

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Currículo e infância: como temos recebido os recém-chegados ao mundo?

Curriculum and childhood: how have we welcomed newcomers to the world?

Currículo e infância: ¿cómo hemos acogido a los recién llegados al mundo?

Gabriela Venturini ^[a] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Maria Alice Gouvêa Campesato ^[b] 

Vinhedo, SP, Brasil

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Elisandro Rodrigues ^[c] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Como citar: VENTURINI, G.; CAMPESATO, M. A. G.; RODRIGUES, E. Currículo e infância: como temos recebido os recém-chegados ao mundo? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1935-1948, dez. 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS11>

^[a] Professora visitante e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e-mail: venturinigabii@gmail.com

^[b] Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Universitária (Unisinos). Doutora em Educação (Unisinos). Mestre em Gestão Educacional (Unisinos), e-mail: mcampesato@unisinos.br

^[c] Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [PPGEDU/UFRGS]. Doutor em Educação [Unisinos]. Mestre em Saúde Coletiva [UFRGS], e-mail: elisandromosaico@gmail.com

Resumo

Este artigo busca discutir o currículo no campo educacional em suas articulações com a infância. Toma a ideia arendtiana da relação entre natalidade e renovação de mundo para pensar nos modos como estamos recebendo as crianças na escola hoje. Problematiza os modos de produção da infância contemporânea na escola, que se voltam, cada vez mais, a ocupar o tempo das crianças e pouco lhes oferecem de mundo, empobrecendo suas experiências. Por isso, ousa conjecturar um currículo que produza tempos, espaços e relações mais dignas para as crianças. Numa discussão inicial, analisa o recebimento dos recém-chegados ao mundo, pensando sobre os sentidos e as belezas oferecidas à infância hoje, por meio do currículo. Segue discorrendo sobre a possibilidade de um currículo que se propõe a conduzir sem guiar e encerra a discussão com uma pergunta sobre o currículo: seria este um modo de produção ou um convite?

Palavras-chave: Currículo. Infância. Convite. Transmissão.

Abstract

This article seeks to discuss the curriculum in the educational field in its connections with childhood. It takes Arendt's idea of the relationship between birth rate and world renewal to think about the ways we welcome children into school today. It problematizes the modes of production of contemporary childhood in schools, which increasingly focus on occupying children's time and offering them little of the world, impoverishing their experiences. Therefore, it dares to conjecture a curriculum that produces more dignified times, spaces and relationships for children. In an initial discussion, it analyzes the reception of newcomers to the world, thinking about the meanings and beauties offered to children today, through the curriculum. It continues by discussing the possibility of a curriculum that aims to lead without guiding and ends the discussion with a question about the curriculum: would this be a mode of production or an invitation?

Keywords: Curriculum. Childhood. Invitation. Transmission.

Resumen

Este artículo busca discutir el currículo en el ámbito educativo en sus vínculos con la infancia. Toma la idea de Arendt sobre la relación entre el nacimiento y la renovación del mundo para reflexionar sobre las maneras en que recibimos a los niños en la escuela hoy. Problematiza los modos de producción de la infancia contemporánea en la escuela, que se centran cada vez más en ocupar el tiempo de los niños y ofrecerles poco del mundo, empobreciendo sus experiencias. Por lo tanto, se atreve a conjeturar un currículo que produzca tiempos, espacios y relaciones más dignos para los niños. En una discusión inicial, analiza la recepción de los recién llegados al mundo, reflexionando sobre los significados y las bellezas que ofrece el currículo a la infancia actual. Continúa discutiendo la posibilidad de un currículo que busque liderar sin guiar y concluye la discusión con una pregunta sobre el currículo: ¿es este un modo de producción o una invitación?

Palabras clave: Currículo. Infancia. Invitación. Transmisión.

1. O currículo como um *reservatório de sentido* ofertados às crianças

[...] Ao longo do caminho, qualquer que seja a cultura que os viu nascer, os humanos têm sede de beleza, de sentido, de pensamento, de pertencimento. Eles precisam de figurações simbólicas para sair do caos. E nos perguntamos qual foi o truque de mágica capaz de reduzir a literatura e a arte a frivolidades de riquinhos, ou as bibliotecas a simples locais de “acesso à informação”. Elas são também reservatórios de sentidos nos quais encontramos metáforas científicas que dão ordem ao mundo que nos rodeia e metáforas literárias e artísticas nascidas do trabalho lento e recolhido de escritores ou artistas que realizaram um trabalho de transfiguração de suas próprias provações. Suas obras nutrem os sonhos, os pensamentos, os desejos, as conversas sobre a vida, sempre acariciando os “bichos enormes e desconhecidos” que por vezes passam misteriosamente perto de nós, mesmo que não tenhamos naufragado no mar do Caribe (Petit, 2019, p. 36).

“Você me dá sua palavra?”: essa é a pergunta que a artista Elida Tessler (2012, 2020) vem fazendo ao longo dos últimos vinte anos. Uma pergunta singela que pega na mão a palavra de outrem. O trabalho de Elida é um *work in process*, iniciado em 2004, em que, na singularidade do encontro, a palavra é tomada na mão. As palavras originam-se de encontros com o seguinte convite: *você me dá sua palavra?*, em que pede a palavra “[...] como procedimento inicial [...], solicitando que seja escrita em um prendedor de roupas, na língua materna do interlocutor” (Tessler, 2012, p. 201). A “sua palavra” é uma abertura de sentidos e significados para cada leitor, quando a obra em exposição, é um lampejo “[...] onde um gesto simples torna-se ato de criação”. É um trabalho que está em permanente conversação com o vivo, “[...] tudo é pulsante, como palavras de um texto que ainda não está escrito” (Tessler, 2020, p. 09).

