcid id: 0000-0002-6017-5844

janete m. carvalho<sup>2</sup>  
universidade federal do espírito santo, brasil  
orcid id: 0000-0001-9906-2911

### resumo

O artigo trata da relação entre o processo de produção dos currículos na educação infantil e o problema acerca de como e por que a infância pode/deve participar ativamente de tal processo. Desenvolve-se mostrando a potência de se pensar a referida relação problemática desde um conceito de participação comprometido política e afirmativamente com a força da diferença, imanente aos encontros que o corpo infante traça com o mundo. Força esta que, de modo habitual, se desdobra nas experiências brincantes por meio das quais o ser da infância se concebe enquanto modo singular de subjetivação, no fluxo do fazer educador, inclusive. Utilizando-se da abordagem teórico-prática da Filosofia da Diferença, o ensaio produz um estudo acerca da necessidade de se promover exercitações curriculares de natureza qualitativamente diferencial para os processos de educação da infância; evidenciando, como resultado, possibilidades de se pensar o problema da participação para além da abordagem corriqueira/tradicional sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Conclui que a ação de participar se configura como um artifício conceitual fundamental, uma vez que permite tecer movimentos curriculares mais potentes e efetivos ao acolher o próprio ser da infância, isto é, sua potência de diferenciação, como motor de propulsão no desenvolvimento do ato de educar.

**palavras-chave:** infância; currículo; participação.

early childhood education curriculums and the problem of participation

### abstract

The article presents the relationship between the process of curriculum production in early childhood education and the problem of how and why childhood can/should actively participate in such a process. It is developed by showing the power of thinking about this problematic relationship from a concept of participation that is politically and affirmatively committed to the force of difference, immanent to the encounters that the infant body traces with the world. This force usually unfolds in the playing experiences through which the being of childhood is conceived as a singular mode of subjectivation, in the flow of educational practice, inclusive. Using the theoretical-practical approach of the Philosophy of Difference, the essay presents the need to promote curricular exercises of a qualitatively differential nature for the processes of childhood education; evidencing, as a result, possibilities of thinking about the problem of participation beyond the commonplace/traditional approach suggested by the National Common Curricular Base (2018). It concludes that the action of participating is configured as a fundamental

---

<sup>1</sup> E-mail: samwlopes@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: janetemc@terra.com.br

conceptual artifice, since it increases the weaving of powerful and effective curricular movements by welcoming the very being of childhood, that is, its power of differentiation, as a motor of propulsion in the development of the act of educating.

**keywords:** childhood; curriculum; participation.

### el currículos de educación infantil y el problema de la participación

#### **resumen**

El artículo aborda la relación entre el proceso de producción curricular en la educación infantil y el problema de cómo y por qué la infancia puede/debe participar activamente en dicho proceso. Su desarrollo muestra el poder de pensar esta relación problemática desde un concepto de participación que se compromete política y afirmativamente con la fuerza de la diferencia, inmanente a los encuentros que el cuerpo infantil traza con el mundo. Esta fuerza suele desplegarse en las experiencias lúdicas a través de las cuales se concibe el ser de la infancia como un modo singular de subjetivación, en el fluir de la práctica educativa, inclusiva. Utilizando el enfoque teórico-práctico de la Filosofía de la Diferencia, el ensayo produce un estudio sobre la necesidad de promover ejercicios curriculares de carácter cualitativamente diferencial para los procesos de educación infantil; evidenciando como resultado posibilidades de pensar el problema de la participación más allá del enfoque común/tradicional sugerido por la Base Curricular Común Nacional (2018). Se concluye que la acción de participar se configura como un artificio conceptual fundamental, ya que permite tejer movimientos curriculares más potentes y efectivos al acoger el ser mismo de la infancia, es decir, su poder de diferenciación, como motor de propulsión en el desarrollo del acto de educar.

**palabras clave:** infancia; currículo; participación.



## os currículos da educação infantil e o problema da participação

### *introdução*

Como se desdobra a relação entre o processo de produção dos currículos da educação infantil e a premissa prático-teórica de que infância pode e deve participar ativamente de tal processo? Por que a ideia de participação se afirmou como referência relevante para se pensar o problema da educação da infância? Por que o desafio de se promover práticas curriculares diferenciais para a educação da infância, desde o processo de participação, apresenta limitações graves no modo como a Base Nacional Comum Curricular aborda a questão? Mas, então, como o conceito de participação pode contribuir, efetivamente, para a produção de práticas curriculares mais potentes a favor da educação da infância? Será este o campo problemático que servirá de guia para a escritura deste texto.

