

SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: QUESTÕES E REFLEXÕES

ON THE CURRICULUM IN CHILD EDUCATION AND THE FOUNDATIONS OF HISTORICAL-CULTURAL
THEORY: QUESTIONS AND REFLECTIONS

SOBRE EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA
HISTÓRICO-CULTURAL: CUESTIONES Y REFLEXIONES

Juliana Guimarães Marcelino Akuri¹
Elieuzza Aparecida de Lima²
Rosane Michelli de Castro³

Resumo: O presente texto discute questões sobre um currículo que pode ser expressão da cultura viva e fonte de aprendizagens e desenvolvimento pleno da inteligência e da personalidade das crianças, desde o começo da vida, na escola de Educação Infantil. Nos limites desta exposição, apresentam-se aspectos do estudo teórico, especialmente aqueles referentes ao conceito de currículo e às proposições teórico-científicas sobre a temática, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A partir de revisão da literatura em fontes digitais de informação, foram reunidas referências para ampliar os argumentos sobre o objeto investigado. Dos estudos realizados, destacam-se resultados relativos ao papel da escola como lugar de excelência para que cada e toda criança tenha acesso à cultura e seja sujeito de direitos fundamentais ao seu pleno e integral desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: Educação. Currículo na Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This text discusses questions about a curriculum that can be considered as the expression of the living culture as well as a source of learning and full development of the children intelligence and personality, since the life beginning in the Early Childhood Education schools. At the limits of this exposition, the aspects of the theoretical study, especially the ones regarding to the curriculum conception and the theoretical-scientific propositions on the thematic, based on the Cultural-Historical theory assumptions, are presented. From the literature review performed in digital sources of information, references were joined in order to enlarge arguments on the investigated object. From the accomplished studies, the results related to the school role as a place of excellence where each and every child can have the culture access and can become the subject of the fundamental rights that lead to her whole cultural development, are highlighted.

Keywords: Education. Early Childhood Curriculum. Cultural-Historical Theory

Resumen: El presente texto discute cuestiones sobre un currículo que puede ser expresión de la cultura viva y fuente de aprendizajes y desarrollo pleno de la inteligencia y de la personalidad de los niños, desde el comienzo de la vida, en la escuela de Educación Infantil. En los límites de esta exposición, se presentan aspectos del estudio teórico, especialmente aquellos referentes al concepto de currículo ya las proposiciones teórico-científicas sobre la temática, con base en los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural. A partir de la revisión de la literatura en fuentes digitales de información, se reunieron referencias para ampliar los argumentos sobre el objeto investigado. De los estudios realizados, se destacan resultados relativos al papel de la escuela como lugar de excelencia para que cada uno y todo el niño tenga acceso a la cultura y sea sujeto de derechos fundamentales a su pleno e integral desarrollo cultural.

Palabras clave: Educación. Currículo en la Educación Infantil. Teoría Histórico-Cultural.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP. juakuri@hotmail.com

² Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP. aelislma2013@gmail.com

³ Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP. r.castro@unesp.br

PALAVRAS INICIAIS...

[...]

Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
(BRECHT, 2012, p. 114).

As palavras do texto “Elogio do Aprendizado” do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (2012) coadunam com os argumentos de Vigotski (2010) de que a cultura é fonte das qualidades humanas, considerando a relação que o indivíduo estabelece com a produção humana material e ideal. Nesse sentido, a cultura, ou seja, o meio material e não material em que a criança vive, é potencialmente uma fonte de aprendizagens e de desenvolvimento humano ao longo da vida, pois o que tornará a cultura fonte para a criança aprender as qualidades humanas e se desenvolver a patamares mais complexos serão o acesso possibilitado a ela e as relações que estabelecerá com a cultura, por meio de sua atividade orientada pela ação mediadora do professor⁴ ou parceiro mais experiente.

Assim, como poetiza Brecht (2012), a escola torna-se lugar de tomar posse de bens culturais, como os conhecimentos científicos ou literários habitados no livro, por exemplo. Nesta perspectiva, a escola de Educação Infantil, organizada em função das especificidades de aprendizagem da criança pequena, tem o objetivo de promover o contato dela com as máximas elaborações da humanidade a fim de formar e aperfeiçoar suas funções psíquicas superiores – memória e atenção voluntárias, formas sofisticadas de percepção, sentimentos, imaginação, linguagem, controle da conduta, dentre outras –, que não se desenvolvem de maneira espontânea, mas nas relações estabelecidas com a cultura, mediadas por outros e, intencionalmente, pelo professor.

