

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Bordas e tramas de um currículo vagamundo na Educação Infantil

Edges and weavings of a vagamundo curriculum in Early Childhood Education

Bordes y entrelazados de un currículo vagamundo en Educación Infantil

Mariana Cristina Pedrassa ^[a] 

Campinas, SP, Brasil

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Eduardo Pereira Batista ^[b] 

Campinas, SP, Brasil

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Como citar: MOLINI, T. S. F.; BOECHAR, G. M. F.; LOUREIRO, R. Currículo em chamadas: Fahrenheit 451, o controle e o silenciamento da infância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1905-1919, dez. 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS10>

Resumo

O artigo objetiva apresentar o conceito de vagamundo para pensar o currículo nos territórios das infâncias como alternativa às práticas pedagógicas tradicionais e opressoras, marcadas por desigualdades de gênero, raça e classe. Defende-se um currículo que valorize as diferenças e a multiplicidade das infâncias, rompendo com identidades hegemônicas e reconhecendo as múltiplas linguagens — como artes visuais, música, dança, cinema e literatura — como potentes recursos pedagógicos. Inspirado nas ideias de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu Silva, o currículo vagamundo é compreendido como um

^[a] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2018), com graduação em Pedagogia pela mesma instituição (2008). Desde 2021, atuo como Supervisora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo, e-mail: pedrassa.mariana@gmail.com

^[b] Pesquisador de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação na FE-Unicamp, com bolsa CNPQ. Doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); mestre em Filosofia da Educação pela FE-USP, e-mail: dupeba011107@gmail.com

movimento livre, errante e aberto, que perambula pelos saberes e vivências das crianças, permitindo que suas culturas, expressões e experiências orientem o fazer pedagógico. Trata-se de um currículo que não se ancora em temas ou conteúdos fixos, mas se constrói a partir da escuta sensível, das curiosidades e dos gestos cotidianos. Como proposta crítica, esse currículo questiona a fragmentação do conhecimento e convoca educadores/as a refletirem acerca de suas escolhas pedagógicas, reconhecendo o impacto cultural de suas práticas. Por fim, o artigo apresenta reflexões inacabadas, entendendo o currículo vagamundo como um convite permanente à reinvenção pedagógica, à valorização das infâncias e à construção de cotidianos educativos plurais, potentes e libertadores.

Palavras-chave: Currículo. Infâncias. Múltiplas linguagens. Identidade cultural.

Abstract

This article proposes the concept of vagamundo in the territories of childhoods curricular thinking as an alternative to traditional and oppressive pedagogical practices, often marked by gender, race, and class inequalities. It advocates for a curriculum that values childhoods in their diversity, breaking away from hegemonic identities and recognizing multiple languages—such as visual arts, music, dance, cinema, and literature—as powerful pedagogical resources. Inspired by Corazza and Silva, the vagamundo curriculum is understood as a free, errant, and open movement that wanders through children's knowledge and experiences, allowing their cultures, expressions, and experiences to guide pedagogical practices. It is a curriculum not anchored in fixed themes or content but built from sensitive listening, curiosities, and everyday gestures. As a critical proposal, this curriculum questions the fragmentation of knowledge and calls educators to reflect on their pedagogical choices, recognizing the cultural impact of their practices. Finally, the article presents unfinished reflections, understanding the vagamundo curriculum as a permanent invitation to pedagogical reinvention, the valorization of childhoods, and the construction of plural, potent, and liberating educational daily lives.

Keywords: Curriculum. Childhoods. Multiple languages. Cultural identity.

Resumen

Este artículo propone el concepto de vagamundo en el ámbito curricular de la infancia como una alternativa a las prácticas pedagógicas tradicionales y opresivas, a menudo marcadas por desigualdades de género, raza y clase. Aboga por un currículo que valore la infancia en su diversidad, rompiendo con las identidades hegemónicas y reconociendo múltiples lenguajes — como las artes visuales, la música, la danza, el cine y la literatura — como poderosos recursos pedagógicos. Inspirado en Corazza y Silva, el currículo vagamundo se entiende como un movimiento libre, errante y abierto que explora el conocimiento y las experiencias de los niños, permitiendo que sus culturas, expresiones y vivencias guíen las prácticas pedagógicas. Es un currículo no anclado en temas o contenidos fijos, sino construido a partir de la escucha atenta, la curiosidad y los gestos cotidianos. Como propuesta crítica, este currículo cuestiona la fragmentación del conocimiento e invita a los educadores a reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas, reconociendo el impacto cultural de sus prácticas. Finalmente, el artículo presenta reflexiones inconclusas, entendiendo el currículo de Vagamundo como una invitación permanente a la reinvención pedagógica, la valorización de la infancia y la construcción de vidas cotidianas educativas plurales, potentes y liberadoras..

Palabras clave: Curriculum. Childhoods. Multiple languages. Cultural identity.

Introdução: abrindo as trilhas

Este artigo tem por objetivo apresentar um pensamento curricular que rompa com práticas pedagógicas apoiadas nas estruturas opressoras da sociedade brasileira. Um currículo vagamundo é uma proposição de mundo que encontra nos fazeres e dizeres das crianças uma forma de resistência às desigualdades de raça, gênero e classe que se materializam no cotidiano da creche e da pré-escola. Ao mesmo tempo, uma proposta vagamunda de currículo aponta para a valorização da multiplicidade dos modos como as crianças experienciam suas infâncias. Somente quando questionamos as desigualdades que estruturam as relações de poder nas relações sociais é possível acolher a potência e os modos diversos de como as crianças experienciam suas infâncias.

Para que isso seja possível, ancoramo-nos no conceito de “vagamundo” para pensar o currículo da Educação Infantil, a fim de promover conhecimentos e experiências com múltiplas linguagens (desenho, pintura, dança, música, fotografia, poesia, literatura e outras), entendidas como caminhos que podem desconstruir identidades hegemônicas. A proposta é desenvolver um currículo baseado em saberes e vivências das crianças, dando voz às suas culturas e experiências como ponto de partida e visando à produção de práticas pedagógicas plurais, críticas e libertadoras.