Sabe-se que na contemporaneidade o problema da participação se apresenta como uma questão importante e recorrente quando se discute acerca da necessidade de se pensar propostas curriculares mais adequadas ao contexto particular da educação infantil, ou seja, quando nos perguntamos... Sob que singularidades se deve conjecturar uma proposta educadora para a educação da infância, levando-se em conta a natureza diferencial dos modos de se afetar, subjetivar-se, pensar e aprender que caracterizam o corpo infante?

No plano que se busca traçar uma abordagem aproximativa, que sirva como referência básica a partir da qual seja possível tangenciar o citado problema, três noções interessantes têm se consolidado no contexto da produção acadêmica, as quais têm se configurado como guias fundamentais para se pensar a questão da produção de currículos mais bem comprometidos com as especificidades próprias do processo de educação da infância<sup>3</sup>. Noções estas que, em seu conjunto, nos reconduzem diretamente ao problema da participação.

Em primeiro lugar, defende-se a ideia de que os currículos da educação infantil se configurem em função de potencializar continuamente o *desenvolvimento*

---

<sup>3</sup> Ver Haddad (2010).

*integral da criança*; entendida como ser complexo que se constitui politicamente sob uma simultaneidade de múltiplas dimensões vitais, as quais se (co)afetam e (co)engendram conforme enlaces éticos-estéticos-intelectuais muito dinâmicos.

Assim, a noção acerca da necessidade de se promover o desenvolvimento integral da criança se expressa como referencial para a condução da prática curricular no qual a professora se propõe a pensar a...

[...] criança como um todo, a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social. Não é a criança somente de emoções – a abordagem psicoterapêutica; nem somente de corpo – a abordagem médica e de saúde; nem somente de mente – a tradicional abordagem de ensino [cognitivista]. Para [...] [a professora] trabalhar com a criança como um todo, aprendizagem, cuidado e, mais genericamente, formação [...] estão intimamente relacionados – por isso são atividades inseparáveis no plano do trabalho diário. Não são campos separados que precisam ser juntados, mas partes interconectadas da vida da criança (OECD *apud* Haddad, 2010, p. 424).

Tal estilo de investimento educador, também designado de *abordagem holística*, acolhe o enorme desafio de buscar entender, abraçar e potencializar a criança pensando-a como um todo, sempre muito complexo e implicado.

Entretanto, tal investimento só poderá ser efetivamente desdobrado enquanto prática educadora desde um movimento curricular fundamentalmente diferencial: o acolhimento da experiência da infância, ela mesma, como potência essencialmente educadora<sup>4</sup>.

Indica-se assim, em segundo lugar, que os currículos a serem tecidos para a educação da infância se componham e se desdobrem, portanto, desde a própria experiência infante, ou seja, de modo fundamental, desde o fluxo do artifício brincante.

Compreendendo-se que tal experiência se manifesta tanto sob influência de certo contexto sócio-histórico e econômico-cultural quanto, neste mesmo âmbito, sob a força das singularidades que se engendram nos processos de produção de subjetividades, próprios ao plano de constituição do corpo infante.

Deste ponto de vista, a especificidade da educação infantil, nitidamente...

---

<sup>4</sup> Ver Lopes (2022b).



[...] não se adequa às mesmas normas e parâmetros tradicionalmente presentes no ensino fundamental. Essa posição rejeita ver a criança na condição de aluno e ter o ensino como objeto fundamental da ação do professor. Essa distinção define o objeto e a função da Educação Infantil de forma qualitativamente diferente das instituições escolares [clássicas] (Haddad, 2010, p. 433).

Em complemento, conforme a mesma autora, tais inovações tendem a colocar em xeque o próprio sentido clássico da educação, do currículo e da docência se considerarmos que...

[...] O desafio é transcender a cultura adulto centrada e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade do profissional para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto (Haddad, 2010, p. 436).

Tal proposição nos conecta diretamente com o problema de como empreender processos de formação inicial e continuada de educadoras, aptas a acolher as duas diferenciações supracitadas. Além disso, em terceiro lugar, considerando a função das concepções precedentes, a produção dos currículos para a educação da infância só poderia se efetuar sob a condução não de orientações curriculares por demais sistematizadas, detalhistas e rigorosas, ou seja, de teor prescritivo; mas sim por meio de diretrizes gerais que se configurassem como princípios amplos e fundamentais, os quais viabilizassem a composição de tempos e espaços educadores capazes de acolher o ser da infância tanto em sua singularidade quanto em sua integralidade. Isto é, diretrizes curriculares aptas a entrar em composição com a potência de produção da diferença liberada pela infância, tomando-a positivamente enquanto força motriz do movimento curricular.