Isso significa que a concepção de um currículo para a Educação Infantil implica a

superação dos modelos baseados nas práticas engessadas do Ensino Fundamental. Exige a participação de professores que conheçam as necessidades e especificidades da infância e compreendam o papel ativo da criança, em processos de aprendizagem, como sujeito que se apropria, por meio da ação mediadora do professor, da herança cultural da humanidade e, assim, se desenvolve a patamares cada vez mais elevados. Requer professores comprometidos com uma educação que contemple a formação completa das crianças, desenvolvendo aspectos intelectuais, sociais, emocionais, físicos, éticos, políticos e estéticos.

Ao reconhecermos os avanços que asseguram a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001) e possibilitam a constituição de novos sentidos de criança e infância que devem estar refletidos nas ações da escola, defendemos que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a compreensão do triplo protagonismo no processo educacional – criança, professor e cultura – para a proposição de um currículo potencialmente humanizador na infância.

Nesse sentido, os pesquisadores soviéticos Lev Semenovitch Vigotski⁵ (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e seus seguidores ensinam a redefinir o conceito de ser humano. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano não nasce humano, entendendo essa humanidade como o que o diferencia dos outros animais, para além do aspecto biológico. O homem aprende a ser humano, atuando e se relacionando com outros seres humanos e com a cultura material (objetos, instrumentos) e não material (costumes, crenças, regras e normas, linguagem, conhecimento científico, formas de interpretação da realidade) socialmente produzidas e historicamente acumuladas. Esse aprendizado é condição para o seu desenvolvimento e, nesse processo, a atividade do sujeito tem papel principal. É essa atividade que vai guiar, de forma especial e diferente em cada momento da vida, a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento do sujeito.

⁴ Embora reconheçamos que a maior parte dos profissionais que trabalham com as crianças da Educação Infantil seja composta por mulheres, optamos, neste trabalho, pelo uso do substantivo professor contemplando os diferentes gêneros masculino e feminino, salvo nas citações de Cerisara (2002) que se refere a esses profissionais no feminino.

⁵ Neste texto, usamos a grafia Vigotski para o nome deste autor quando nos referimos a ele sem a citação de uma obra; havendo a citação, a grafia respeitará a forma como o nome aparece em cada uma das obras citadas.

Em outras palavras, podemos afirmar que a criança se constitui em ser humano à medida que se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações que a precederam, conhecimento que está cristalizado nos produtos e meios da cultura. Nesse processo de apropriação da cultura humana, que acontece desde que a criança nasce, diferentes atividades são vitais para sua humanização, mobilizando seu desejo e movendo-a na compreensão do mundo.

É importante destacar que, como processo socialmente constituído, a apropriação da cultura depende da ação mediadora de parceiros mais experientes, no caso os adultos e as crianças mais velhas. Essa ação mediadora orienta intencionalmente a atividade da criança sobre o mundo, ao atuar na zona de desenvolvimento próximo – assim denominada por Vigotski –, fazendo com ela aquilo que mais tarde terá condições de fazer sozinha, mobiliza e ativa o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Como também aprendemos com Vygotski (1995), todas as funções psicológicas aparecem primeiro na forma externa, social, na relação com os outros (forma intersíquica) para depois serem internalizadas pela criança (forma intrapsíquica), reconstruindo internamente a atividade externa.

Na infância, inteligência e personalidade estão em acelerado processo de formação, com inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa especial fase da vida, as apropriações feitas pela criança permitem-na avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural. Nas palavras de Facci (2004, p. 204), “a apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano”.

Sendo assim, a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (com sua ação mediadora intencional visando ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Para tanto, defendemos a proposição de um currículo que extrapole e transforme o entendimento, ainda em vigor, de estar associado

às orientações do Ensino Fundamental, fragmentado, constituído por listas de conteúdos, organizado em disciplinas isoladas, associado aos modelos e práticas deste nível de ensino, que também precisam ser repensados. Nessa ótica, trata-se de um currículo como elemento da Proposta Pedagógica da escola que, quando pensada e constituída com a real participação ativa de todos os agentes do processo educativo – professores, equipe gestora, demais funcionários, crianças (inclusive as pequenas), pais e comunidade –, oferece condições para a concretização de uma Educação Infantil que, de fato, favoreça o desenvolvimento integral das crianças (FARIA; SALLES, 2012; LIMA; AKURI, 2017).