Iniciaremos com uma discussão a respeito dos conceitos de currículo, identidade cultural e a produção de identidades culturais a partir do currículo. Em seguida, abordaremos as dimensões da interseccionalidade, com foco nas questões raciais, de gênero e de classe social, para evidenciar a formação discursiva e naturalização dessas identidades hegemônicas.

Com base nessa fundamentação teórica, propomos um currículo vagamundo nos territórios das infâncias, que nasce da articulação entre teoria, prática e experiência, comprometido com a ruptura dos modos coloniais de conservar as desigualdade a partir de práticas pedagógicas de caráter antecipatório, que reproduzem as práticas hegemônicas do Ensino Fundamental, com atividades repetitivas e mecanizadas, cópias xerografadas, apostilas com treinos motores descontextualizados e exercícios para memorizar conceitos abstratos e sem sentido para as crianças. Além disso, o pensamento curricular vagamundo se distancia de práticas pedagógicas centradas apenas em datas comemorativas ou sequências de atividades que não dialogam com as experiências e os interesses reais das crianças. Em vez disso, apresenta um currículo vivo, contextualizado e conectado com o cotidiano das crianças, aberto à escuta, ao encontro e à invenção.

2 Currículo e identidade cultural: um bordado de sentido

O currículo não é neutro nem desinteressado. Ao contrário, está relacionado ao que somos e ao que nos tornaremos a partir dele, com suas ambiguidades, contradições e aberturas, pois “[...] nele se entrecruzam domínio, regulação e governo; mas nele também pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, produzem, revitalizam” (Paraíso, 2006, p.1). Nesse sentido, as relações de poder não são externas ao currículo, mas intrínsecas a ele e constitutivas de seus processos de significação. Seu efeito é a produção de identidades culturais (Silva, 2010)¹, e o currículo jamais pode ser considerado como um objeto acabado, já que essas identidades estão sendo construídas e reconstruídas constantemente. Para Silva (2010), as identidades culturais são as definições de um grupo social acerca de si mesmo, ou como os outros grupos o definem. Elas são hierarquizadas em um processo de significação cultural e social; portanto, a identidade e a diferença não são entes da natureza. “Por meio do processo de significação construímos nossa posição sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos” (Silva, 2010, p. 21).

¹ Para Silva (2010), as identidades culturais são as definições de um grupo social sobre si mesmo, ou como outros grupos os definem. São hierarquizadas em um processo de significação cultural e social; portanto, a identidade e a diferença não são produtos da natureza. “Por meio do processo de significação construímos nossa posição sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos” (Silva, 2010, p.21).

As ações, escolhas e disputas no cotidiano criam efeito na produção de identidade das crianças. Para os nossos propósitos, é imprescindível compreender o que é identidade cultural. Esse conceito fundamental envolve, segundo Hall (2015, p. 9), “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Ou ainda, segundo Silva (2010, p.47), identidade cultural é “aquilo que um grupo tem em comum, é o resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade”. Todos esses elementos compõem o que denominamos *identidade cultural*.

A diferença e a identidade são processos intrínsecos e não naturais, construídos nas e pelas representações que determinam as posições, os lugares e as identidades pessoais e coletivas. “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 2014, p.18).

Nessa perspectiva, a identidade é uma construção social e simbólica: uma marcação simbólica por meio da qual atribuímos sentido às nossas práticas e aos nossos modos de vida. Pode ser compreendida também como sistemas representacionais que marcam a diferença (língua, bandeira etc) entre culturas diversas. É nas relações sociais que os lugares e as posições podem definir quem são incluídos e quem são excluídos. Conforme Silva (2014, p.91):

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e os movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Para Woodward (2014), o nível psíquico é outro elemento que compõe a identidade, juntamente com o simbólico e o social. Com base na teoria psicanalítica, a dimensão psíquica funciona de acordo com a sua própria lógica, a do inconsciente, e a linguagem e o desejo exercem um importante papel no processo de constituição do sujeito. A construção da identidade opera, nesse sentido, por identificação. Com base nesse aporte teórico, é possível entender por que o sujeito assume e investe em uma determinada identidade. O que está em jogo na identificação do sujeito com seu grupo vai muito além de uma deliberação consciente do sujeito racional.

Ainda segundo Woodward (2014), outro fator relevante para compreender a identidade cultural é o essencialismo, que é fundamentado, de um lado, em fatores históricos, como se a história fosse construída como uma verdade inabalável; e, de outro, em fatores biológicos, que tendem a ser vistos como algo natural e inquestionável. Silva (2014) argumenta que os fatores biológicos também são culturais e históricos, pois são, antes de tudo, interpretados socialmente, e “todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença” (Silva, 2014, p. 86).

A identidade e a diferença definem lugares e posições, e essas categorias estão intrinsecamente ligadas à classificação e hierarquização dos corpos em uma determinada sociedade, ou seja, estão intimamente ligadas aos processos de racialização e exclusão dos indivíduos no interior de uma sociedade. Na medida em que há sempre relações de poder envolvidas nesses processos de racialização e exclusão, pode-se afirmar que as identidades culturais definem imaginariamente quem está dentro e quem está fora do laço social. São as relações de poder, nesse sentido, que determinam quais são as identidades “normais” (“naturais”, desejáveis, “únicas”) e as “anormais” (negativas, indesejáveis, “antinaturais”).

Para Hall (2015), a partir do final do século XX, ocorreu uma transformação social que fragmentou as identidades de gênero, raça, sexualidade, etnia e nacionalidade. Isso provocou um abalo sísmico na maneira como pensamos a nossa identidade pessoal; trata-se de “[...] uma descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos- o que constitui uma ‘crise de identidade’” (Hall, 2015, p. 10). Esse processo produz o que o autor denomina de sujeito pós-moderno, cuja identidade é móvel e cambiante porque é construída e transformada constantemente pela maneira como somos representados e influenciados pelas relações culturais que

estabelecemos. O sujeito se reconhece a partir de diferentes marcadores que lhe posicionam em identidades diferentes, em situações e contextos diferentes. Ou seja, cada sujeito não tem mais sua identidade centrada em apenas um “eu”. Do ponto de vista da orientação sexual, por exemplo, um corpo pode ser um homem ou uma mulher trans, cis, hetero, gay, bi, pan, assexual e outros. Algo totalmente diverso da identidade do sujeito racional do Iluminismo, que “[...] estava baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo o ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (Hall, 2015, p.10).

