

Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Early Childhood Education Curriculum: from theoretical concepts to the curricular pedagogical proposal from the perspective of Historical-Critical Pedagogy

Currículo de Educación Infantil: de las concepciones teóricas a la propuesta pedagógica desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica

Mávia Matias Costa¹
Universidade Federal do Tocantins

Juciley Silva Evangelista Freire²
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: O artigo problematiza o currículo para a Educação Infantil à luz da abordagem histórico-crítica. Para tanto, partiu-se da seguinte questão norteadora: sob quais fundamentos pode-se erigir o currículo para a Educação Infantil numa perspectiva histórico-crítica, voltado para o acesso ao conhecimento sistematizado e ao pleno desenvolvimento das qualidades humanas das crianças? Seu objetivo é apreender os fundamentos curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e suas contribuições para a discussão e elaboração de proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil enquanto espaço de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Pesquisas na área do currículo da educação infantil, ainda são insuficientes quando se considera a complexidade e as disputas sobre como deve ser realizado o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Neste estudo, defende-se a construção de currículos próprios e embasados em uma concepção crítica, que oportunize um trabalho com as crianças na perspectiva de uma educação emancipadora, para que, desde pequenas, sejam sujeitos críticos e que, ao longo da sua trajetória, sejam transformadoras das suas próprias realidades. Trata-se de um artigo teórico, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aportes as principais referências na discussão de currículo da PHC. Os resultados apontam que o currículo da educação infantil é um campo em disputa e que a PHC apresenta fundamentos curriculares para a educação infantil, ainda em construção, pautados em concepções críticas de educação e sociedade e que superam o espontaneísmo pedagógico proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Currículo da Educação Infantil; Proposta Pedagógica Curricular; Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC da Educação Infantil.

¹ Mestrado em Educação. Universidade Federal do Tocantins, Guaraí, Tocantins. E-mail: mavia.matias@mail.uft.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4381352182915130>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0909-4148>.

² Doutorado em Educação. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: jucy@uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4040502728465179>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5963-8709>.

Abstract: The article problematizes the curriculum for Early Childhood Education in the light of the historical-critical approach. To do so, it starts with the following guiding question: on what foundations can the curriculum for Early Childhood Education be built from a historical-critical perspective, focused on access to systematized knowledge and the full development of children's human qualities? Its aim is to understand the curricular foundations of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and its contributions to the discussion and development of a pedagogical curriculum proposal for Early Childhood Education as a space for access to knowledge historically systematized by humanity. Research in the area of early childhood education curriculum is still insufficient when considering the complexity and disputes over how pedagogical work with young children should be carried out. This study argues in favor of building their own curricula based on a critical conception, which provides the opportunity to work with children from the perspective of an emancipatory education, so that, from an early age, they can be critical subjects and, throughout their career, transform their own realities. This is a theoretical article, with a qualitative approach, of the bibliographical research type, based on the main references in the discussion of the PHC curriculum. The results show that the early childhood education curriculum is a field in dispute and that the PHC presents curricular foundations for early childhood education, which are still under construction, based on critical conceptions of education and society and which go beyond the pedagogical spontaneity proposed by the National Common Curriculum Base (BNCC).

Keywords: Early Childhood Education Curriculum; Curricular Pedagogical Proposal; Historical-Critical Pedagogy; BNCC for Early Childhood Education.

Resumen: El artículo problematiza el currículo de la Educación Infantil a la luz del enfoque histórico-crítico. Para ello, parte de la siguiente pregunta orientadora: ¿sobre qué bases puede construirse el currículo de la Educación Infantil desde una perspectiva histórico-crítica, centrada en el acceso al conocimiento sistematizado y en el pleno desarrollo de las cualidades humanas de los niños? Su objetivo es comprender los fundamentos curriculares de la Pedagogía Histórico-Crítica (PCH) y sus aportes a la discusión y desarrollo de una propuesta pedagógica curricular para la Educación Infantil como espacio de acceso al conocimiento sistematizado históricamente por la humanidad. La investigación en el ámbito de los currículos de educación infantil es aún insuficiente si se tiene en cuenta la complejidad y las disputas sobre cómo debe llevarse a cabo el trabajo pedagógico con los niños pequeños. Este estudio argumenta a favor de la construcción de currículos propios basados en una concepción crítica, que brinde la oportunidad de trabajar con los niños desde la perspectiva de una educación emancipadora, para que, desde temprana edad, puedan ser sujetos críticos y, a lo largo de su vida, transformar sus propias realidades. Este es un artículo teórico, con abordaje cualitativo, del tipo investigación bibliográfica, utilizando como insumos las principales referencias en la discusión curricular del APS. Los resultados muestran que el currículo de la educación infantil es un campo en disputa y que el APS presenta fundamentos curriculares para la educación infantil, aún en construcción, basados en concepciones críticas de la educación y de la sociedad y que van más allá de la espontaneidad pedagógica propuesta por la Base Curricular Nacional Común (BNCC).