[...] é amplamente reconhecido que os objetivos do currículo para a educação infantil precisam ser amplos e contribuir para o desenvolvimento global da criança assim como para seu futuro escolar. [...] em função dos padrões de aprendizagem característicos da criança pequena, seus progressos [...] acontecerão no seu próprio ritmo, através da brincadeira e métodos ativos, governados sempre que possível pela auto iniciativa da criança. [...] por essa razão, muitos governos têm preferido expedir diretrizes ou estruturas curriculares curtas sobre o programa da educação infantil, direcionadas tanto aos pais quanto aos agentes municipais e educadores, estabelecendo os princípios e padrões básicos do programa que servirão como base aos serviços de educação infantil [...] (Haddad, 2010, p. 428-431).

Percebe-se assim, em síntese, que as três concepções-guia, às quais nos referimos, sugerem, em seu conjunto, a necessidade de se produzir modalidades diferenciais de movimento curricular para a educação da infância, as quais implicariam, ao mesmo tempo: (1) potencializar que o ser da infância se expresse conforme sua singularidade-integralidade; (2) compreender como se compor com os processos que constituem o ser da infância enquanto força de diferenciação; (3) tecer tempos-espacos aptos a desenvolver tais singularidades-diferenças enquanto força motriz das relações educadoras.

Sob tal perspectiva, percebe-se que a efetuação dos deslocamentos recomendados nos levaria a afirmar que o problema da educação da infância pode e deve se resolver, necessariamente, desde o acolhimento do próprio ser da infância como ânimo fundamental do processo educador. De modo que, sendo assim, o corpo infante precisaria participar ativamente da tessitura do desenho curricular.

Nestes termos, quando nos perguntamos sobre o problema da participação no âmbito da educação formal da infância, nos perguntamos também como colocar em xeque o lugar de poder do tradicional modelo de escolarização, tomado enquanto determinação espaço-temporal centrada no adulto e na aquisição de habilidades e competências predeterminadas, por meio da consecução de práticas de ensino.

Em todo caso, se nos permitimos pensar o problema da educação da infância a partir das três concepções essenciais enunciadas neste capítulo (com base na teorização produzida por linhas mais progressistas da pesquisa acadêmica), será preciso inquirir: se tais criações nos conduzem ao problema da participação, o que significaria, então, participar?

### *entre o teórico e o empírico, o que se passa?*

Este texto-escrito se concebe na modalidade de ensaio, mas se pronuncia, também, a partir de uma pesquisa cartográfica<sup>5</sup>, ainda em fase muito inicial de desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Seguindo Rolnik (2006), “para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de



A referida pesquisa visa, sobretudo, acompanhar os desenvolvimentos das linhas de vida traçadas pelas educadoras em meio aos processos de produção dos currículos para a educação da infância; de maneira que tais currículos possam se configurar, potencialmente, como verdadeiros planos de composição para o devir de estilos singulares de tecer o ato de educar.

A investigação se orienta pelo propósito de acompanhar os processos de enunciação das experiências curriculares tecidas pelas professoras e seus educandos no chão da escola. Utiliza-se, assim, de estratégias de interação discursiva que colocam em jogo como se constituem, se desfazem e se refazem os territórios existenciais (éticos, estéticos, políticos) garatujados nos movimentos de tessitura das relações educadoras, quando tais movimentos se permitem acolher o ser da infância sob certa condição de *centralidade*.

Dessa maneira, faz-se uso, sobretudo, das insídias metodológicas associadas ao artifício da *conversa*<sup>6</sup>. Considerando-se que esta pode expressar ou dar língua à própria mundanidade<sup>7</sup>, ou seja, aos modos por meio dos quais os acontecimentos subjetivos, constitutivos do ser-no-mundo, conseguem ganhar uma forma efetiva de manifestação.

Tomada de tal perspectiva, a conversa tende a se apresentar enquanto força expressiva, produtora em potência de estilos fabulantes de enunciação acerca das experiências educadoras tecidas com a infância; estilos fabulantes estes aptos a tornar legíveis formas singulares de constituição de problemas e de modos de resolução, imanentes ao fluxo de composição dos currículos e de se exercer a profissionalidade docente de pontos de vista diferenciais.

Sob a perspectiva cartográfica, baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), compreende-se que as narrativas que ganham corpo na conversa não se determinam,

---

transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias”.

<sup>6</sup> Ver Deleuze (1998, p. 9-27).