Esse convite nos faz pensar em tomar a palavra na mão e a olhá-la mais de perto no cotidiano de trabalho com as infâncias. Se a artista nos pedisse uma palavra, possivelmente ela seria “receber”. O que gostaríamos de nos propor a escrever aqui é sobre como recebemos as crianças nas escolas infantis hoje, colocando-nos a pensar em como nos constituímos e praticamos uma ideia do conceito de *receber*. Gonçalo Tavares (2015), em um livro chamado “Short Movies”, cria um conjunto de cenas e narrações que nos fazem pensar, que buscam criar, dentro de nossas cabeças, pequenos curtas, como memórias em movimento. A palavra tem essa potência: a de criar imagens. A imagem que temos sobre quem recebe algo ou alguém, geralmente, demonstra um comportamento para tal: prepara-se, planeja, espera. Quando recebemos alguém, temos o costume de mostrar a essa pessoa aquilo que de melhor temos ou fazemos. Isso porque a ideia do novo que o sujeito a ser recebido transmite, talvez nos faça revisitar nossa própria capacidade de recomeço – exatamente esta que é reiterada pela infância: do espanto, da novidade, do enxergar algo pela primeira vez.

A criança é, em si, a novidade e carrega o conceito do começo. Sendo assim, sua chegada à escola precisa validar a força que tal movimento significa. Por esse motivo, procuramos pensar em como podemos fazer dessa chegada uma “celebração”, conforme López (2018, p. 10), em que “[...] cada criança é extraordinária em sua capacidade única, ao mesmo tempo em que é herdeira das gerações anteriores, com ela nasce uma nova possibilidade, uma nova leitura, um novo mundo”. Desta forma, ousamos, neste texto, problematizar uma ideia de currículo que se coloca para pensar o recebimento das crianças por aqueles que já estão aqui, no mundo, ou seja, nós, adultos, propondo uma aproximação entre as ideias de transmissão, convite, currículo, tradição. Para isso, tomamos as ideias de Michèle Petit (2019), Hannah Arendt (2016), Maria Emília Lopez (2018), Pereira (2002), Deise Gessinger (2022), Michel Foucault (2010), Alfredo Veiga-Neto (2009, 2004), Christian Laval (2004), bell hooks (2017), Han (2015), Nikolas Rose (1999), entre outros.

Hannah Arendt (2016) é uma das autoras que inaugura a vinculação da criança ao novo, explicando que os nascimentos são indícios de novos começos para a humanidade, oportunidades para que as gerações se integrem, se renovem e estabeleçam sentido para o mundo. Ela entende que a educação das crianças se relaciona ao amor que temos pelo mundo: amamos o mundo onde vivemos, de tal forma, que desejamos perpetuar esse amor, esse mundo e nossa existência. Temos a possibilidade de fazer isso por meio das crianças. À parte a nostalgia que a palavra *amor* carrega, reiteramos que o amor defendido por Arendt e citado aqui tem a ver com o compromisso. Podemos pensar

que esta palavra, para bell hooks (2021), tem o sentido de coletivo, político e incorpora uma ética existencial, uma ação que se constrói, cria. Com isso, também nós entendemos que um currículo que recebe as crianças nas escolas infantis, desde muito cedo, está comprometido com elas próprias e com o mundo.

Na esteira de Arendt, Larrosa (2006, p. 187) diz que “[...] o nascimento se situa numa dupla temporalidade: de um lado, [...] constitui o começo de uma cronologia que a criança terá que percorrer no caminho de seu desenvolvimento [...]; de outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo”. Essa dupla temporalidade a que se refere Larrosa, nos provoca a pensar sobre o currículo como movimento contínuo mas que não despreza a tradição, aquilo que foi histórica e socialmente produzido pela humanidade, pois o mundo preexiste a cada nascimento. Como defende Arendt (2016, p. 243):

[...] Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

Nesse sentido, Georges Didi-Huberman (2021, p. 117) nos comenta que não começamos do nada ou de um lugar único. Para este autor sempre estamos em movimento de recomeçar, “[...] começamos de um turbilhão se é um rio, de uma encruzilhada se for uma estrada. A verdadeira questão seria: *como recomeçar?* E não mais: *por onde começar?*”. O autor vai nos dizer que recomeçar depende de nossa maneira de nos situarmos no tempo. Marília Garcia (2025, p. 11, *grifos nossos*) comenta também que um “[...] começo é um encontro” e nos diz que “[...] começar é estender os braços e fazer um gesto com as mãos: *vamos?* Começar é escolher uma palavra que vai inventar um mundo”. Quando recebemos uma pequena infância estamos fazendo este gesto de dizer com as mãos “vamos?”, um gesto amoroso, para nos lembrarmos de bell hooks e de Paulo Freire. Como, desta forma, pensar em um currículo que acolhe, que recebe, como quem diz *vamos*, como quem se pergunta, “como recomeçar?”.

Neste contexto, vemos hoje o nascimento de crianças que carecem do que Petit (2019, p. 36) aponta na epígrafe, ao falar de uma “[...] sede de beleza, de sentido, de pensamento e de pertencimento” e, quem sabe, de algo que faça novamente um recomeçar, um tornar a voltar mais uma vez para a produção de sonhos e de desejos. Petit (2019) nos leva a pensar sobre quando e como as crianças têm tido acesso aos “reservatórios de sentidos” hoje. Onde e quem apresenta a elas o patrimônio cultural da humanidade? Quem faz este gesto de acolhida, de receber como quem diz “vamos?” Em tempos de currículos padronizados por meio de cartilhas e livros didáticos para crianças de zero a seis anos; de atividades prontas no *Pinterest* e de planejamentos à venda para professores; de grades de horários escolares, em que a criança tem mais de 10 aulas especializadas em uma semana; de imposição da felicidade como regra diária, em que os próprios sentimentos já se tornaram mercadoria, sendo comercializados pela lógica da “educação socioemocional”, entre tantos outros sintomas que se desdobram nas escolas infantis do contemporâneo, trazemos aqui alguns questionamentos que se propõem a analisar o quanto de qualidade uma ação pedagógica pode ter dentro de um currículo como este. Ou melhor, quanto de mundo é possível contemplar em meio a este entupimento?