No contexto da modernidade tardia, a cultura nacional, que é uma das fontes principais das identidades culturais, é fortemente afetada. As fronteiras territoriais se tornam fluidas, aumentando a tensão entre a identidade nacional (costumes, histórias, lugares, eventos particulares) e a identificação, considerada como universal, relacionada a toda a humanidade. No entanto, segundo Hall (2015), ainda que pareça improvável que a globalização destrua as identidades nacionais, o modo como elas são construídas nos dias de hoje não é o mesmo de algumas décadas atrás. É mais provável, de acordo com esse autor (2015), que ela produza simultaneamente novas identificações globais e locais. Já para Woodward (2014), a homogeneização da cultura promovida pela globalização pode levar ao enfraquecimento da identidade local, mas também provocar o fortalecimento das identidades nacionais ou o surgimento de novas identidades, o que resultaria em um movimento de resistência que luta pela afirmação das posições locais e étnicas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (Hall, 2015, p.12).

Exige-se do sujeito pós-moderno assumir diferentes papéis sociais, em diferentes momentos e em diferentes lugares, mas essas posições podem entrar em conflito. É na modernidade tardia, a partir dos anos 1960, no mundo ocidental, que começam a emergir novos movimentos sociais, preocupados em afirmar a identidade de pessoas pertencentes a grupos marginalizados e oprimidos (Silva, 2010). O foco desses movimentos era questionar o essencialismo da identidade e a rigidez compreendida como algo natural, pois, segundo Silva (2010), o que os novos movimentos sociais passaram a reivindicar não foi apenas o acesso à representação, mas também o direito de controlar o processo de sua representação:

Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando-se em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada no indivíduo moderno: Macho, branco e heterossexual... Mudanças estruturais alteram radicalmente a paisagem cultural em que essa identidade reinava soberana, assentada numa localização aparentemente firme e segura. Essa localização é abalada, essa identidade hegemônica entra em crise (Silva, 2010, p.27).

Em um mundo em constante transformação, como o currículo organiza e produz identidades culturais? Antes de tudo, é preciso identificar se a identidade unificada e centrada no homem moderno foi alterada na maneira como pensamos o currículo hoje, uma vez que as identidades sociais estão sendo vivenciadas de outras maneiras em nossos tempos. Se a identidade hegemônica está em crise, quais identidades passam a ocupar esse lugar? É impossível produzir apenas a identidade hegemônica, porém, é impossível também que os traços dessa identidade unificada do homem moderno desapareçam por completo. Assim, apostamos que as práticas curriculares podem contribuir para enfraquecer os processos de identificação dos sujeitos com a identidade hegemônica.

Se a cultura e o currículo são produtos de relações de poder e produtores de relações assimétricas e hierarquizadas, tanto as identidades culturais quanto o pensamento curricular não são artefatos acabados, mas produções e invenções em constante modificação.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até a sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (Silva, 2010, p.22).

Em meio às engrenagens que produzem sujeitos em uma sociedade desigual e estruturalmente racista, muitas educadoras² não se dão conta do que as práticas cotidianas nas creches e pré-escolas vêm produzindo nas infâncias. Este artigo convida à reflexão dessas práticas — naturalizadas ou não — e seus efeitos, propondo a abertura de frestas na rigidez do cotidiano, frestas que podem criar possibilidades de transformação das relações e dos fazeres diários. Uma transformação que se faz pela escuta e valorização da diferença, abrindo espaço para saberes não hegemônicos e para outras formas de viver e conviver nos territórios das infâncias. Diante disso, ressaltamos que toda prática educativa contribui para a produção de identidade dos sujeitos. A questão é: que sujeitos estamos produzindo e que mundos estamos silenciando?

Ao revisitar a história recente do Brasil, torna-se evidente quais histórias e saberes têm sido silenciados desde os primeiros massacres promovidos pela invasão e colonização portugues na América. Ainda hoje, seguimos priorizando e escutando apenas as vozes das culturas brancas que ecoam os saberes europeus, sustentando a hegemonia da identidade do homem branco e privilegiando as classes economicamente favorecidas. Esse silenciamento histórico continua a reverberar nas instituições educacionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas, perpetuando as desigualdades e invisibilidades.

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir no tocante ao papel das lutas dos movimentos sociais que buscam romper com as barreiras impostas pelas desigualdades de gênero, raça e classe social. É necessário reconhecer como esses movimentos, bem como os teóricos que os sustentam, têm tensionado as estruturas sociais e educacionais, propondo outras formas de pensar a sociedade, o currículo e as práticas pedagógicas no Brasil. Reconhecer e valorizar essas vozes é essencial para construirmos propostas pedagógicas que não reproduzam as exclusões e desigualdades históricas, mas que, ao contrário, abram brechas para novas possibilidades de existência e convivência nos cotidianos. É a partir dessa escuta atenta — e do diálogo com saberes insurgentes — que podemos pensar um currículo errante, um currículo vagamundo, que transite pelos territórios das infâncias e a construção de pedagogias que estejam à altura das crianças e de seus modos de existência.

3 Gênero, raça e relações sociais nas tramas interseccionais

Akotirene (2018) destaca três dimensões fundamentais para compreender a relação social no Brasil: a questão social, racial e de gênero. A autora aponta para a tríade patriarcado, racismo e desigualdade social que estrutura a sociedade brasileira, de modo que seria impossível analisar qualquer um desses elementos de forma isolada. Assim, uma mulher branca e de classe média, por exemplo, vivencia essas estruturas de maneira muito distinta de uma mulher negra e moradora de periferia. Esses atravessamentos moldam as experiências sociais e, consequentemente, impulsionam movimentos sociais diversos: os movimentos negros que lutam por uma educação e uma sociedade antirracistas; os movimentos feministas que questionam e combatem o patriarcado; movimentos sociais que lutam por igualdade de direitos e diminuição das desigualdades. Ao se pensar em um currículo vagamundo, é imprescindível considerar essas interseccionalidades, pois na medida em que estruturam a formação social do país, elas atuam subjetivamente na formação de crianças e jovens. Um currículo comprometido com a transformação social deve trazer essas discussões para o centro, reconhecendo que, apenas por meio dessa compreensão, promover práticas educativas mais justas, críticas e conscientes.