<sup>7</sup> Ver Heidegger (2006, p. 111).

exclusivamente, com base na tentativa de se proceder um resgate objetivista do passado, isto é, conforme o uso instrumental de uma memória seletiva, fotográfica. De modo mais decisivo, tais narrativas se apresentam também como tentativas de produção de sentido que se conformam sob influência de forças de natureza subjetiva, afetiva e sensivelmente determinadas. De forma que tal estilo intensivo de narrativa só pode constituir uma imagem do passado (re)configurando-o necessariamente; ou seja, conforme a natureza fortuita, aleatória e contingente de uma combinação muito complexa de componentes subjetivos que desencadeia e faz expandir uma modalidade sensível de memória.

Neste contexto, o movimento de pesquisa cartográfica se traça tanto para acompanhar as artimanhas críticas e artísticas estendidas pelas professoras e seus educandos (em função de tracejarem novas sensibilidades, compreensões, modos de organização e estilos de enunciação acerca do problema da educação, do currículo e do significado da profissão docente), quanto para causar a intercessão das diferentes narrativas então pronunciadas no sentido de viabilizar uma avaliação comunitária das potências e impotências educadoras esboçadas nestas mesmas narrativas<sup>8</sup>.

### *a educação da infância e o problema da participação*

No sentido de avivar os principais atributos por meio dos quais se pretende abordar o problema da participação no contexto da educação infantil, faz-se importante grafar previamente o que se entenderá aqui por *infância*.

Parafraseando Deleuze (1992, 1998, 2005), compreende-se que a infância se expressa como uma experiência intensiva-sensível – ética, estética e intelectual – que se desenrola na temporalidade diferencial do devir-criança; ou seja, no

---

<sup>8</sup> O movimento de pesquisa se desdobra a partir de um grupo de estudo composto por professoras da rede pública de educação infantil do município do Rio de Janeiro. No primeiro momento, são apresentados relatos de experiência sobre as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras (que, por adesão, se predispõem a fazê-lo). Os relatos apresentados ao grupo são registrados em vídeo. No segundo momento, o vídeo é encaminhado ao grupo de estudo. Tendo acesso ao citado vídeo, os participantes do grupo elegem os principais pontos de interesse para discussão e elaboram por escrito as questões que desejam debater no contexto do que foi apresentado. As questões levantadas são então enviadas previamente à professora apresentadora. Em um terceiro momento, as conversas se estendem entre a apresentadora e o grupo, a partir das questões formuladas.





acontecimento em que um estilo singular de ser, sentir e pensar o mundo se concebe enquanto *modo de criação*.

Sob tal perspectiva, a noção de infância extrapola a imagem cronológica, sucessiva e contínua do tempo, expressando-se também sob temporalidades<sup>9</sup> que se compõem de forma mais fecunda com a força da diferença.

Desse modo, ao pensarmos a infância enquanto movimento de devir-criança, buscamos pensá-la desde as suas potências de criação, escapando-se das lógicas que tentam reduzir o ser da infância a uma etapa fragilizada da vida, marcada por carências diversas (sobretudo, de socialização). Pensamos a infância “[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2004, p. 65).

Assim, apostar na infância não é apostar em manuais de regras e normas, mas sim apostar na vida, nos movimentos vitais como possibilidades em devir, é apostar nas infâncias como múltiplas, errantes, cambiantes, sorradeiras e dançantes, “[...] num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arbóreos, totalizantes [...]” (Kohan, 2004, p. 54).

Nesse sentido, estar em devir-criança é estar na fissura, na brecha, na fenda: cartógrafas, as crianças nos lançam ao extraordinário, deslocam o nosso pensamento no desejo de atualização das virtualidades que produzem. Evidentemente as virtualidades são da ordem do infinito, e nunca saberemos o que ou quem as criou. É uma vida que pede passagem (Gonçalves; Carvalho, 2021, p. 37).

Assim, a infância se pronuncia aqui como investimento vital que devém no entre-tempo-espaco de uma experimentação de si em ruptura com os modelos e padrões socioculturais instituídos; caracterizando-se, portanto, não como mera etapa da vida, mas enquanto potência de criação de um *novum*, apta a fazer nascer o ato de pensar no pensamento.

Como consequência, os deslocamentos sob os quais a noção de infância se reconfigura complicam a produção da ideia acerca: (1) da possibilidade de se educar a infância; (2) dos objetivos educativos que então se pretenderia alcançar; e (3) sobre

---

<sup>9</sup> Ver Lopes (2022a).

as modalidades dos currículos e docências que seriam capazes de efetuar tal processo educador. A dita complicação se apresenta assim como um desafio extremamente problemático, uma vez que nos impõe o imperativo de desenhar estéticas, éticas e políticas muito diferenciadas, aptas a nortear um ato de educar que se teça *em composição com* a infância, ou seja, com sua potência de diferenciação.