Falamos, neste texto, desta ação que nomeamos como pedagógica, referindo-nos àquilo que reitera o que um professor e seu grupo de crianças, ou melhor, um grupo de crianças e seu professor produzem num tempo-espaco escolar. Entendemos a ação como um gesto de afeto, cuidado, atenção, estudo e comprometimento com os recém-chegados. Um gesto que produz desejo. Tomamos a ação pedagógica como este convite ao mundo, tal qual o convite feito por Elida. Um gesto concreto de uma mão estendida que busca encontrar outras mãos sedentas por toque.

Contudo, ao tratarmos de currículo, é preciso situarmos no tempo-espaco presente e especificarmos este currículo de que falamos nos tempos citados. Neste currículo, então, a ação pedagógica se transforma em um esvaziamento das sedes destas e destes que chegam com um olhar inquieto e curioso. Também distancia as mãos do

toque e recusa os inúmeros convites possíveis. Um currículo, nos moldes que temos hoje, conduz para a performance e para a disputa por *rankings*.

Mas é esta sede que queremos usar para pensar juntos em “como recomeçar?”. Talvez seja tempo de nos perguntarmos como um currículo pode oferecer para as crianças uma chegada mais digna ao mundo e, assim, uma vida mais digna de ser vivida. Talvez seja tempo de nos perguntarmos “como recomeçar?” seguido de um “vamos”, em uma afirmação possível de um gesto pedagógico que repense suas ações e seus processos, como um gesto de amorosidade, que leva a “passear o olhar” (Larrosa, 2006, p. 50), para que outros modos de pensar, perceber e viver possam ser (re)inventados.

Ousamos pensar neste texto que, talvez, seja preciso uma certa transmissão, ou seja, quem já está no mundo talvez precise comprometer-se com quem está chegando. Para falar dessa transmissão, enquanto uma proposição de recomeços, conversamos com as ideias de Gessinger (2022), Arendt (2016) e Pereira (2002): uma transmissão que nos coloca em relação humana, que nos torna humanos. Não viemos do ar e tampouco sozinhos. Nosso nascimento, que é a marca de nosso começo, é abarcado por alguém que passou por diferentes tipos de transmissão, alguém que transmitiu um pouco de si para que houvesse nossa criação. Dessa forma, somos seres nascidos pela transmissão e nos constituímos na continuidade daquilo que transmitem a nós e que nós transmitimos ao(s) outro(s). Porém, como atenta Larrosa (2006, p. 187), “[...] ao mesmo tempo em que uma criança nasce, algo outro aparece em nosso meio. E é outro porque é sempre outra coisa e não a materialização de um projeto, a satisfação da necessidade, o cumprimento de um desejo, a satisfação de uma carência ou a reparação de uma perda”, pois não temos como prever o que elas farão com o mundo que a elas estamos entregando. Nesse sentido, a criança “[...] é outro enquanto outro, não a partir do que colocamos nela. É outro, porque sempre é outra coisa do que aquilo que podemos antecipar, porque sempre está muito além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos” (Larrosa, 2006, p. 187). Daí a renovação de mundo a que Arendt (2016) se refere, que se dá pela natalidade.

Rita Ribes Pereira (2002), em seu texto nomeado “Tudo ao mesmo tempo e agora”, faz pulsar a pergunta pelo lugar dessa transmissão diante da vida que temos hoje. Nesse texto, a autora narra a trajetória de uma experiência contemporânea da infância, questionando-se sobre o que estamos fazendo hoje, quando, por exemplo, valoramos o novo em detrimento do velho. No campo educacional, a inovação tem sido apontada como a grande solução para seus problemas. Esse “[...] afã novidadeiro das práticas pedagógicas não tradicionais”, como argumenta Julio Groppa Aquino (2017, p. 286), vem “[...] embalado pelo mantra da renovação dos negócios deste mundo e, *mutatis mutandis*, de desprezo absoluto para com ele, já que seus porta-vozes se mostram inapetentes para instaurar conexões vigorosas entre os mortos das obras e os vivos das aulas”. Como comenta Pereira (2002, p. 165),

[...] a relação entre tradição e novo se coloca, então, sobre novas bases, não somente no que se refere à produção/consumo de mercadorias e serviços, mas na própria existência da temporalidade, a busca do eternamente novo como metáfora de um sujeito que se recusa a envelhecer, a experiência acumulada como fonte de vergonha, a memória como elemento impessoal.

É possível encontrar, nas palavras de Pereira, alguns “[...] truques de mágica capazes de reduzir a literatura e a arte a frivolidades de riquinhos, ou as bibliotecas a simples locais de ‘acesso à informação’” (Petit, 2019, p. 36), pois talvez as relações instantâneas que guiam nossas vidas tenham ocupado o tempo e o espaço do sentido que a transmissão humana tem em si. Podemos, quem sabe, dialogar com Tiago Almeida (2024, p. 49), quando nos comenta sobre “[...] o papel que a educação da infância assume na formação das subjetividades infantis, na sua introdução às normas e aos valores sociais e no seu desenvolvimento e aprendizagem”, pensando que essa introdução, esses ritos iniciais, deslocam um tempo de transmissão que acaba por suspender a própria experiência de transmissão, tornando-se um modo burocrático – ou como nos comenta Edson Sousa (2007), uma burocratização do amanhã –, de pensar os modos de existência.