² Utilizaremos o feminino genérico, pois a creche e pré-escola é um espaço educativo no qual atuam majoritariamente mulheres, ainda que ambos os sexos possam exercer a docência na Educação Infantil.

O Brasil foi historicamente um país colonizado por europeus, que escravizou durante mais de 300 anos diversos povos africanos, e apenas recentemente são discutidas formas de reparação histórica pelos danos a seus descendentes. Importante destacar que, muito antes da chegada dos colonizadores europeus, este território já era habitado por diversos povos indígenas. Assim, a formação cultural brasileira é simultaneamente europeia, africana e indígena, embora a cultura europeia tenha historicamente ocupado um lugar de centralidade, em detrimento das culturas de origens africanas e indígenas. Esse cenário de desigualdade cultural se expressa de maneira concreta no currículo, inclusive na Educação Infantil, revelando-se nas práticas pedagógicas e na seleção de saberes que são socializados com as crianças. Diante disso, é necessário questionar como essa disputa de saberes e narrativas se manifesta nos currículos da Educação Infantil e, sobretudo, como está estruturada a formação dos profissionais que atuam com essas crianças.

Gomes (2017) aponta para a necessidade de se construir uma pedagogia pós-abissal, conforme o conceito elaborado por Santos, que se assente em um horizonte ético e político capaz de romper com as lógicas coloniais que ainda separam, hierarquizam e invisibilizam conhecimentos e experiências sociais. Essa pedagogia pós-abissal carrega o potencial de derrubar muros, de dissolver as fronteiras que separam o que é considerado legítimo do que é desautorizado, o saber científico do saber ancestral, de dar voz ao que foi historicamente silenciado. É nesse contexto que Gomes (2017) reafirma o papel do movimento negro e dos demais movimentos sociais como produtores de teoria, de ação política e de práticas educativas. Movimentos que, quando compreendidos como espaços de construção epistêmica e pedagógica, são capazes de produzir subjetividades destabilizadoras e de romper com o conformismo diante das violências estruturais.

Ao propor práticas que entrelaçam o conhecimento e a existência, o saber e o viver, os movimentos sociais tornam-se capazes de sustentar a comunicação e a cumplicidade entre si (Gomes, 2017). É nesse ponto que a crítica radical ao racismo, ao patriarcado e ao capitalismo global se converte em possibilidade concreta de emancipação social, e a pedagogia se torna, mais do que nunca, prática de liberdade, de insurgência e de reexistência.

Ao refletir no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, Silva (2011) propõe um percurso necessário, pois é urgente valorizar igualmente todas as pessoas e romper com a hierarquia histórica que colocou o branco em posição de superioridade e o negro em condição de subalternidade. Para tanto, é preciso desmontar mitos, narrativas e estruturas que sustentaram essa lógica perversa (Silva, 2011). A sociedade brasileira precisa reconhecer as especificidades da experiência humana tal como ela se expressa nos corpos negros, corpos que exigem o respeito à sua identidade cultural, vinculada ao mundo africano, e reivindicam o orgulho de um pertencimento étnico-racial profundamente enraizado no continente de origem. Nesse processo, a autora celebra conquistas importantes, como a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e da Lei 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade para incluir as histórias e culturas dos povos indígenas. Tais legislações são marcos decisivos na consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo estrutural.

No entanto, é preciso admitir que, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela legislação, ainda há grande resistência e superficialidade na implementação desses temas na prática cotidiana. O currículo da Educação Infantil ainda é um espaço de disputa, no qual as marcas da colonialidade permanecem visíveis, refletidas nas escolhas curriculares e nas representações sociais e culturais oferecidas às crianças desde os primeiros anos. Essa disputa atravessa também a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, os quais tiveram pouca ou nenhuma formação a respeito da educação antirracista e tampouco conhecem as histórias e culturas africanas e indígenas. Em geral, essas temáticas, quando abordadas, aparecem de maneira desarticulada e superficial, sem conexão com a prática pedagógica.

Para romper com essas estruturas, é imprescindível repensar tanto os currículos das formações iniciais e continuadas quanto os próprios projetos político pedagógicos das instituições de Educação Infantil. Construir um currículo plural implica promover uma ruptura com a lógica colonial e investir em práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes nas infâncias. Isso exige não apenas incluir as culturas africanas e

indígenas como elementos centrais do currículo, mas também garantir que essas culturas estejam visíveis nos espaços educacionais, nos projetos e nas relações pedagógicas cotidianas. Desse modo, a Educação Infantil pode se tornar um espaço de construção de novas narrativas, capazes de romper com a reprodução de desigualdades históricas e de promover uma educação plural que rompa com as identidades hegemônicas.

Propomos um olhar crítico às estruturas de gênero e que fissure a lógica do patriarcado presente nas práticas educacionais. Os estudos feministas oferecem base teórica e política para esse reposicionamento. Adichie (2017, p.35) destaca que é preciso ensinar as crianças a questionarem a linguagem, que carrega nossos preconceitos e crenças. Assim, práticas pedagógicas feministas implicam problematizar conteúdos e as formas de interação, possibilitando desde cedo o reconhecimento e a desconstrução de estereótipos. A autora também enfatiza a importância de oferecer leituras com protagonistas femininas fortes, que não reduzam as mulheres ao papel de vítimas ou figuras de acessório masculino (Adichie, 2017).

As práticas pedagógicas e os materiais didáticos ainda reproduzem, de maneira recorrente, estereótipos que reforcem desigualdades entre meninos e meninas. Narrativas tradicionais, como contos de fadas, frequentemente colocam as personagens femininas em papéis de dependência, fragilidade e subordinação, representadas como personagens que estão em busca de um *“príncipe encantado salvador”*. Enquanto isso, os personagens masculinos são geralmente retratados como heróis, fortes e dotados de poder. Esses padrões simbólicos influenciam diretamente a construção das identidades de gênero das crianças, restringindo suas possibilidades de desenvolvimento e de construção de relações mais igualitárias. Por isso, o currículo da Educação Infantil deve problematizar essas narrativas, apresentando práticas que ampliem as formas de representação de meninos e meninas, reconhecendo a potência e a diversidade e problematizando as relações de gênero desde a infância.