Dessa forma, a pergunta pela educação da infância não se limitaria mais a saber como preparar a *criança-futuro-adulto* para adequar-se aos modelos socioeconômicos instituídos em nossa sociedade burguesa-capitalista; mas também em nos questionar como os currículos da educação infantil poderiam se compor politicamente com as potências da infância, tomando a criança desde sua integralidade ética-estética e intelectual.

É justamente a partir desta modificação na pergunta sobre a educação da infância que o problema da participação se afirma como basilar, porque no contexto em que as ideias de infância e de educação da infância precisam ser revistas e assumidas enquanto processos de diferenciação, torna-se insuficiente entender, no sentido mais comum, que participar é simplesmente *tomar parte*, ou *ter em segundo lugar*<sup>10</sup>. Uma vez que sob tal perspectiva somos apenas convocados para compor certas cenas sociais pré-configuradas, reproduzindo determinados papéis, conformes aos modelos e padrões pré-existentes instituídos pelo estado-nação-capitalista. Modelos e padrões dos quais só podemos participar na medida em que nos esforçamos para copiá-los.

Percebe-se o efeito de tal imbróglio, por exemplo, quando a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (Brasil, 2018, p. 36) afirma que a participação diria respeito a

[...] participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes [...] decidindo e se posicionando.

Segundo o texto supracitado, sem fazer qualquer juízo de valor, tal ideia-cópia de participação expressa, emana ou se filia, nitidamente, a uma ideia-modelo

---

<sup>10</sup> Ver Carvalho (2007).



de participação alinhada aos princípios fundamentais da democracia representativa. De modo que, nestes termos, aqueles/as que desejassem participar só poderiam fazê-lo segundo os enquadres/imagens predeterminados pelo referido espelho.

Entretanto, se queremos tecer currículos com a infância, isto é, com sua potência de diferenciação, afirmando-a enquanto força de criação ou causa suficiente – ainda que não exclusiva – para o acontecimento do processo educador, não seria possível nos limitar apenas à ideia-modelo de participação instituída, justamente para dar sustentação à nossa estrutura social adulto-centrada. Considerando-se que tal noção se constitui exatamente com o intuito de bloquear e minimizar os fluxos de produção da diferença no corpo infante de modo a orientá-lo a um processo de normalização, necessário ao atendimento dos interesses do conluio estado-capital: a formação do cidadão trabalhador centrado sobre um Eu-racional.

Mas, então, como fazer para que as potências de diferenciação da infância possam participar efetivamente como causas ativas do processo de produção das relações educadoras? Ou, em outras palavras, como ultrapassar os enquadres das ideias-modelo que tentam restringir a possibilidade de participação do corpo infante no currículo reduzindo-o à condição de objeto de socialização?

### *do caos ao infinito: infâncias-currículos-aprendizagens*

A BNCC para a educação infantil (Brasil, 2018), de modo conveniente (sobretudo nas suas páginas iniciais), parece naturalizar os discursos educadores mais progressistas acerca do currículo, no sentido de que buscaria garantir que todas as crianças pudessem conquistar o que é assinalado como um grau de desenvolvimento e aprendizagem ideais. Para tanto, todavia, mais adiante, entrega mapas curriculares decalcados com habilidades e competências a serem adquiridas em função de guiar as docentes e seus educandos uniformemente pelo espaço-tempo escolar.

A BNCC (Brasil, 2018) afirma, de forma explícita, que a educação básica

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e

integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Declara-se, assim, que é importante romper com uma visão reducionista sobre o corpo infante, considerando as crianças como indivíduos plurais. Sugerindo-se a necessidade de buscarmos tecer melhores entendimentos acerca de como elas aprendem de diferentes maneiras; ou ainda, de modo conexo, de como elas tentam manejar os currículos, os conhecimentos e os processos de aprendizagem de acordo com a forma-intensidade com que são afetadas no processo educador. No entanto, seguindo a leitura do texto da BNCC afirma-se:

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes [...]. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil 2018, p. 23).

Nos parece então que, em contraposição aos discursos de teor progressista que ilustram o início do documento, a BNCC (Brasil, 2018), concomitantemente, tenta impor certa linearidade ao processo de produção dos currículos da educação infantil; predeterminando e codificando as competências/habilidades e os conteúdos necessários para adquiri-las sob a forma dos ditos “objetivos de aprendizagem” apresentados a título de “sugestão”. Tudo isto decompõe as educadoras e seus estudantes em leitores de códigos de barras, pois, de maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC busca assim enquadrar os corpos infantis e os currículos para a infância em mecanismos severos de controle e normalização. Contudo, defendemos que, no contexto específico da educação infantil, não é possível (nem respeitoso, muito menos educador) antever como o outro aprende ou sobre o que ele deveria aprender.