López (2018, p. 20) traz a construção da concepção de cultura como uma “cultura de massa”. A autora questiona os modos hegemônicos de produção de subjetivação que temos vivido e nos quais estão as crianças, discorrendo sobre o impacto disso, como, por exemplo, na construção de estereótipos. As crianças, imersas no consumo, que as toma como incapazes, inocentes e não pensantes, molda formas de ser pessoa/criança – formas excludentes, machistas, homofóbicas, racistas; formas que têm provocado adoecimento. Afinal de contas, quando uma criança, em seu processo de crescimento, desenvolvimento e subjetivação, não encontra um meio acolhedor e seguro para inventar a si própria, – para experimentar, aprender, testar, errar, viver –, é possível que ela produza adoecimentos como uma forma de vida – uma vida possível. Daí a importância da escola e, principalmente, do professor. Sobre isso, Larrosa (2006, p. 51) comenta que uma “[...] bela imagem para um professor” é a de “alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: [...] alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria” (Larrosa, 2006, p. 51). E quando falamos em leitura, nos referimos à leitura de mundo perspectivada por Freire (1987).

Mas, aqui entendemos que a escola, como espaço público e de produção de conhecimento, de relações e de promoção de vida, ‘de convites’ para além de ser este espaço que recebe os recém-chegados, também é detentora da responsabilidade de mostrar este mundo para todos, tal como se apresenta, com suas idiossincrasias e seus paradoxos. Nesse sentido e na perspectiva arendtiana, a educação e a escola têm o compromisso de apresentar o mundo aos recém-chegados, às novas gerações, para não as deixar “[...] entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum” (Arendt, 2016, p. 247), conforme defendemos neste artigo.

Então, um dos primeiros acessos que uma criança tem a todo o patrimônio histórico-cultural é (ou deveria ser) feito pelo currículo. Os sentidos, como dito por Petit (2019), aos quais as crianças têm acesso, por meio do brincar, da arte, da leitura, “[...] além da ampliação do universo de práticas familiares que acompanham espontaneamente as crianças desde a sua chegada”, como acrescenta López (2018, p. 16), são parte indissociável deste currículo nesta primeira etapa da vida de todos.

Este currículo, o qual conjecturamos enquanto uma transmissão, ou um recomeçar cotidiano nos gestos pedagógicos em sala de aula, destaca (ou deveria) um outro tempo possível de infância. Walter Kohan e Rosane Fernandes (2020, s.p) nos falam das múltiplas facetas do “[...] espaço-tempo da infância como elemento constitutivo da própria ideia de democracia, ou seja, para pensar as relações entre infância e política”. Uma defesa de outros modos de pensar a prática pedagógica – e com ela a transmissão, o recomeçar e o currículo – passa, necessariamente, por essa ação de novas temporalidades no fazer educacional que sejam políticas. O que queremos dizer com isso é que “[...] há um valor político na temporalidade infantil, que é preciso atentar e cuidar, muito mais do que interromper, como fazem, atualmente, as instituições educacionais” (Kohan; Fernandes, 2020, s.p).

Esse movimento de pensar politicamente é, de certo modo, pensar em que formas de transmissão estamos operando no cotidiano da sala de aula. Tiago Almeida (2024, p. 60) nos fala de uma educação do devir, ao dizer que “[...] a educação de infância também pode ser um espaço de resistência e subversão, em que as crianças podem experimentar e construir novas formas de subjetividades”. Com isso, os modos de entender o político passam por um recomeçar e repensar as ações pedagógicas e suas temporalidades nas instituições educacionais.

2. Conduzir sem guiar

A tarefa que projetamos aqui, portanto, passa por pensarmos as formas e maneiras de conduzir estes recém-chegados, sem guiá-los e, isso implica, na visão de López (2018, p. 22), em colocar “[...] um olhar amplo sobre nossas próprias práticas e um esforço em rever reiteradamente qualquer sinal de etnocentrismo”. Uma das premissas apontadas pela autora para tal é a empatia, ou seja: “[...] uma disponibilidade. Um pensamento sobre as novas

modalidades subjetivas que podem interpelar desde a infância” (López, 2018, p. 29). Uma abertura aos reservatórios de sentidos, como observado por Petit (2019), através dos quais as crianças possam encontrar e produzir novas sensações de mundo, novos devires.

Essa premissa é vinculada ao comprometimento da transmissão pertencente ao adulto, o que podemos qualificar como necessário às crianças. Em tempos de tanto desrespeito e falta de vínculo entre adultos e crianças, investir em forças por sentido parece-nos necessário quando estamos operando com o conceito de uma vida digna. Entendemos este conceito por Judith Butler que, na obra *Quadros de Guerra* (2015), nos convida a pensar sobre quais vidas são passíveis de luto e por quais vidas devemos lutar. Pegamos tal conceito para pensar sobre um currículo que produza tempos, espaços e relações mais dignas para as crianças.

Partimos do entendimento de um adulto que é presença e se faz presente, que atenta, ouve, brinca, conhece e, portanto, possui vínculo com a criança. É com essa premissa que defendemos um currículo permeado pela politicidade do fazer pedagógico, envolto em um espaço-tempo embalado pela empatia e a transmissão exercida por um adulto comprometido, envolvido, afetado, disponível, que dá à criança segurança, espaço e tempo para que ela tenha acesso e promova intervenções culturais em seu meio, pois a criança “[...] requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2016, p. 235).