Acreditamos que é preciso trazer para as práticas pedagógicas as culturas vivas produzidas nas comunidades, especialmente aquelas historicamente marginalizadas pelo currículo hegemônico. Os territórios das comunidades, muitas vezes invisibilizados, são territórios de criação, resistência e invenção cotidiana, nos quais pulsa uma produção estética, política e cultural potente, que deve ser reconhecida, escutada e valorizada nas experiências com as crianças. Freire (2018, p. 40) afirma:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

A partir desse pressuposto, enfatiza-se que as manifestações culturais produzidas nas comunidades são formas legítimas e potentes de expressão, nascida nas bordas, carregando a experiência coletiva de um povo, suas resistências, e deve ser considerada como elemento estruturante de qualquer prática pedagógica comprometida com a liberdade, a escuta e a transformação social. A desvalorização da arte produzida nas comunidades está profundamente ligada à desumanização dos sujeitos das classes sociais desfavorecidas. Freire (2018) propõe romper com essa lógica excludente e reconhecer a voz, o corpo e a arte dos oprimidos como formas legítimas de conhecimento e expressão. Valorizar a produção cultural periférica, portanto, é também um gesto de reumanização, um modo de devolver aos sujeitos historicamente silenciados o direito de narrar e criar sua própria história.

Além disso, é essencial garantir voz e vez às crianças no contexto da Educação Infantil, reconhecendo que a infância é um momento privilegiado, marcado por múltiplas experiências e formas de viver. Reconhecer que há muitas infâncias significa compreender que cada criança é portadora de saberes, histórias e vivências que devem ser acolhidas e valorizadas no cotidiano das creches e pré-escolas. É preciso superar a concepção ultrapassada de que a criança é

uma “tábua rasa”, a ser preenchida pela instituição educacional ou pelo adulto. Ao contrário, as experiências devem ocupar o centro do processo educativo, permitindo que as crianças aprendam por meio de suas interações com adultos, outras crianças, objetos culturais, livros, brinquedos, elementos da natureza e diferentes espaços de discussão. Valorizar as vozes infantis é reconhecer que as crianças têm o direito de participar ativamente da construção de seus conhecimentos e de suas formas de compreender o mundo.

A infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (Larossa, 2015, p.186).

A partir dessas observações oriundas de autores e estudos que dialogam com a Educação Infantil, propomos a construção de um currículo que fomente a produção de múltiplas identidades, dialogando com as questões de gênero, social, sexualidade, raça e etnia, garantindo que o currículo seja um espaço de liberdade, pluralidade e emancipação. Trata-se de um esforço para aproximar a Educação Infantil de uma concepção de infância potente, que reconheça e celebre a diversidade, evitando reduzir as crianças a um modelo de cidadão ou a uma identidade homogênea.

4 Por um currículo vagamundo nos territórios das infâncias

As práticas pedagógicas na Educação Infantil têm sido alvo de reflexões constantes, especialmente diante de contextos em que essa etapa da Educação Básica ainda é frequentemente tratada como mera preparação para o Ensino Fundamental. Em muitas situações, observa-se a reprodução de práticas escolares típicas do Ensino Fundamental, que ainda se apoiam na fragmentação do currículo em áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Artes e outras. No entanto, é preciso considerar que, na Educação Infantil, o professor não ocupa o centro absoluto do processo pedagógico. Ele não determina todas as atividades, não planeja todas as ações de forma isolada, tampouco detém todo o conhecimento ou governa o tempo e o corpo das crianças. A relação pedagógica se estabelece de maneira recíproca, na qual crianças e adultos constroem conhecimentos em conjunto, em uma dinâmica de trocas, escutas e aprendizagens mútuas.

A partir dessa perspectiva, o pensamento curricular vagamundo não se ancora em temas ou conteúdos previamente definidos, nem se organiza por etapas rígidas a serem cumpridas ao longo do ano letivo. Esse modelo tradicional, centrado no planejamento fechado, inviabiliza a escuta sensível das crianças, pois segue, de maneira linear e inflexível, os caminhos previamente traçados pelo adulto, excluindo outras possibilidades de aprendizagem e vivência. Para Freire (1983, p. 15):

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construa. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola.

O pensamento curricular *vagamundo* privilegia o movimento errante e vital que pulsa e brilha nas crianças. Para Corazza e Silva (2003), *vagamundo* é o “[...] pensamento curricular movimentado por uma diversidade de tipológica de currículo que dizem, da mesma maneira e de um só sopro, toda a sua vagamundagem”. É oposto ao currículo *assentado*, que representa algo seguro e fixo. Por isso, na contramão do pensamento curricular vagamundo, o currículo assentado possui “[...] um caráter ajuizado, calmante, conformista, confortante, pasmacento” (Corazza; Silva, 2003, p.21). A partir destas contribuições, podemos afirmar que *vagamundo* é aquilo que erra, que anda a esmo, que vaga, palavra formada pelo verbo *vagar*, é sinônimo de perambular, de caminhar sem um itinerário fixo e pré-determinado; e pela palavra *mundo*, que é condição para os encontros de saberes, experiências e conhecimento. É um

pensamento curricular sem amarras, que potencializa o olhar e a escuta, na medida em que oferece condições para que o professor veja e sinta os modos de ser crianças nas diversas maneiras de viver suas infâncias. Um currículo vagamundo é um currículo exigente, porque demanda do/a educador/a uma atitude atenta, capaz de perceber as mudanças dos afetos, os deslocamentos dos corpos, para que possa traçar novos percursos, considerando inquietações, brincadeiras, curiosidades, falas, gestos, sorrisos, choros.

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor com seu olhar de quem está com as crianças, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, construir tempos e espaços para as experiências das crianças sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (Barbosa; Richter, 2015, p. 195).