Palabras clave: Currículo de Educación Infantil; Propuesta Pedagógica Curricular; Pedagogía Histórico-Crítica; BNCC para la Educación Infantil.

Recebido em: 30 de agosto de 2023

Aceito em: 28 de novembro de 2023

Introdução

A Educação Infantil no Brasil, ao longo de sua recente história, foi perdendo o caráter assistencialista e sendo considerada uma etapa da Educação Básica, notadamente após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. As crianças passam então a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e ativos nas relações sociais. Essa ascensão foi marcada por lutas e disputas entre diferentes atores da sociedade, desde mães que precisavam trabalhar, a pesquisadores da área que passaram a debater o modelo de Educação Infantil a ser adotado, especialmente no que se refere às concepções norteadoras do currículo, à metodologia e à abordagem pedagógica.

Dessa forma, pensar um currículo que atenda às especificidades da educação institucionalizada de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade é recomendável para que sejam desenvolvidas práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, para compreender as concepções de currículo para a Educação Infantil na atualidade, é necessário contextualizar esses estudos ao longo da história.

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica estudos de sua gênese (SAVIANI, 2013, p. 4).

As concepções de currículo são um campo de disputas no contexto acadêmico. Isso porque elas estão intimamente ligadas a questões culturais, históricas e políticas. Além disso, possuem um elo com três importantes correntes teóricas: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Ao se tratar sobre currículo, é preciso o entendimento de que ele está ligado diretamente à maneira como se pensa e age diante do ensino com base nas questões: para que, a quem, o que e como ensinar (MALTA, 2013).

Nessa perspectiva torna-se importante problematizar o processo de construção dessas concepções curriculares e quais os embates em torno de um currículo escolar, pois um currículo é fruto de ideologias e disputas políticas e econômicas. Não é possível apenas aceitar propostas determinadas pelo sistema sem questionar e sem investigar quais interesses há por trás da implantação de um currículo para as instituições de Educação Infantil, destacando-se, na atualidade, a BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, questiona-se: sob quais fundamentos pode-se erigir um currículo para a Educação Infantil

numa perspectiva histórico-crítica, voltado para o acesso ao conhecimento sistematizado e ao pleno desenvolvimento das qualidades humanas das crianças?

Considerando essa problemática, esse estudo tem por objetivo apreender os fundamentos curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e suas contribuições para a discussão e elaboração de proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil enquanto espaço de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade.

Para a investigação, de caráter exploratório, utilizou-se os procedimentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e, como aporte teórico, algumas referências da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011; 2013; MALACHEN, 2014; MARSIGLIA, 2011; PASQUALINI; MARTINS 2020; PASQUALINI; LAZARETTI, 2022). A escolha por essa perspectiva teórica justifica-se por ela defender uma educação emancipadora, pelo poder que exerce ao formar pessoas críticas e capazes de transformar as realidades em que vivem. De raiz marxista, fundada no materialismo histórico dialético, ela também defende a garantia de uma educação de qualidade, especialmente para a classe trabalhadora, oprimida e excluída historicamente do acesso aos bens materiais e culturais.

Na pesquisa documental, as supracitadas referências e os documentos curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil – DCTEI (TOCANTINS, 2019), foram submetidos à análise que objetivou identificar as concepções curriculares e detalhar os fundamentos do currículo para a educação infantil. De início, foram realizadas leituras flutuantes de todos os textos e, depois, leituras sistemáticas dos seus conteúdos, a fim de sintetizar as ideias condizentes com o objeto da pesquisa.

Os resultados seguem organizados em formato textual e a exposição da pesquisa está assim organizada: inicia com uma breve apresentação das concepções de currículo, desde a perspectiva tradicional, crítica e a pós-crítica; segue discutindo, de modo mais detido, a concepção crítica de currículo no bojo das tendências pedagógicas, com destaque para os fundamentos curriculares da Pedagogia Histórico Crítica (PHC); e finaliza com a análise das concepções de currículo nos documentos de políticas curriculares para a Educação Infantil e as contribuições da PHC para pensar propostas pedagógicas curriculares.