Com Gessinger (2022), pensamos sobre como entendemos a transmissão e como operamos com ela nas escolas, problematizando o modo como é tomada por todo um regime discursivo senso-comum que a considera como “o mal da educação”, da mesma forma pela qual o pensamento construtivista educacional nos ensinou há pelo menos duas décadas. Para a autora, “[...] estamos vivendo os efeitos do apagamento da transmissão da tradição, da narrativa e da memória, e faz-se muito necessário, senão urgente, pensar outros modos de lidação com a transmissão, hoje” (Gessinger, 2022, p. 26). Com base nessa afirmação, enfatizamos a importância de elencar ao currículo seu comprometimento político, que vai além de pensar a transmissão para o bem ou para o mal, mas fazer disso mote para uso de sua potência.

Outra perspectiva que ainda diz de uma filiação é a da transmissão como uma forma de lidação com o passado, com a tradição. A transmissão como um desejo de filiação de um estilo refere-se à “[...] transmissão de marcas de desejo, à transmissão de uma herança, de uma filiação, de um nome” (Almeida, 2024 s. p.). É de uma posição ética que aquele que ensina transmite um estilo, um modo, uma maneira de pensar e de existir, o que significa convocar o outro a ocupar um lugar que seja atravessado pela experiência e se disponha a conquistar sua parte nessa herança, manifestando um desejo que não seja anônimo, mas que seja um desejo em ato, um desejo em palavras (Gessinger, 2022).

Isso quer dizer que essa transmissão não tem a ver com ensino, com algo que nós, adultos, mostramos ou ensinamos às crianças, pois não se trata de ‘guiar’. Mas com a sustentação de um desejo que afeta a criança, justamente pelo amor ao mundo e a ela, como recém-chegada, que carregamos. Um convite à beleza do mundo que produz desejo. Assim, a transmissão é criação e recriação, pois, na mesma medida em que damos algo, estamos dispostos a receber, com a mesma abertura e acolhimento com que recebemos. Assim, é possível que algo surja nessa troca, algo inédito, inesperado, inusitado. Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que transmitimos um pouco daquilo que somos. Portanto, a transmissão faz parte deste currículo que recebe as crianças no mundo e o professor tem a tarefa de apresentá-lo às crianças. É daí que

[...] emerge a sua autoridade e a sua responsabilidade. A autoridade diz respeito não a um exercício de poder, mas ao sentido que inaugura sua tarefa: algo com autoridade diz algo, significa, abre um sentido, fala, dá vida, aumenta o mundo, cuida dele: a partir do ato de um professor o mundo recebe um outro sentido para o aluno. Dali nasce a responsabilidade pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa, oferecê-lo aos estudantes exige chamar a responsabilidade sobre isso que se lhes oferece como objeto de estudo (Kohan, 2017, p. 597).

Abarcando as ideias defendidas até aqui, que dizem sobre o modo como as crianças têm se abastecido por meio do currículo, como têm entendido e lidado com a vida coletiva que representa a escola, pensamos ser imprescindível, inspirados pela perspectiva foucaultiana, nos perguntarmos não somente a respeito do modo como recebemos a infância por meio do currículo, mas também: *o que esse modo tem produzido e feito conosco?*

3. Currículo: um modo de produção ou um convite?

A palavra currículo tem suas origens etimológicas no verbo latino *currere*, cujo sentido conduz à ideia de movimento, trajetória e percurso. Essa origem etimológica evoca, principalmente, “[...] duas ideias: a de curso (como continuidade) e a de etapa (como parte de um contínuo). Currículo, portanto, está relacionado a processo ou percurso, que decorre no tempo, em momentos subsequentes” (Rocha, 2000, p. 18). Luis Castello e Claudia Mársico (2007, p. 85) apontam que “[...] *curriculum* é, em latim, o diminutivo de *currus* e alude tanto a uma ‘corrida’ como com àquilo com o qual se faz a corrida, quer dizer, ‘o carro’”. O campo semântico do termo é bem concreto, refere-se ao combate e, por extensão, aos jogos que, em última instância, o simulam”. Dessa forma e guardadas as distâncias temporais que nos separam de sua origem, a ideia de percurso se mantém, quando pensamos em currículo escolar no tempo presente.

Embora nosso propósito aqui não seja o de traçar uma genealogia do currículo, parece-nos necessário retroceder um pouco no tempo para compreender como se forja essa ideia de ordenação espaço-temporal “[...] do que e do como ensinar e aprender” (Veiga-Neto, 2009, p. 32). Esse *artefato escolar* que, como refere Veiga-Neto (2009, p. 32), “[...] funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo” e tem sua emergência na Modernidade.

A concepção de Modernidade a que nos referimos diz respeito a um período marcado por um conjunto de mudanças intensas e profundas que se dão nos âmbitos político, social, econômico e tecnológico, ocorridas no mundo ocidental “[...] pós-crise do sistema feudal (esgotamento do solo; revoltas camponesas; pauperização de grande parcela da população; epidemias; guerras)” (Campesato, 2021, p. 104). Nessas mudanças, toma centralidade o “[...] pensamento que o humano tem de si e do mundo” (Campesato, 2021, p. 104). Mundo, esse, cujo pensamento espiritual medieval já não era mais capaz de explicar.

Para tanto, era imperioso que se criasse “[...] uma nova ordem para o mundo”, como bem mostrou Michel Foucault em seus estudos, “[...] talvez ainda mais do que inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas” (Veiga-Neto, 2004, p. 71). Dessa forma, a educação, a escola e toda sua maquinaria se constituem como elemento crucial capaz de organizar a diversidade de modos de pensar e de existir em meio a uma turbulência de transformações, em que a disciplina toma centralidade. Disciplina entendida aqui em sua dupla dimensão: a dos saberes e a dos corpos, em que as operações de seleção, normalização, hierarquização e centralização integram o poder disciplinar (Foucault, 2005).