No que concerne às relações que se traçam entre as questões dos currículos para a educação da infância e os processos de *aprenderensinar*, apostamos no que



acontece pelo meio, ou seja, nas dobras: no que atravessa os corpos no encontro, nas singularidades. Pois é justamente nas dobras e redobras que os códigos se partem.

Por exemplo, conforme a BNCC (2018) na referida sequência de códigos alfanuméricos,

[...] cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico [...]. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (Brasil, 2018, p. 26).

Mas, nestes termos, se entendemos a complexidade do ato de aprender nos contextos diferenciais do ser da infância, quem poderá mensurar precisamente o grau de habilidade/competência a conquistar por meio de uma indicação numérica progressiva? Os documentos podem até sugerir que a aprendizagem seja definida por um código, mas ela não cabe, não consegue se pronunciar sob um código, pois a multiplicidade dos modos no processo de aprender fariam os códigos alfanuméricos se dobrarem e redobram ao infinito.

Dessa forma, em meio aos processos subjetivos movidos pela experiência do encontro do corpo infante com os signos incógnitos-aprendentes emitidos pelo corpo de outrem, cada criança experimentará tal encontro desde a constituição singular e configuração atual do seu corpo extensivo-intensivo. E isso movimentará seu pensamento, coagindo-a a atribuir sentido a tais signos (impactados por um processo de diferenciação): selecionando no caos alguns pontos fulgurantes, tentando trançar entre tais pontos certo conjunto de relações, enfim, engendrando dobras que caminham da virtualidade à atualização, para então fazer nascer o ato de pensar no pensamento.

Portanto, a gênese da ação de aprender implica a constituição de práticas de linguagem, importantes não somente como modos de expressão, mas também como coprodutoras do próprio processo de engendramento de uma compreensão possível acerca do conjunto de sensações, afetos, memórias, imaginações, ideias que se derivam do caos ao infinito quando uma criança aprende. De maneira que não há como prever ou definir os currículos como percursos que, de antemão, definem por onde se deve caminhar, necessariamente, em direção ao conhecimento.

Nesse sentido, afirmamos que o caminho a ser percorrido e as relações a serem constituídas para impulsionar o currículo, tomado então enquanto percurso sistematicamente organizado, não podem ser aprioristicamente determinados por um mapa/ trajeto codificado, a ser perseguido desde determinações e definições que, supostamente, nos garantiriam conquistar certa quantidade de saberes instituídos.

Parafraseando Deleuze (1991, p. 18), o espaço-tempo do currículo é, assim, constituído como uma meada com número infinito de dobras, algo parecido com uma cidade que se compõe de uma multiplicidade simultânea (e, a certa distância, indistinta): quadras, casas, edifícios, quartos, móveis. Os currículos são, dessa maneira, sempre dobras dentro de dobras, dobras que conformam lacunas como um origami: uma arte de dobradura de papéis.

Tomado desde o desdobramento rizomático dos processos de aprendizagem no corpo infante, o movimento curricular é compreendido como fluxo de caminhos, derivações e bifurcações para os quais nunca é possível traçar um único plano ou um trajeto previamente definido, justamente porque essas tramas tendem a se compor com outros planos para se derivarem em outros trajetos e dobras.

Dessa forma, nos parece inadequado pensar o currículo a partir da concepção abstrata de corpos que podem ser divididos, ou seja, compartimentalizados e classificados por faixas etárias e em níveis correspondentes de desenvolvimento, de modo que os códigos alfanuméricos instituídos possam, então, definir e organizar as habilidades e competências a serem conquistadas/aprendidas em cada um desses níveis.

Ao contrário, compreendemos que os corpos estão dobrados e redobrados entre si e o mundo, em múltiplas direções e intensidades, como a folha de papel que se dobra e redobra sobre si no origami. “Ora é a dobra do infinito, ora a prega da finitude que dá uma curvatura ao lado de fora e constitui o lado de dentro” (Deleuze, 1998, p. 104).

Não há, portanto, como definir os caminhos que as crianças percorrerão no labirinto das aprendizagens. É um engano grave acreditar que podemos induzir as professoras e seus educandos a seguir por caminhos uniformes e padronizados, agarrados ao fio de Ariadne, na pretensão de garantir que todos consigam decifrar,



da mesma maneira, as competências, habilidades e conteúdos associados aos ditos códigos alfanuméricos.

Os currículos, tecidos com a potência de diferenciação da infância, são trajetos singulares ou errâncias que colocam em problematização as ordens das prescrições e as tentativas de homogeneização constantes na BNCC (Brasil, 2018). As dobras criam, assim, possibilidades muito concretas de ruptura com os mecanismos de controle que anseiam por compartimentalizar os conhecimentos, as aprendizagens e as linguagens sob a frieza tecnicista dos ditos códigos.