Conclui-se com algumas considerações sobre a abordagem curricular da Pedagogia Histórico-Crítica que apresenta sólidos fundamentos pedagógicos e psicológicos para a discussão e proposição de propostas pedagógicas curriculares para a Educação Infantil voltadas para a garantia do acesso aos conhecimentos clássicos e aos saberes científico, artístico, filosófico etc., e para a promoção do pleno desenvolvimento das qualidades humanas das crianças desde a mais tenra idade.

Currículo: da concepção tradicional às concepções pós-críticas

As diferentes concepções de currículo marcam um tempo vivido e trazem contribuições para a apreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Por isso, é importante compreendê-las e distinguir qual a concepção de currículo que cada uma dessas correntes teóricas defende, considerando a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Na perspectiva tradicional, entendia-se o currículo sob uma ótica meramente técnica, tendo em vista que as discussões se davam em como organizá-lo da melhor e mais eficiente maneira, sob o prisma da aceitação tanto do *status quo*, como de conhecimentos já elaborados e, por isso, considerados dominantes, razão pela qual as teorias dentro dessa perspectiva apresentavam neutralidade, apesar de serem científicas. Conforme Malta (2013, p. 345), “a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter eficiência nos resultados”.

Um dos precursores de pesquisas relacionadas ao currículo na visão tradicional e como um campo especializado é Bobbitt, dos Estados Unidos, que lançou, em 1918, o livro *The curriculum*. A elaboração desse estudo ocorreu em um período importante pelo qual o país passava, haja vista a enorme disputa de distintas forças políticas, econômicas e culturais que desejavam modelar os objetivos e como se daria a educação das massas, de acordo com suas diferentes e particulares visões (SILVA, 2013).

Segundo Silva (2013), a consolidação do modelo de currículo defendido por Bobbitt deu-se por meio do livro de Tyler (1949), intitulado *Princípios básicos de currículo e ensino*, obra que se tornou um marco referencial durante as próximas quatro décadas.

Diante de grandes transformações, novas abordagens foram surgindo, especialmente na década de 1960, quando aconteceram vários movimentos históricos:

os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas alguns importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60 (SILVA, 2013, p. 29).

A partir do desdobramento desses movimentos, outra concepção de currículo desenvolveu-se tendo como premissa tecer críticas às injustiças e às desigualdades sociais,

quando denunciam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução. Desse modo, surge a concepção crítica, que pretende que os currículos sejam construídos para romper com a hegemonia burguesa capitalista, em defesa da emancipação dos grupos menos favorecidos, oprimidos e discriminados, em busca da transformação social.

Os principais autores que marcaram os fundamentos da teoria crítica educacional, de modo geral, e da teoria crítica sobre o currículo, foram, segundo Silva (2013): Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Willian Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple. Assim, a partir dos estudos desses autores, a teoria crítica da educação foi constituindo e tornando-se uma referência para pensar o modelo curricular que se pretende construir e que tipo de sujeitos se deseja formar.

No Brasil, destacam-se as produções de Paulo Freire (2019) que são fundantes para os estudos críticos do currículo. Embora ele não tenha tratado diretamente sobre currículo, porém fez duras críticas ao modelo de ensino que não favorecia aos oprimidos da classe trabalhadora, para a qual prevalecia uma “educação bancária”. São diversos os aspectos analisados por Freire que contribuem para a compreensão de uma concepção de currículo, com destaque para a proposta de uma educação problematizadora e dialógica, cujo ato educativo implica uma relação pedagógica entre os indivíduos que ensinam e os que aprendem: professores e alunos.

Assim, as teorias críticas do currículo rompem com a ideia de o currículo ser pensado apenas de forma tecnicista, com enfoque em “como” fazer, e passam a estudá-lo numa perspectiva sociológica e política, de como um currículo pode ser capaz de reproduzir a hegemonia da classe dominante, mas, também, de resistir e transformar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, os estudos de Althusser (2008) proporcionaram teorias basilares para as críticas marxistas da educação que se seguiram. Ele traz uma importante conexão entre educação e ideologia.

O terceiro grupo de teorias do currículo, as pós-críticas, surge como questionamento das teorias críticas. Segundo Silva (2013), entre os teóricos dessa corrente estão Hall (1997), Silva (1993; 1995; 2013), Foucault, Deleuze e Derrida, e seus estudos discutem o papel do currículo escolar a partir de questões ligadas à identidade e diversidade cultural, à desigualdade social, às questões do feminismo, de gênero, raça, sexualidade, etnias, significação do discurso, representação, saber-poder, multiculturalismo, dentre outras. Ou seja, as teorias denominadas como pós-críticas questionam o “progresso” cultural e a hegemonia de certos grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2013).