O nome *territórios das Infâncias* refere-se a essa fase única e singular, diferente do mundo dos adultos. A criança, ao nascer, traz o novo e o enigmático (Larossa, 2015). A cada nascimento uma criança rompe com as nossas certezas e inicia um novo tempo, uma possibilidade de mudança no percurso da história e, portanto, coloca em risco as estruturas hegemônicas. Nesse sentido, o currículo vagamundo faz furo nos objetivos da educação, entendida pelo binômio direito da criança e dever do Estado, que busca governar a criança e incluí-la como pequena cidadã em uma governamentalidade democrática (Gallo, 2021). Um currículo assentado seguirá ou tentará seguir as orientações e os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, ao passo que um currículo vagamundo seguirá ou tentará seguir o que as crianças trazem, acolher o que elas dizem em uma aberta singular para a novidade que vem ao mundo a cada nascimento.

As instituições de Educação Infantil endossam, por vezes, aquilo que se propõem a romper. Embora tenham como objetivo garantir direitos infantis, o que ocorre é uma tutela, e não a emancipação das crianças, pois as práticas pedagógicas estão ancoradas nas estruturas do poder vigentes. O grande desafio do pensamento curricular é ver e escutar atentamente o movimento errante e vital das crianças, abrir-se para as singularidades e articulá-las no fazer cotidiano da creche e pré-escola.

Ao considerarmos que é fundamental articular saberes históricos e socialmente construídos com as vivências e experiências das crianças, concebemos o currículo conforme a definição presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 12), isto é, como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Os eixos norteadores do currículo, também conforme as *Diretrizes*, são as brincadeiras e as interações, duas atividades fundamentais para as crianças viverem suas infâncias. Um currículo vagamundo é um currículo brincante, porque sua característica de imprevisibilidade e imaginação, conforme Pereira (2013, p. 53), aponta para a possibilidade de novas construções do humano. O brincar é focado como uma expressão que nasce no corpo e se prolonga em movimentos de “sentido”. Nada é aleatório no repertório das brincadeiras das crianças, pois elas carregam dentro de si uma memória do passado e do futuro (Pereira, 2013, p.53). O brincar é a linguagem da infância, e a criança pode criar, imaginar, inventar, negociar, interagir, comunicar e lidar com regras. Deste modo, compreende o universo e não apenas reproduz o mundo adulto: ela o (re)significa, produzindo e compartilhando as culturas infantis.

A cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, da cultura da família do pai, da cultura criada por criança a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos. Cada ser humano “carrega” uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas (Friedmann, 2012, on-line).

A partir da conceituação do pensamento curricular *vagamundo nos territórios das infâncias*, propomos uma trilha que transite entre o campo teórico e as experiências pedagógicas cotidianas. Trata-se de um movimento que

busca aproximar o conceito do currículo vagamundo das práticas concretas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil. Essa aproximação ocorre por meio das múltiplas linguagens, entendidas como elementos para composição de ações pedagógicas potentes que possam configurar um campo de experiências significativas para as crianças. As diferentes linguagens — como artes visuais, dança, música, dramatização, cinema, entre outras — ampliam as possibilidades de expressão, criação e aprendizagem das crianças. Se vivenciadas a partir de práticas pedagógicas que possam desestabilizar identidades hegemônicas e valorizar o múltiplo e o singular, essas linguagens poderão abrir espaço para novos conhecimentos e formas plurais de experienciar, sentir e aprender.

5 Das trilhas teóricas às experiências pedagógicas

Conhecer as manifestações artísticas de diferentes povos exige compreender, não só os códigos europeus e norte-americanos, mas também conhecer outros menos prestigiados, mas, essenciais tais como, as culturas afro-brasileiras, indígenas, feminina, homossexual, japonesas, etc. (Gobbi, 2010, p. 6).

Neste item, propõe-se que o currículo vagamundo, enquanto teoria que dialoga com a prática pedagógica, seja pensado a partir das múltiplas linguagens e das intersecções entre raça, gênero e desigualdades sociais. No campo racial, destaca-se a importância de visibilizar as ancestralidades indígena e africana, para além da matriz europeia, historicamente hegemônica. Ao abordar as questões de gênero, o texto traz as contribuições das feministas, especialmente das feministas negras, articulando uma crítica ao patriarcado e buscando caminhos para uma igualdade de gênero. Em relação às desigualdades sociais, defende-se a ampliação dos repertórios estéticos e formativos, de modo que, ao lado da arte erudita e hegemônica, seja fortalecida também a presença da arte das bordas, entendida como a arte/educação tecida nas comunidades, enraizada nas vivências e resistências populares.

5.1 Territórios ancestrais: saberes indígenas e educação que emerge da terra

Ao pensarmos nas práticas com a arte na Educação Infantil, é fundamental ir além da simples oferta de materiais escolares para livre experimentação das crianças. É necessário também apresentar às crianças os patrimônios culturais que compõem a diversidade étnica do país, possibilitando que elas tenham contato com diferentes referências estéticas e simbólicas. Nesse sentido, a arte indígena ocupa um lugar central. Para além de propor atividades que envolvam, por exemplo, o uso do urucum para pinturas corporais, ou a criação de mandalas com sementes e elementos da natureza, é preciso situar o contexto dessas práticas como possibilidade de criação de novos sentidos para as crianças. É possível fazer isso por meio do uso de imagens, fotografias e mapas que apresentem os povos pelo nome de suas etnias, como Guarani, Pataxó, Munduruku, dentre outros. Também se pode explorar objetos culturais, livros de literatura indígena e produções audiovisuais realizadas por cineastas indígenas, que retratam com autenticidade os modos de vida e os territórios que ocupam. Ao ampliar os processos de significação, as crianças poderão experimentar a arte como algo que está conectado ao corpo ancestral de outras tradições culturais. Um currículo vagamundo é um currículo perspectivista, que apresenta às crianças uma multiplicidade de perspectivas que possa explodir a identidade cultural hegemônica. Assim, cumprem um importante papel as propostas que permitem às crianças uma abertura no campo da experimentação estética, como aquelas que incluem o uso de pigmentos naturais (urucum, carvão, argila, açafrão e outros) e possibilitam a exploração sensorial e visual. Mas somente o uso descontextualizado desses materiais não é capaz de dar profundidade ao processo de significação, o qual permitirá às crianças outros modos de fabular suas infâncias em diálogo com as culturas indígenas e com o corpo, a memória e o território simbólico dos povos originários. Um currículo vagamundo é um currículo que suspende o céu e amplia os nossos horizontes, enriquecendo nossas subjetividades (Krenak, 2020).