As *fabuloinvenções* das crianças que se desdobram invariável e abundantemente na constituição do movimento curricular são compreendidas, então, como a própria potência da dobra, isto é, como atividade essencialmente educadora de criação de mundos compossíveis<sup>11</sup>.

Nestes termos, pensar o movimento curricular desde as multiplicidades engendradas no processo de aprendizagem produzido nas dobras é sugerir que:

Não nos encontramos mais diante de um mundo individualizado constituído por singularidades já fixas e organizadas em séries convergentes, nem diante de indivíduos determinados que exprimem o mundo. Encontramo-nos agora diante do ponto aleatório dos pontos singulares, diante do signo ambíguo das singularidades, ou antes diante do que representa este signo e que vale para vários desses mundos, e, no limite, para todos, para além das divergências e dos indivíduos que os povoam (Deleuze, 1991, p. 118).

Ao se expressar nas dobras e redobras do currículo tecido com as infâncias, o ato de aprender se efetua na sensibilidade, nas linguagens e no pensamento, atualizando no plano do real o que antes se animava somente em virtualidade. Entretanto, o fluxo de produção currículos-infâncias-aprendizagens só pode se efetuar mediante o imperativo de sabermos como viabilizar a participação efetiva da infância – isto é, da sua potência de diferenciação – no movimento de constituição do rizoma curricular: embaralhando e quebrando os códigos, dobrando e redobrando os tempos e espaços, concebendo e multiplicando singularidades.

---

<sup>11</sup> “[...] dois acontecimentos são compossíveis quando as séries que se organizam em torno de suas singularidades se prolongam umas às outras em todas as direções, impossíveis quando as séries divergem na vizinhança das singularidades componentes” (Deleuze, 1991, p. 177-178).

*alinhavando um plano de composição com as potências da infância*

Da perspectiva que defendemos, são as experiências brincantes – as demandas éticas, estéticas e intelectuais que tais experiências implicam – que devem causar, primordialmente, a produção dos currículos na educação infantil, ou seja, os movimentos comunitários de constituição das relações educadoras.

Entendemos, assim, que o acolhimento das ditas demandas éticas-estéticas e intelectuais da infância no ato de educar – imanentes à experiência da brincadeira – se configura, igualmente, como artifício basilar para a efetuação do processo de participação, pensado como prática educadora fundamental na educação infantil. Isto porque é por meio da participação que as infâncias podem se pronunciar, ou seja, manifestarem-se politicamente enquanto estilos singulares de atribuir sentido ao mundo: ser, pensar, sentir e agir com as coisas deste mundo.

Isto se configura como essencial ao processo de educação da infância, na medida que, desde a efetuação de uma prática docente pautada por uma escuta atenta e sensível, as referidas demandas éticas-estéticas-intelectuais – expressas nos modos pelos quais as infâncias estão a atribuir sentido à experiência do encontro com o mundo – podem ser, então, efetivamente incorporadas ao movimento de composição do fluxo curricular.

Nesta perspectiva, professoras mais experimentadas tendem a disponibilizar tempos-espacos de produção – em meio e/ou após ao acontecimento das experiências brincantes, vivenciadas nos encontros engendrados pelo movimento curricular – de modo que o corpo infante tenha oportunidade de idear: isto é, buscar esboçar e expressar um desenho do pensamento acerca das singularidades em constituição a partir dos afetos causados pela referida experiência.

Em outras palavras, as professoras buscam possibilitar que as crianças se utilizem de uma base material qualquer, com a qual possam efetuar certo modo de registro acerca do que as afetaram e sobre como foram afetadas (por quais alegrias) no dito encontro/experiência.

Compreendemos aqui que a participação diz respeito aos processos por meio dos quais a infância (conforme sua integralidade ética-estética-intelectual) pode





enunciar-se politicamente sobre o plano de composição do currículo. Ou seja, a participação diz respeito aos processos por meio dos quais a infância pode atribuir um sentido propriamente infantil à experiência do encontro, vivenciada conforme suas próprias demandas, e não em função das demandas de escolarização implementadas pelos adultos.

Participar diz respeito, portanto, ao direito de conceber e expressar maneiras próprias de sentir, pensar e elaborar problemas e modos de resolução; que então podem ser pronunciados em consonância com os tempos, espaços e estilos de linguagem diferenciais, tecidos nas brincadeiras que os ditos encontros/experiências suscitam.