Essa agremiação de teorias se destaca a partir dos anos 1970 e 1980, ao seguir os princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. As principais críticas apontadas por esse grupo se referem às concepções curriculares tradicionalistas. São tendências que se identificam pelos muitos “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo – e defendem especialmente estudos culturais e o multiculturalismo.

Os teóricos pós-críticos trazem à tona aspectos que se opõem às concepções defendidas pelas teorias críticas. Ou seja, esclarecem que o currículo, na sociedade contemporânea, não deve ser estruturado apenas com base nas categorias classe social, poder e ideologia. Ele deve ser visto como prática política e cultural que reflete e reproduz as hierarquias e desigualdades sociais, o que inclui aquelas relacionadas ao gênero, raça, classe, sexualidade e outras formas de diferença social. Portanto, o currículo deve ser concebido para desafiar as hierarquias e desigualdades e promover uma educação crítica, reflexiva e multicultural.

Essas perspectivas teóricas ajudam, de modo geral, a pensar sobre as bases conceituais e político-ideológicas que fundamentam o debate acadêmico sobre o tema do currículo. No campo do debate político-educacional, os embates e as proposições curriculares tiveram um terreno fértil no Brasil desde a década de 1990, com diversas regulamentações para todos os níveis de ensino, por meio da elaboração de parâmetros, diretrizes, orientações e, atualmente, da BNCC (BRASIL, 2017).

Abordagem histórico-crítica do currículo

Este estudo se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, discute-se, a seguir, como essa teoria vem se consolidando no bojo das diferentes teorias que foram sendo incorporadas à educação, e são apresentadas as concepções de currículo a partir dessa tendência.

Historicamente a educação brasileira foi sendo estruturada sob influência das diferentes teorias pedagógicas. Os estudos realizados por Dermeval Saviani a respeito das tendências pedagógicas, levaram-no a elaborar e propor uma teoria que promovesse uma educação de qualidade para todas as classes sociais. Isso porque o pesquisador percebeu que as diferentes pedagogias presentes no contexto educacional, não contemplavam os interesses das classes trabalhadoras e não proporcionavam aos estudantes os elementos para a luta pela transformação social necessária em um período em que a burguesia detinha o poder e o acesso às escolas de qualidade – realidade que perdura até os dias atuais, em que uma pequena parcela da população brasileira tem acesso às melhores escolas.

Assim, nasce a Pedagogia Histórico-Crítica, que teve início no final da década de 1970, quando havia movimentos políticos empenhados na luta contra a ditadura militar no Brasil. Essa luta provocou reflexos não apenas no campo político, como também no cenário educacional, o que proporcionou um clima cultural que favorecia as discussões pedagógicas coletivas no âmbito teórico.

A Pedagogia Histórico-Crítica firma suas bases filosóficas, político-sociais, históricas e econômicas no materialismo histórico-dialético, teoria defendida por Marx e outros teóricos, como Gramsci, Vigotski, Lênin, Engels. Por meio dessa pedagogia, o que se busca é evidenciar a relevância da educação escolar para a transformação social, “Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p.76).

Essa vertente vem sendo construída de maneira coletiva, por autores que apostaram nas ideias de Dermeval Saviani, como Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Júlia Malanchen, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Paulino Orso, dentre outros. Em 1984, a nomenclatura Pedagogia Histórico-Crítica foi adotada oficialmente e prevalece até os dias atuais (MALANCHEN, 2014).

A proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve-se com uma articulação entre teoria e prática – práxis – no intuito de que os alunos construam uma visão muito além dos fenômenos, haja vista que a prática educativa busca ser essencialmente questionadora, crítica e emancipatória, de modo que as classes historicamente marginalizadas possam ter pleno acesso ao patrimônio cultural do qual, quase sempre, foram excluídas, como afirma Saviani (2011, p. 84):

a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Diante disso, é necessário que haja a compreensão do papel da escola na transformação social, que se alcança à medida que permite que os alunos acessem, de forma crítica, os conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos, com respeito aos seus ritmos de aprendizagem. Esse acesso se dá por meio de um currículo bem construído e fundamentado no conhecimento elaborado.

A discussão da concepção de currículo, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, parte da compreensão de que a educação é uma atividade essencialmente humana e acontece na coletividade. Assim, esse processo de humanização acontece por meio do trabalho, em que o homem precisa produzir sua própria existência, diferentemente de outros seres vivos que se adaptam à realidade naturalmente, com a extração daquilo que necessitam ou com sua transformação por meio da criação de um ambiente humanizado, ou seja, do mundo cultural.