5.2 Trilhas da diáspora: ancestralidade negra e reinvenção do cotidiano

Além da perspectiva indígena, um currículo vagamundo inclui a perspectiva afrodiaspórica e africana. Por isso, é fundamental apresentar às crianças referências de artistas negros. Incorporar imagens, ilustrações e obras que apresentem positivamente a história dos povos negros e das culturas africanas contribui para romper a identidade cultural hegemônica, ampliando o repertório estético e simbólico das crianças. Um currículo vagamundo é uma máquina de destruir classificação e hierarquia, pois sua lógica interna é precisamente a do movimento e da errância, que recusam se limitar a um único território e uma única perspectiva. Se no currículo assentado a história dos povos negros foi contada a partir do processo colonial de escravização, retratando pessoas negras apenas em papéis subalternos, associados à servidão ou à inferiorização, a partir do que Mbembe (2013) chamou de degradação ontológica do negro, no currículo vagamundo um devir-negro para o mundo passa a existir em cada infância que inventa outros modos de relação com a história dos negros e do continente africano. Nesse sentido, um currículo vagamundo luta cotidianamente contra a herança colonial e a negrofobia racista que, segundo Mbembe (2013), empregou durante séculos a violência da ignorância como estratégia para dominação, bloqueando taticamente o surgimento de novas formas de resistências. “A ideia era que a colônia consistia em um campo de batalha. O que importava era a força, e não a sabedoria” (Mbembe, 2013, p. 202). Por isso, um currículo que retrata a história dos povos negros a partir dos horrores da violência colonial perpetua a economia emocional da dominação colonial. Na contramão dessa perspectiva colonialista, é preciso conhecer para falar das obras de artistas negros, posicioná-los no pensamento curricular no protagonismo de suas lutas e artesãos de suas histórias. Mas como é possível apresentar para as crianças a beleza e força dessas tradições culturais, que contribuíram de maneira fundamental para a formação do país, após a violência da ignorância que a devastação colonial levou a cabo durante quase quatro séculos? Se um currículo assentado, branco e eurocêntrico silencia a produção simbólica e material dos povos negros, como fazer falar ou romper o silêncio de um passado que foi sistematicamente apagado pela colonização? Se um currículo vagamundo se torna potencialmente um espaço de valorização, reconhecimento e afirmação das múltiplas identidades que compõem a infância brasileira, como é possível testemunhar a força e a beleza que se escondem sob os escombros da barbárie? Ainda que essa dívida histórica jamais possa ser saldada com os povos negros que sofreram as violências e os horrores da colonização, podemos reconfigurar as coordenadas de nosso campo de experiência e pôr em circulação as imagens dessas experiências primordiais e originárias que não puderam ser testemunhadas. Mostrar quadros, ilustrações e produções artísticas que celebrem a estética negra e elementos culturais afro-brasileiros e africanos possibilita a expansão do horizonte infantil, permitindo às crianças o contato com outras tradições culturais de um passado em que belezas e injustiças se entrecruzam. Um currículo vagamundo é testemunha dessas belezas e justiça que se entrecruzam nos enredos das histórias, memórias e lembranças dos povos originários de América e África. Nesse sentido, a política do currículo vagamundo é a política que rompe o silêncio do trauma. E, segundo Lapoujade (2014), a situação que resume o caráter político de todo silêncio é a situação de alguém que deve testemunhar o que viu, ouviu ou sentiu a pessoas que (ainda) não viram, ouviram ou sentiram nada. “Nunca se é somente aquele que viu ou ouviu o que os outros não veem ou não ouvem, belezas ou injustiças; ou melhor, a testemunha é quem faz existir o que viu, quem tenta dizer, mas para fazer ver (Lapoujade, 2014, p. 165). Essa é, portanto, a tarefa de quem deseja pôr em ação e movimento um currículo vagamundo.

5.3 Entre frestas e rupturas: os feminismos nas práticas pedagógicas

Nos espaços da creche e pré-escola, é fundamental que estejam presentes imagens e histórias de mulheres brasileiras que foram referências em diferentes áreas, cientistas, artistas, filósofas, pensadoras, bem como suas produções artísticas: pinturas, esculturas, fotografias, documentários e filmes que representem mulheres como protagonistas e tenham sido produzidos por elas. Essa presença amplia o repertório estético das crianças e valoriza o protagonismo feminino na arte e na cultura. Como aponta Adichie, “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a

cultura” (2015, p.48). O currículo, nesse sentido, é um território simbólico e político em disputa — um espaço de criação e ressignificação de sentidos. Pensar os feminismos nas práticas pedagógicas é abrir frestas nos cotidianos escolares para que outras narrativas floresçam. Carine, no livro *Como ser uma educadora antirracista* (2023), afirma que a primeira imagem de um corpo que vemos nos livros de ciência “é o corpo de um homem branco cisgênero adulto em idade economicamente ativa, com a estética de “machão” com pênis destacado, corpo atlético e sem deficiência. Essa noção de humanidade é produzida e difundida nos manuais científicos que adentram na escola pública e formam o imaginário coletivo do nosso povo (2023, p.118). É preciso romper com essa formação do imaginário coletivo e trazer a imagem de humanidade de todos- mulheres, trans, idosos, crianças, deficientes, corpo gordo. Carine propõe que “a pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova fresta da diversidade” (2013, p.128). O Currículo Vagamundo também busca a mesma lógica ao romper com currículo hegemônico, ao ampliar os horizontes narrativos e valorizar saberes que foram historicamente marginalizados. Ele acolhe as histórias das bordas, das mulheres negras, das periferias e das infâncias múltiplas, promovendo uma prática pedagógica que desafia o silenciamento imposto pelas estruturas patriarcais e coloniais.