A partir dessas breves notas, ousamos perspectivar outros modos de pensar o currículo escolar para além da ordenação e hierarquização dos corpos e dos saberes no tempo e no espaço, dos ordenamentos fixos, das identidades normativas e dos conteúdos sistematizados (Paraíso, 2009). Nos referimos a fissuras por onde emergem deslocamentos, contágios e reinvenções. Nessas brechas, tornam-se possíveis a subversão das lógicas instituídas e a criação de modos de vida singulares, pois “[...] um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos [...]. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo” (Paraíso, 2009, p. 278).

Tomamos de empréstimo o questionamento feito por Correa, Sampaio e Borja (2023, p. 1158): “[...] como abrir fissuras no concreto do currículo escolar para dar lugar a micropolíticas que nos permitam potencializar

experiências.....?” Ao explorarem articulações “[...] entre plantas, arte e educação através de oficinas com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Niterói-RJ”, nas aulas de Biologia, Correa, Sampaio e Borja (2023, p. 1150) provocam deslocamentos no campo curricular, promovendo outros e novos afetos, modos de pensar e de existir que incluem novas relações entre humanos e não-humanos. Por meio do projeto desenvolvido, foi possível “[...] refletir sobre as narrativas que esse encontro pode suscitar e como esses entrelaçamentos propiciam criações curriculares” (Correa; Sampaio; Borja, 2023, p. 1150). Essa experiência se apresenta como uma possibilidade de resistência ao currículo normatizado, prescritivo, performático e voltado para resultados mensuráveis, imerso em uma racionalidade neoliberal.

Nesta lógica, para refletir sobre o que um currículo pode produzir e por meio do qual somos produzidos em nosso presente, é preciso deter-se nos sintomas de nosso tempo. Precisamos pensar como a vida tem sido tomada pelas demandas da rapidez, da performance, da produção, da aceleração e da busca incessante por aquilo que é melhor, mais interessante, mais novo, mais, mais e mais. A filosofia da diferença nomeia essas questões como sintomas deste tempo, sintomas do neoliberalismo contemporâneo. Autores como Veiga-Neto, Laval, hooks, Han e Rose corroboram essa ideia, colocando importantes questões quando pesquisam a educação no presente. Assim, interessa-nos colocar o neoliberalismo sob a ótica educacional, entendendo que essa interlocução é urgente e necessária.

[...] A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos, como zombam deles. Pois o mais extraordinário é que todos, sem qualquer maquinário, saem improvisadamente do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, assim como das árvores, nuvens e lagos. Natureza e técnica, primitividade e conforto unificam-se aqui completamente, e, aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem a finalidade da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência redentora que em cada dificuldade se basta em si mesma, do modo mais simples e, ao mesmo tempo, mais cômodo, na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (Benjamin, 2012, p. 128).

Walter Benjamin (2012) nos ajuda a pensar sobre a básica questão nietzschiana sobre o que estamos fazendo de nós mesmos. Em tradução para a escrita que aqui fazemos, interessa-nos pensar: *o que estamos fazendo com a vida das crianças nas escolas infantis? Ou o que o currículo está fazendo com as crianças desde muito cedo? O que as crianças têm feito de suas vidas nas escolas infantis com o que lhe oferecemos?*

Veiga-Neto (2011, n.p.), em uma entrevista ao Instituto Humanitas, afirma que “[...] ao modelo neoliberal não interessa a educação”. O autor explica que a educação, em uma perspectiva neoliberal, é vista pelo léxico da produção, geração de lucros e produção de sujeitos endividados em vários níveis da vida; logo, o tipo de educação que discute e que se propõe a pensar com a filosofia não serve à lógica neoliberal. Diz o autor: “[...] o neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada.” (Veiga-Neto, 2011, n.p.). Entendemos, assim, que a lógica da aceleração e da produção atravessa a escola com interesses e fins explícitos: como se a escola estivesse a serviço dessa “re”produção.

Nikolas Rose (1999, p. 43) explica que os sujeitos deste tempo precisam “[...] regular a si próprios”, pois não vivemos essa regulação por meio das práticas de dor na carne, das punições e das violências. A regulação desloca-se de nossa própria subjetivação, que vem sendo moldada pela rapidez, pela performance, pelo endividamento, pela necessidade de agradar – mas também por machismo, racismo etc.

Isso porque “[...] o indivíduo não é mais, naquilo que concerne às autoridades, meramente o possuidor de capacidades físicas a serem organizadas e dominadas através da inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais” (Rose, 1999, p. 43), como fora no medievo e na modernidade. Em síntese, podemos afirmar, tomando as palavras de Dardot, Gueden e Laval (2021, p. 12) que “[...] talvez possamos dizer que a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo”. Temos visto o que está ocorrendo com os povos Yanomami no Brasil, e nada temos feito; ninguém mostra a barbárie nos

noticiários da chamada “grande mídia”, poucos buscam (ou se interessam) pelos responsáveis por essas catástrofes. Uma menina de 12 anos foi morta após ter sido estuprada por garimpeiros. Uma criança. Morta. Estuprada até a morte. Mesmo assim, não nos chocamos, não nos mobilizamos, não agimos. Estamos violentando a nós mesmos, seja pela morte do outro, seja pela nossa própria, que começa quando nada mais nos afeta, quando nada mais nos toca e quando nos encontramos tal qual os homens que voltaram da guerra, como narrou Benjamin (2012) no ano de 1940, pouco antes de seu suicídio. Uma “[...] morte em vida” (Freire, 1987, p. 99).