Essa transformação que o homem provoca, ocorre em função do trabalho que não é realizado de qualquer forma, mas pela ação adequada à finalidade, que é, portanto, intencional. No caso da educação, que também é um tipo de trabalho, Saviani (2011, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, a instituição escolar possui um papel fundamental no processo de produção da humanização, pois, como explicita Saviani (2011, p. 14),

a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Diante dessas afirmações, acredita-se que, para a educação infantil, é importante pensar um currículo que atenda às suas especificidades, sem perder de vista que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses também devem ter acesso ao saber científico, filosófico, artístico, ético e estético elaborado pela humanidade e à cultura corporal. Os sujeitos que atuam com essa faixa etária devem refletir sobre os objetivos que desejam alcançar com as crianças e quais conteúdos devem ser oportunizados.

Saviani (2011, p. 15) traz o conceito de currículo como “o conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria”. Nesse sentido, a escola deve proporcionar às crianças atividades próprias do contexto escolar, e não práticas que não colaborem para a apropriação do conhecimento científico. Somente a escola pode proporcionar o conhecimento formal e, fora dela, existem várias outras formas das crianças se apropriarem dos conhecimentos não-formais.

No que concerne à educação infantil, teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica argumentam que

a especificidade desse segmento de ensino será garantida no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimentos como organizadoras do currículo (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 39).

Uma proposta curricular que preconiza trabalhar os conhecimentos produzidos historicamente precisa repensar as práticas que hoje se instauram nas escolas, especialmente nas instituições de educação infantil, em que se trabalha muito com datas comemorativas e projetos de outras áreas, como saúde e ação social, mas secundarizam os conhecimentos científicos e o saber elaborado.

Saviani (2011) defende que a escola deve ter clareza sobre o que é primário e o que é secundário em suas ações diárias. Ele afirma que há uma inversão das atividades tidas como nucleares e aquelas secundárias, por isso, traz um exemplo que é muito comum nas instituições de educação infantil:

o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011, p. 15).

É preciso que as instituições de educação infantil priorizem o desenvolvimento de atividades nucleares, que oportunizem os conhecimentos científicos. Não se pode perder de vista o trabalho com os saberes sistematizados e os conteúdos clássicos, como por exemplo, a identidade da criança, higiene corporal, noções de espaço e tempo, e trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Por isso, não devem ser priorizadas atividades secundárias e embasadas nas pedagogias das competências e do aprender a aprender. Para essas concepções, o trabalho educativo tem como premissa proporcionar às crianças ensinamentos da vida cotidiana e no espontaneísmo,

como se percebe nas concepções da Pedagogia das Competências, que prioriza questões comportamentais em detrimento do pensamento crítico.

O currículo escolar, na perspectiva do “aprender a aprender”, perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno. Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados na história humana são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, porque não estão relacionados à vida cotidiana (MARSIGLIA, 2011, p. 16-17).

O que Marsiglia (2011) afirma acima é uma concepção apresentada de maneira explícita na BNCC (BRASIL, 2017), que orienta que o docente deve atuar como um mediador das aprendizagens, uma vez que parte do seu trabalho é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações para garantir a promoção da pluralidade de situações voltadas para o desenvolvimento pleno das crianças.

Em contraponto com essa concepção, na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, o professor tem papel central no desenvolvimento das crianças. Ele deve ser o condutor de todo o processo, ao planejar atividades que contemplem conhecimentos sistematizados e científicos para que as crianças possam se apropriar deles, a partir do desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Nessa perspectiva, entende-se que as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter intencionalidade pedagógica, com objetivos explícitos a serem alcançados, de modo que as crianças, desde pequenas, sejam introduzidas no saber elaborado para que se apropriem desses conhecimentos. Essa apropriação acontece quando o professor trabalha atividades estruturadas e apresenta conteúdos construídos historicamente.

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser desenvolvido na Educação Infantil; é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças (ARCE, 2013, p. 10).

Com o entendimento de que, nessa etapa de ensino, deve-se trabalhar atividades que contribuam para o desenvolvimento das capacidades mais complexas das crianças, Malanchen (2014, p. 5) sintetiza que:

o currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

Nele, devem estar explícitas as concepções teóricas de criança e os conhecimentos a serem ensinados. O currículo não é um manual a ser seguido, mas um referencial para que os professores possam se embasar para elaborar seu planejamento pedagógico com senso crítico.

O currículo da/na educação infantil: das concepções à proposta pedagógica curricular

A Educação Infantil é contemplada como a primeira etapa da Educação Básica. Sua formatação está organizada por duas fases: creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade; e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil e todas as outras etapas da educação básica passaram a ter a obrigação de dispor de um currículo com uma base geral e, no âmbito dos municípios, ele seria construído para garantir o trabalho com as características específicas de cada local. O art. 26 estabelece que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

A partir da inclusão da educação infantil como etapa da educação básica, começaram a ser pensados os dispositivos legais para a garantia de um currículo voltado às especificidades dessa etapa. As DCNEI (BRASIL, 2010) são um documento que orienta a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil em todo o país e foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010. Sua implementação é obrigatória para todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas.