Desse modo, o citado artifício de promover o registro dos afetos experimentados nos encontros curriculares se configura como potencialidade fundamental para o processo educador-aprendente que se desenrola com a infância, uma vez que viabiliza refinar a concepção e adequação das ideias sob esboço no pensamento, a partir da experimentação dos referidos afetos.

Em seguida à produção dos ditos registros, as professoras mais versadas buscam usá-los também como ponto de partida para que as ideias sob esboço possam se depurar ainda mais, fazendo com que tais registros/ideias sejam comunitariamente compartilhados, discutidos e negociados entre as próprias crianças; pois as dinâmicas coletivas (éticas, estéticas e intelectuais) decorrentes deste processo de compartilhamento, discussão e negociação tendem, também, a se constituir como um verdadeiro plano de composição para a continuidade do próprio movimento educador-curricular.

No contexto diferencial dos currículos da educação infantil, o processo de participação solicita, assim, no mínimo três esforços ético-estéticos-intelectuais ao corpo infante, a saber: a concepção da ideia (enunciação), a expressão/apresentação da ideia (pronúncia) e a negociação dos sentidos intrínsecos à ideia (adequação).

Logo, é também a partir do artifício da participação que a professora poderá pesquisar sobre sua própria prática, tentando responder às três questões essenciais que viabilizam uma continuidade possível para o processo curricular-educador em curso, de modo que tal processo permaneça complicado à potência de diferenciação

da infância, a saber: “Quais são as demandas de aprendizagem *das crianças* derivadas do artifício de participação?”; “Como *as crianças* buscam fazer uso do que já sabem para atender a tais demandas?”; Como poderíamos atuar no sentido de favorecer que *as crianças* empreendam uma busca pela produção de ideias mais adequadas e criadoras, aptas a melhor atender às *suas próprias demandas*?”.

Adicionalmente, a produção de currículos tecidos com a experiência da infância (ou com sua potência de diferenciação), que se sucede no e com o processo de participação, possibilita que o conceito de *cuidar e educar* passe então a imprimir-se naturalmente no corpo dos currículos em constituição.

Isso porque o desdobramento do artifício de participação solicita, ao mesmo tempo, tanto o cuidado de uma escuta atenta e sensível acerca dos modos pelos quais a infância elabora sentidos sobre suas próprias experiências, quanto o agenciamento das buscas necessárias à concepção, expressão e negociação de ideias, progressivamente, mais adequadas (aprendizagens).

De maneira que ao articularmos sensibilidade, pensamento e linguagem no processo de enunciação, pronúncia e adequação de ideias, contribuimos inequivocadamente para o aumento da autonomia do corpo infante, em função de ser, agir e pensar mais adequada e criativamente em relação a si, ao outro e ao mundo.

Nestes termos, tentamos evidenciar neste ensaio que se mostra bastante produtivo conectar o problema da educação formal da infância (por que educar a infância?) – e mais especificamente o problema do currículo da educação infantil (como educar a infância?) – ao problema da participação (da nossa perspectiva... Como a infância atribui sentido ao mundo?). Seja em função da necessidade de se tecer a crítica à noção colonialista de participação que habitualmente tenta orientar os currículos da educação infantil conforme os interesses do conluio estado-capital; seja para abrir um campo diferencial de possibilidades que nos habilite a pensar ações educadoras mais potentes e politicamente comprometidas – parafraseando Haddad (2010) – em transcender a tradição adulto-centrada nos currículos da educação infantil, trabalhando-se a sensibilidade da educadora no sentido de promover experiências significativas com a infância, as quais permitam



compreendê-la e agenciar atos de educar, não do lugar de poder do adulto, mas a partir dos sentidos inusitados que a própria infância atribui a si, ao outro e às coisas do mundo.

## referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.
- CARVALHO, J. D. O problema da expressão em Deleuze e Spinoza. *Revista Conatus – Filosofia de Spinoza*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 43-49, 2007.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Conversações*. Tradução de Peter Pal Pébart. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. *Diálogos*. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. *A dobra: Leibniz e o Barroco*. Tradução Luiz B. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.
- GONÇALVES, C. B. V.; CARVALHO, J. M. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e as brincadeiras das crianças. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 219-240, 2021.
- HADDAD, L. Tensões Universais Envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.
- HEIDEGGER, M.. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LOPES, S. W. O currículo, a infância e o tempo. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. (Orgs.). *Currículos e Artistagens: políticas, ética e estética para uma educação inventiva*. Curitiba: CRV, 2022a. p. 93-104.
- LOPES, S. W. O currículo da educação infantil e os campos de experiência. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 3, p. 1-9, 2022b. DOI: 10.15687/rec.v15i3.64682. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64682/37713>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

submetido: 06.04.2024

aprovado: 08.06.2024