Para Rose (1999, p. 45), “[...] o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos”. Se pensarmos dentro do campo da Educação e, de forma ainda mais específica, na Educação Infantil, faz-se necessário descrever quais são as formas pelas quais a racionalidade neoliberal opera para nos tomar a vida nas escolas. Explicamos: por se tratar de uma condução extremamente sutil e eficaz das condutas, como nos ensinou Foucault (2010), o neoliberalismo captura e forja modos de subjetivação, passando pela nossa carne, nossas vísceras, nossa alma.

O que vemos hoje na maior parte dos currículos para as crianças é: uma aceleração e um elogio à superprodução, ao consumo e à concorrência consigo e com as demais; uma falta tão grande da transmissão, que já não temos mais como mensurar o acontecimento à nossa volta. Não temos mais como viver uma experiência, como pensar, porque reproduzimos aquilo que nos (re)produz, sem saber o que é e de onde vem. Destacamos que não se trata de saber ou buscar por uma verdade, pois, a partir de Foucault (2010), entendemos que ela não existe em si mesma. Trata-se, então, de pensar sobre as coisas e os acontecimentos deste mundo, perguntando-nos pelos *porquês* e *comos*, colocando-nos a pensar fora da aceitação paralisada, da escravidão contemporânea, como problematiza Schuler (2021, p. 45):

[...] Talvez, um dos modos de escravidão do nosso presente seja a *stultitia* espetacularizada em que vivemos, em que tudo se passa em uma supavelocidade, em que poucas marcas permanecem e fazem morada, em que alunos viram clientes que precisam ser agradados em seus interesses individuais, e aos professores se pede que se transformem em performáticos (do marketing, não das artes) para ter a atenção de alunos cada vez mais desatentos e entediados.

Tais sintomas, que descrevemos como práticas presentes no cotidiano de muitos currículos, são tomados, na maioria das vezes, sem estranhamento, sem luta, sem reflexão; são tomados ou, talvez, até aceitos como parte de um currículo que facilita, auxilia, ensina. Daí a urgência ética, estética e política de pararmos para pensar, para traçar outras narrativas, para tomar a escrita como um exercício de pensamento e de vida, para *tomar a palavra na mão*.

Somos professores e adultos de referência para as crianças; não podemos confundir o que fazemos com um mero cumprimento de tarefas. Seffner (2016, p. 55) aponta que “[...] o sujeito que transita de professor para adulto de referência é aquele capaz de enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que ele leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos”. Pois a formação humana está para além dos resultados dos alunos em avaliações e *rankings*.

Compreendemos que essa é uma escolha que muitos de nós não escolheram. Explicamos: quando nos referimos aos sintomas da lógica neoliberal capitalista, entendemos que fazemos tão parte deste sistema, quanto ele faz da gente. Assim, não buscamos culpabilizar ou nomear quem resiste e quem não resiste. Nos colocamos neste coletivo, justamente para que, juntas e juntos, possamos produzir as brechas possíveis de ação, de rupturas, de microfissuras.

Dardot, Gueden e Laval (2021) nos ajudam a compreender tais questões, pois *vão à luta* com suas palavras no livro *Escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. Nessa obra, explicam a força da racionalidade neoliberal e questionam-se sobre como chegamos ao que vivemos hoje, em tempos de ode à barbárie ética, estética, política, humana. Os autores defendem que o neoliberalismo se consolidou de diversas formas, e uma delas foi o enfraquecimento das massas, dos coletivos, pois “[...] como limitar o poder de um povo politicamente unido?” (Dardot;

Gueden; Laval, 2021, p. 7). Estamos falando de um processo de décadas, no qual nossos direitos vêm sendo violados, um a um; nossa educação, desmontada e nossa memória, apagada por meio da quebra da transmissão.

Veiga-Neto (2011), do mesmo modo, tensiona aquilo que estamos produzindo no campo educacional – e mais, como estamos nos produzindo com isso –, levando-nos a pensar que não se trata somente das memórias que não estamos criando, mas do que está acontecendo com a vida coletiva quando nada é feito, quando não há memória. Assim, na esteira do neoliberalismo, vamos substituindo aquilo que é da escola – portanto, da vida – por aquilo que é do prazer imediato e individual, da performance e da *fazção*.

Neste sentido, destacamos que o currículo educacional brasileiro atual, regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que vem se construindo e reconstruindo ao longo da última década, passou por muitos “avanços” e muitos “retrocessos”. Se, por um lado, conseguimos ter em mãos este documento que nos apresenta a base tão sonhada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, por outro, percebemos que talvez este caminho não tenha sido trilhado da melhor forma e por meio de escolhas assertivas. A BNCC tem muito a ser modificada e, talvez, nosso maior trabalho hoje seja o de produzir conhecimentos científicos que deem conta de explicar o porquê a lógica das habilidades e competências produz abismos ainda maiores entre nós e nossos estudantes.

Se, por um lado, parte da Educação Infantil brasileira conseguiu avançar exponencialmente em relação aos entendimentos e às práticas que respeitam e valorizam as crianças e as infâncias, por outro, essa não é a realidade da Educação Infantil como campo, como base nacional. Neste contexto, em se tratando de problematizar o currículo que temos hoje, nos cabe perguntar: onde cabem os tais livros didáticos e as tais apostilas, quando sabemos que esses materiais são de outra ordem, que não a de pensamento, de construção coletiva, de trocas, de diálogo, de imaginação? Qual é a valoração dada a um currículo entupido que preza a lógica da aceleração, do cumprimento de tarefas, por meio de um livro pronto, programado, que espera por respostas padronizadas?

Diante disso, torna-se importante problematizar: que convites estamos fazendo, quando temos um currículo que guia a *fazção* em desvalia da criação? O que estamos valorando, quando um currículo é entupido de afazeres? Como uma criança se sente convocada a enxergar a beleza da vida, se ela tem apenas 15 minutos de ‘pausa’, de suspensão, de “tempo livre”, tomando aqui a noção de *skholè*? Que amor ético ao mundo estamos ensinando, quando substituímos o cotidiano pela produção de mesmidade?