Nesse sentido, a concepção de currículo, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), é de que as práticas pedagógicas devem ser um conjunto que intencionam articulação das experiências e dos saberes das crianças em consonância com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para que elas alcancem um desenvolvimento integral.

Essas diretrizes assinalam que a proposta pedagógica é considerada como o plano orientador das ações das instituições de ensino, no qual se devem estabelecer as metas para o desenvolvimento das crianças e de sua aprendizagem. Esse documento deve ser construído com a participação coletiva de todos os envolvidos na educação infantil, desde a direção até as famílias das crianças.

Dessa forma, levando em consideração o que determina a LDB (BRASIL, 1996), que orienta a construção de um currículo comum para o território brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) reafirmou essa perspectiva, o que culminou na elaboração de um documento que traz as orientações para a construção de currículos no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular. A construção dessa política educacional foi produzida numa arena de muitos embates e controvérsias. O documento passou por três versões até a aprovação.

Segundo Dourado e Siqueira (2019), o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) não foi consensual, não foi pactuado e há vários questionamentos acerca da sua legitimidade. No entanto, por ser uma política de governo, é normativa e conduz as redes e os sistemas de ensino públicos e privados a repensarem suas propostas pedagógicas curriculares.

Há em torno dessa política um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Para a educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) traz uma perspectiva de trabalho a partir de campos de experiência. O documento surge com o discurso de uniformizar os conteúdos ensinados para todas as crianças em todo o território brasileiro. Ou seja, para formar uma base comum para que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Nesse ponto, já há de se discordar, pois o Brasil é social e culturalmente diverso e contempla realidades econômicas múltiplas, com fortes desigualdades sociais.

Nesse documento, as concepções de educação infantil são direcionadas para a construção da identidade e subjetividade das crianças, que devem ser protagonistas. O trabalho do professor é levar em consideração os interesses delas, no contraponto exato do que defende a perspectiva histórico-crítica. Por isso, a prática pedagógica deve ter uma configuração voltada para garantir os direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, toda a organização do trabalho pedagógico se constituirá com base em cinco campos de experiência: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Em âmbito estadual, o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil - DCTEI (TOCANTINS, 2019) apresenta as mesmas concepções postas no documento

orientador, de que o trabalho se fundamenta nos eixos estruturantes expressos nas DCNEI (BRASIL, 2010): interações e brincadeira, nos princípios éticos, estéticos e políticos, além de um arranjo curricular com os campos de experiências e respeitados os seis direitos de aprendizagem (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Todos os objetivos de aprendizagem foram apenas transcritos para o documento estadual e foi acrescentado o detalhamento dos objetivos, ou seja, uma explicação minuciosa e sugestões práticas para o trabalho a partir de cada objetivo.

Nesse documento, não há uma concepção explícita de currículo, infância e criança. No entanto, ele se aproxima das concepções das pedagogias da infância, do aprender a aprender, em que o trabalho tem foco no protagonismo e as crianças se tornam o centro, do processo, o que difere dos ideais pedagógicos e sócio-históricos que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, de que o ensino deve ser sistemático e intencional e que cabe ao professor fazer a condução e a mediação necessárias para que os conhecimentos acumulados pela humanidade sejam transmitidos às crianças.

Na concepção de Marsiglia (2011, p. 104),

é importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados.

O DCTEI (TOCANTINS, 2019) estabelece as orientações para que se organize o trabalho pedagógico que será desenvolvido com as crianças da educação infantil. Ele tem caráter mandatório e serve como referência para que os municípios e as instituições possam construir suas propostas pedagógicas curriculares e os Projetos Político-Pedagógicos.

Uma proposta pedagógica curricular pode ser entendida como um documento que subsidia a organização do trabalho pedagógico de redes, sistemas de ensino e instituições escolares. Nesse documento, devem ser estabelecidas todas as orientações, objetivos e metas a serem alcançados, principalmente as concepções de educação, de infância, de criança e de conhecimento que fundamentam as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino. Esse documento deve ser a égide na qual as instituições escolares buscarão os elementos fundamentais para a construção dos seus PPP:

uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta [...] não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p.19).