5.4 Vozes e potências das bordas: arte/educação tecida com os saberes da comunidade

A arte das bordas, que retrata as comunidades e suas expressões culturais, deve ser apresentada às crianças desde a Educação Infantil. Essa aproximação pode ocorrer nos próprios contextos dos centros de Educação Infantil, nos arredores das instituições ou nos bairros em que estão inseridas. É importante observar, por exemplo, se há muros com intervenções artísticas que representem cenas, rostos ou símbolos das comunidades locais. Além disso, vale buscar e convidar grupos culturais do bairro para se apresentarem nas instituições, fortalecendo os vínculos entre território, cultura e infância. Também é possível apresentar às crianças imagens e vídeos de artistas periféricos que utilizam diversas linguagens visuais, grafiteiros que retratam a cultura e a identidade popular e realizam críticas às desigualdades sociais, coletivos de produção audiovisual que contam histórias das comunidades, fotógrafos que produzem séries a respeito da vida nas periferias. Além disso, músicas cujas letras narram vivências nos diversos contextos rurais e urbanos do país podem ser exploradas em rodas de conversa, leitura e escuta, fortalecendo nas crianças o pertencimento e o respeito pelas múltiplas identidades culturais que compõem o Brasil. Bastos (2010, p.231) reforça essa perspectiva:

O processo educacional, tanto para Paulo Freire como Ana Mae Barbosa, é essencialmente político e envolve a consciência de nosso pertencimento histórico e cultural, o qual norteia nossa reflexão crítica e participação social. Em sociedades com grandes diferenças econômicas, como o Brasil, a estrutura da produção artística reflete os conflitos de classes existentes na sociedade em geral. Portanto, aparar as arestas entre arte erudita e popular, ou entre a arte do pobre e a do rico, requer profundo comprometimento com a transformação social. Essa expansão do conceito de arte, que valoriza e inclui práticas e objetos de origem não acadêmica, corresponde a uma visão política radicalmente participativa e democrática.”

Outro ponto essencial do Currículo Vagamundo nos territórios das infâncias, em diálogo com a proposta de arte e educação tecida nos saberes da comunidade, é a centralidade da escuta sensível das crianças. Compreender o que as crianças trazem do território — da rua, da periferia, das praças, do transporte público, do clube, das relações sociais que tecem diariamente — é afirmar que o conhecimento se constrói também a partir dessas experiências vividas. A cultura que as crianças produzem e consomem nesses espaços — músicas, danças, expressões visuais, linguagens do corpo e da oralidade — devem estar presentes nas práticas pedagógicas. O currículo vagamundo convida a uma escuta ampliada, que reconhece o valor das infâncias territoriais e culturais, e que constrói o conhecimento a partir daquilo que as crianças vivem e expressam. É nesse contexto que Freire (2018, p. 95) afirma: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. É um diálogo com o educando, que ao ser educado

também educa.” Essa concepção rompe com a lógica vertical de transmissão de conteúdos, e propõe uma relação pedagógica horizontal, em que a criança é também sujeito do processo e autora de conhecimento.

6 Considerações errantes: o caminho continua...

Um currículo vagamundo é um currículo desassossegado, que não busca conforto nas certezas prontas, mas que entende que toda prática educativa produz identidades culturais e, por isso, precisa estar ativamente comprometido em romper com as identidades hegemônicas e excludentes. Ele reconhece a Educação Infantil como um espaço privilegiado para trazer e valorizar as diversas culturas que atravessam a vida das crianças, as culturas das famílias, do bairro, do território local, bem como aquelas presentes no patrimônio cultural e histórico do país e da humanidade. Trata-se de um currículo que questiona, problematiza e interpreta constantemente, que convida à reflexão crítica de cada escolha pedagógica feita no cotidiano.

A seleção de materiais, livros, músicas, filmes e experiências tem impacto na formação das crianças, e é essencial que educadoras e educadores se perguntem a respeito dos efeitos dessas escolhas. Além disso, esse currículo compreende a importância do registro das aprendizagens, valorizando formas de documentação que respeitem a singularidade das crianças e que deem visibilidade aos seus processos e criações, indo além do simples registro técnico ou burocrático. Por fim, ele exige um olhar atento para a organização dos materiais, dos tempos, das atividades e dos espaços, garantindo que esses ambientes sejam acessíveis, acolhedores e representativos, para que as crianças possam se reconhecer neles e, ao mesmo tempo, ampliem seus horizontes de mundo. O currículo vagamundo convida, assim, à construção de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas infâncias e culturas, promovendo um cotidiano educativo vivo, potente e plural.

Estas considerações não se encerram como conclusões finais, mas se apresentam como reflexões inacabadas, como parte de um caminho contínuo. Este artigo não tem a intenção de esgotar o tema, mas de abrir um percurso inicial de reflexão acerca do pensamento curricular *vagamundo nos territórios das infâncias*. Um currículo que vaga pelo mundo — no duplo sentido de quem transita e de quem permanece vago, aberto, inacabado — e que carrega em si a potência de provocar novos olhares das práticas pedagógicas. Que este pensamento curricular possa inspirar educadores a repensar seus cotidianos, reconhecendo as infâncias em sua multiplicidade e abrindo-se às inúmeras possibilidades que as crianças apresentam no dia a dia. Trata-se de um convite para que o fazer docente também se reinvente constantemente, criando frestas, brechas e caminhos outros, em diálogo com as crianças, as linguagens e os territórios pelos quais o currículo vagamundo segue sua caminhada.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. N. *Sejamos todos feministas*. Trad. C. Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Trad. D. Botmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuição italiana para inventar um currículo de Educação Infantil brasileira*. Campinas: Editora Lettura Crítica, 2015.
- BASTOS, Flávia Maria Cunha O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para arte/educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte e educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2010. p. 227–244.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CARINE, Bárbara. *Como ser uma educadora antirracista*. 8. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar na infância: berço das naturezas, linguagens e culturas das crianças*. Novos Dramaturgos, n. 178, mar. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/vlfic8>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- GALLO, Sílvia. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 1091-1115, ago. 2021.
- GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAPOUJADE, David. O inaudível – uma política do silêncio. In: NOVAES, Adauto. (org.). *O silêncio e a prosa do mundo*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2013.
- PARÁISO, Marlucy Alves. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: *Fazendo Gênero 7 – Seminário Internacional*, 2006, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC/UDESC, 2006. v. 1.
- PEREIRA, Maria Amélia Pereira. *Casa redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 17.07.2025 / 07.17.2025

Aprovado/Approved: 08.10.2025 / 10.08.2025