4. Distribuir palavras como sementes

Schuler (2021, p. 46), lendo Sêneca (2018, p. 125), nos ensina que

[...] Todo o conhecimento, todo o patrimônio acumulado, é de pertença de todos, e as palavras devem ser distribuídas como sementes para apurarmos os ouvidos. Por isso, escrevemos para nós, mas também para os outros, para uso comum. Por isso, um aprender vai além da simples rememoração, porque ‘ter na memória’ é reter o que alguma vez se memorizou; ‘saber’, pelo contrário, é fazer nosso o que aprendemos, sem estar dependentes de um modelo nem olhar constantemente para o mestre.

Reside aí algo que podemos dizer que é deste currículo que estamos tratando: tornar o patrimônio cultural acumulado tateável, palatável para as crianças. Convidá-las a enxergar belezas, a conhecer o mundo, a brincar com ele. Tornar este mundo mais próximo delas. De nada adianta tê-lo, se ele não é transmitido de forma digna para as crianças. Tratamos de nos haver, então, com este currículo que justamente inaugura as crianças no mundo, que tem a responsabilidade de transmitir conhecimento e de construir as memórias que fazem parte do nosso legado, do nosso povo – e aqui está o povo que não somente o ocidental moderno – do que é humano. O que as crianças farão a partir do que receberam e de como receberam não nos cabe dizer. Um currículo que convida, não guia: conduz, mostra,

chama, pede a palavra e o gesto, “[...] onde um gesto simples torna-se ato de criação” (Tessler, 2020, p. 201), um gesto que diz e pergunta: vamos?

Procuramos trazer, para este texto, um conjunto de autoras e autores que nos ajudam a pensar o currículo no espaço escolar contemporâneo em suas articulações com a infância, problematizando o excesso no qual nossa sociedade está imersa e os modos como temos recebido as crianças na escola. Tomamos a imagem da palavra escrita em um prendedor de roupas, a partir da obra de Elida Tessler, como um convite de alguém que está pronto a receber e acolher a palavra do outro. Exploramos a ideia arendtiana de relação entre a natalidade e a renovação do mundo para problematizarmos o currículo.

Aliar a distribuição de palavras como sementes, nos leva a pensar nos modos possíveis de semear outras possibilidades de estar no mundo e na escola e, assim como a citação de Schuler, que opera como um outro convite: distribuir palavras como sementes, nos apontando para o sentido de entregar. Esses dois movimentos trazidos por Tessler e por Schuler – *receber* e *entregar* – nos provocam a pensar sobre as condições de possibilidade de trabalho com a educação, com o currículo e com a infância no contemporâneo. Nosso convite é o de olhar para dentro do chão da escola e criar microfissuras para que as sementes entrem e procurem fendas para se erguer.

Este currículo talvez tenha a única tarefa de mostrar e transmitir aquilo que chegou antes; de receber e acolher os recém-chegados, para respeitar e celebrar o que está por vir, *porvir*, junto à infância. Por isso acreditamos ser importante “[...] pensar nos deslocamentos que um currículo precisa fazer para se libertar de fórmulas previamente organizadas sobre o que ensinar e o que aprender” (Correa; Sampaio; Borja, 2023, p. 1158). Pois um currículo é percurso, trajetória no tempo e no espaço, mas, sobretudo, currículo é o que forja nossa “identidade” (Silva, 2015), a qual traduzimos por *nosso modo de pensar e de estar no mundo*.

Referências

- ALMEIDA, T. **Em redor das infâncias**: pensar com filosofia, psicologia e educação. Rio de Janeiro: NEFI, 2024.
- AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19 n.4, p. 669-690, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. I).
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAMPESATO, M. A. G. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante**: uma arqueogenealogia da aula. 2021. 558 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9765>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CORREA, M. V; SAMPAIO, S. M. S; BORJA, B. F. Experimentações pedagógicas com “Ervas daninhas”: semeando currículos-multiespécies. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 16, n. nesp.1, p. 1147–1166, 2023. DOI:

10.46667/renbio.v16inesp.1.1071. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1071>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GESSINGER, D.C. **Transmissão**: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

HAN, B.S. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KOHAN, W. O. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 590-606 out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>. Acesso em: 18 ju. 2025.

KOHAN, W. O; FERNADES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e236273, 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.

LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

PARÁISO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PEREIRA, R.R. Tudo ao mesmo tempo agora. In: GONDRA, J. G. (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 149-167.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

ROCHA, C.M.F. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27853>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

SCHULER, B. Conselhos de Sêneca sobre aprendizagem. In: LOPES, M. C.; LOUREIRO, C. B. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação do século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 44-52.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, E. **Uma Invenção da utopia**. São Paulo: Lume Editor, 2007.

TAVARES, G. M. **Short movies**. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

TESSLER, E. Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista. Organon. **Revista do Instituto de Letras**, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 53, p. 199-210, 2012.

TESSLER, E. Word Work World: o universo da palavra dada. **Revista de Comunicação e Linguagens**, [S. l.], n. 52, 23 maio 2020.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, A. Currículo e espaço. **Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, DF, Ministério da Educação, Ano XIX, n. 1, p. 23-34, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

VEIGA-NETO, A. O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. [Entrevista cedida a] Sergio Kisielewsky. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 16 nov. 2011. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto>. Acesso em: 19 jul. 2025.

VENTURINI, G. **Crianças e filosofia na escola infantil**: brincócio, equipagem e vida digna. 2024. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sinos, São Leopoldo, 2024.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 08.10.2025 / 10.08.2025