Sendo assim, ao construir uma proposta pedagógica curricular, deve-se compreender que os sujeitos têm uma história que precisa ser considerada. Não se há de negar o que já existe, mas aperfeiçoar ou mesmo contrapor, considerando o projeto de sociedade que se deseja, especialmente voltado à classe trabalhadora. Nessa elaboração devem ser levadas em consideração a realidade, as necessidades e as especificidades, sempre múltiplas, históricas e contraditórias.

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 57).

Construir uma proposta pedagógica curricular é pertinente, tendo em vista que a institucionalização da educação infantil é bem recente se comparada com as demais etapas da educação básica. Nesse sentido, ainda surgem muitas dúvidas sobre como desenvolver as práticas pedagógicas e sobre quais conteúdos devem ser trabalhados com essa faixa etária de crianças.

A jovem história da Educação Infantil brasileira se faz marcada por desafios incomensuráveis, com destaque: à escassez de recursos para o financiamento das instituições destinadas às crianças pequenas, notadamente no que tange às exigências de formação profissional e salarial de seus quadros; à indefinição de sua identidade pedagógica, que a mantém refém de ideários desescolarizantes ancorados no binômio artificial consagrado como “cuidar e educar”; a manutenção de concepções fetichizadas, naturalizantes e não historicizadoras acerca da infância, etc. O saldo dessa história não é outro, senão, a inexistência, em pleno século XXI, da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida das crianças (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 444).

Além disso, por ser uma etapa que ainda está se consolidando, existem disputas quanto às concepções de infância, criança e trabalho pedagógico, pois há aqueles que defendem o protagonismo infantil, em que todo trabalho deve partir do interesse da criança e que valoriza atividades espontaneístas e o argumento de que não se deve antecipar a escolarização da criança. Em contraponto com essa tendência, a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, defende que a criança precisa ser ensinada, pois todas as suas capacidades cognitivas superiores são aprendidas e devem ser estimuladas para favorecer o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

A construção de um currículo representa, então, forças e interesses conflitantes presentes na sociedade, sendo sua delimitação e concretização fortemente influenciadas pelas diferentes concepções educacionais. O currículo é, portanto, um espaço de luta, de disputa por concepções e finalidades que a escola precisa seguir e cumprir, diante das demandas e necessidades reais da sociedade (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 44-45).

Nessa perspectiva, defende-se que a proposta pedagógica curricular seja construída coletivamente, com estudos e discussões, enfrentando o contraditório, num processo democrático em que os sistemas educacionais poderão acompanhar, avaliar e apoiar o trabalho a partir de uma concepção crítica definida coletivamente, em detrimento da crença recorrente de que é possível misturar diferentes teorias e colocá-las em prática. Ressalta-se, portanto, que entender o que são as teorias pedagógicas e o que cada uma defende é um passo importante para se construir um currículo que dialogue com a realidade e com a transformação social que se deseja.

Nesse contexto, uma proposta pedagógica curricular pactuada de forma coletiva por todos que fazem parte do contexto educacional é relevante, porque os envolvidos se sentem parte daquele processo, diferentemente de quando usam um currículo construído em nível federal e estadual que não leva em conta as singularidades e particularidades do contexto social do qual fazem parte os envolvidos.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 10).

Esse processo de elaboração precisa se dar em um ambiente bastante democrático, de modo a contemplar as particularidades dos sistemas de ensino, assim como a realidade das instituições de ensino, uma vez que é possível atender à heterogeneidade das crianças se os currículos forem pensados e estruturados para alcançar a todos e, ao mesmo tempo, a cada um em sua singularidade.

A seleção de diversificado conteúdo da cultura deve ser garantida às crianças, como esteio de suas experiências, é a tarefa de primeira ordem na educação infantil, o que significa dizer que, quando se trata de elaborar e implementar propostas pedagógicas curriculares, não basta levantar a bandeira do lúdico, pois, mesmo nas atividades lúdicas, os conteúdos devem estar intrínsecos para que as crianças se apropriem conceitualmente do mundo social, cultural e natural em que estão inseridas (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Dessa forma, conceber o ensino e a transmissão dos conhecimentos como premissa para o trabalho na educação infantil não é desconsiderar as infâncias, mas é justamente entender que as crianças só se desenvolvem e aprendem com um trabalho realizado de modo intencionalmente organizado, “entendemos que o currículo não pode encontrar-se preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, ao imediato, ao presente. Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado” (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 48).

Pasqualini e Martins (2020) consideram que é possível construir uma proposta pedagógica curricular com base no documento orientador BNCC (BRASIL, 2017), a partir dos campos de experiência, em uma abordagem histórico-crítica e sem abrir mão do conhecimento sistematizado como eixo articulador fundamental do trabalho pedagógico³.

Como se observa na discussão, a construção de um currículo nunca será tarefa fácil ou linear, pois, ao longo do processo, os envolvidos irão se deparar com questões conflitantes ligadas a uma sociedade que é diversa étnica e culturalmente, extremamente desigual em termos socioeconômicos, e que as classes sociais apresentam diferentes concepções educacionais. Por isso, não faltarão atores para tentar direcionar essa construção para uma via que leve ao atendimento de seus próprios interesses. Nesse sentido, sempre que a discussão envolver o currículo, é preciso que se entenda que ele foi e continuará sendo um espaço de luta,

³ Alguns municípios brasileiros construíram seus currículos com base nessa perspectiva, de trabalhar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Destaca-se dois que publicizaram suas propostas curriculares e que ajudam aqueles que estão em processo de construção a sistematizarem seus currículos. Cambé-PR e Cascavel-PR elaboraram suas propostas curriculares para a educação infantil com embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural: Currículo Municipal de Educação Infantil de Cambé (2020) e Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020).

mas que não se pode deixar de empreender os esforços devidos para alcançar o objetivo principal, que é atender às verdadeiras necessidades da sociedade, sobretudo das classes trabalhadoras, historicamente excluídas do acesso aos bens culturais e materiais.

Conclusões

Buscou-se neste estudo apreender os fundamentos da abordagem crítica do currículo destacando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como possibilidade para construção de propostas pedagógicas curriculares para a Educação Infantil.

A investigação evidenciou as principais teorias educacionais que tratam das questões curriculares, da concepção tradicional, crítica e pós-crítica. Aprofundou-se na perspectiva histórico-crítica, por entender que a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica em construção, traz contribuições e ajuda a comunidade escolar e os sujeitos que compõem a gestão do sistema municipal, ente federativo encarregado da oferta da educação infantil, a pensar um currículo pautado numa concepção de educação que busque a emancipação das pessoas, a transformação da realidade social e tenha o conhecimento sistematizado como seu foco central.

A pesquisa teórica elucidou que o currículo é um campo de disputas no contexto acadêmico e na prática educacional, e que é preciso compreender as diferentes concepções que fundamentam o debate e os documentos curriculares oficiais. São muitas as correntes teóricas que podem orientar uma determinada concepção de currículo e, à medida que se adota uma delas, há um caminho a ser seguido. É preciso avançar nessa compreensão de que um currículo é sempre fundamentado em questões culturais, históricas e políticas. Desse modo, sua construção deve ser pensada a partir da educação que se deseja e do sujeito que se pretende formar e para qual sociedade.

Foi possível perceber no aporte bibliográfico e documental analisado que existem disputas de concepções, entre os que defendem um currículo a partir de práticas pedagógicas espontaneístas e imediatistas, fundada no conhecimento cotidiano, que tomam como premissa que a criança deve ser a construtora dos seus conhecimentos, como a BNCC e o DCTEI; e aquelas concepções, como a PHC, que defendem um trabalho pedagógico intencional e sistemático, com o objetivo de proporcionar às crianças a apropriação da cultura elaborada e dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente.

A Pedagogia Histórico-Crítica faz a clara defesa de que as instituições de educação infantil priorizem o desenvolvimento de atividades nucleares, que oportunizem o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e estéticos e aos conteúdos clássicos. A PHC, portanto, apresenta fundamentos curriculares para a discussão e proposição de currículos pautados no ensino, na aprendizagem e na transmissão dos conhecimentos como

premissa para o trabalho na Educação Infantil. Porém, não desconsiderando as infâncias, mas entendendo que as crianças só se desenvolvem e aprendem com um trabalho pedagógico realizado de modo intencionalmente organizado e, com conteúdo que possibilitam a mediação entre as experiências cotidianas e espontâneas das crianças, relacionados aos elementos da cultura sistematizada, fazendo-as avançarem para os níveis mais elaborados de compreensão da realidade social, cultural e natural em que estão inseridas.

Referências

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9695>.

BARBOSA, M. C. S. *et al. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. 112p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. (Acesso em: 21 nov. 2022.)

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *PNE em Movimento*. Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 25 abr. 2023.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé*. v. 1. Cambé, PR: SEMED, 2020. 722p.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel*: volume I: educação infantil. Cascavel: SEMED, 2020. 367p.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBP&E*, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>.

MALANCHEN, J. *A Pedagogia Histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v6i2.3732>.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 192p.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru, SP: Mireveja, 2022. 80p. ok

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *RPGE – Revista OnLine de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Orgs.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 157p.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 156p.

TOCANTINS. *Documento Curricular Tocantins: Educação Infantil*. Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019. 110p.