O trabalho do professor na composição do currículo é fundamental. Com base na concepção sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, no entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional⁶ os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens. Nesse processo, é fundamental ao professor conhecer e contemplar a atividade principal que rege cada momento do desenvolvimento infantil na relação da criança com o mundo, criando condições efetivas de atividades das quais decorra aprendizagem e desenvolvimento.

Somente a partir da clara compreensão de uma teoria pedagógica que embase sua prática – o que depende de sólida formação inicial e de um programa articulado de formação continuada – é que o professor poderá fazer a defesa de suas escolhas e propostas, orientando o currículo para as ações indissociáveis de cuidar e de educar, a participação ativa das crianças em diferentes atividades e a interação delas com seus companheiros de infância e com adultos na apropriação da herança cultural da humanidade. Essa orientação curricular intencionalmente engendrada com vistas ao máximo desenvolvimento humano das crianças poderá

⁶ Quando mencionamos, ao longo do trabalho, a intencionalidade do professor (na escolha que faz dos conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças, na organização dos tempos, espaços e materiais que disponibiliza a elas, e em suas ações mediadoras), nos referimos à ação consciente desse profissional visando à aprendizagem e desenvolvimento da criança em níveis cada vez mais complexos.

oferecer condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas a patamares cada vez superiores e mais complexos, o que permitirá outras apropriações, ainda mais elaboradas, num permanente processo de humanização.

Com essas palavras iniciais, na sequência, discutimos questões sobre um currículo que pode ser expressão da cultura viva e fonte de aprendizagens e desenvolvimento pleno da inteligência e da personalidade das crianças, desde o começo da vida, na escola de Educação Infantil.

Nos limites desta exposição, apresentamos, inicialmente, o percurso metodológico trilhado na investigação (AKURI, 2016), seguido da exposição de aspectos conceituais do currículo em geral e do currículo na Educação Infantil, trazendo elementos de alguns documentos do Ministério da Educação – MEC. Articulada ao documento de Campos e Rosenberg (2009) – que consideramos ser um material que expressa elementos do conhecimento científico na Educação Infantil – trazemos, como parte dos resultados da pesquisa realizada, uma das implicações pedagógicas deduzidas dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural para a proposição do currículo que defendemos na Educação Infantil.

PERCURSOS E CONTEXTOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS DE UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

A investigação bibliográfica, em nível de Mestrado⁷ (AKURI, 2016), buscou deduzir implicações pedagógicas das proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensar o currículo na Educação Infantil, entendendo essa vertente teórica como constitutiva de fundamentos essenciais para a compreensão do desenvolvimento infantil, base para se pensar o currículo que seja promotor do máximo desenvolvimento humano das crianças desde bebês.

Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura buscando, em fontes de informação digital – Acervus, Athena, Capes, Dédalus, Fundação Carlos Chagas, Parthenon, Sistema de Bibliotecas Unicamp e SciELO Brasil –, produções teórico-científicas nacionais. Inicialmente, foram usadas as expressões de busca

Currículo na Educação Infantil e *Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*, com e sem aspas, de forma a obter resultados mais abrangentes. Contudo, pela pequena quantidade e grande repetição de referências encontradas, houve a necessidade de se ampliar as expressões de busca com a inclusão dos termos “Pré-escola” e “Psicologia Histórico-Cultural”.

Dos mais de 1500 títulos obtidos, restaram 32 dentre dissertações, teses, livros, capítulos de livros, artigos de periódicos e documentos do Ministério da Educação e de Secretarias da Educação de alguns estados. No processo de refinamento dos trabalhos encontrados, foram subtraídos os títulos que não continham as palavras *currículo* e *Educação Infantil* ou *Pré-escola* e os repetidos. Também foram delimitadas as datas dos trabalhos – de 1996, ano da homologação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até 2014, ano em que as buscas foram concluídas de acordo com o cronograma da pesquisa.

Aos resultados localizados, reunidos e sistematizados, sendo apenas 3 com referencial teórico pautado na Teoria Histórico-Cultural, somamos obras de autores desta corrente teórica – materiais de acervo pessoal e outros localizadas em bibliotecas de Universidades – na busca por fundamentos e conceitos essenciais para responder ao problema de pesquisa.

Os encaminhamentos efetivados denotam que o estudo partiu de uma abordagem qualitativa por permitir conhecer as produções na área e buscar contribuições da Teoria Histórico-Cultural em obras dos autores de referência e de contemporâneos, examinando-as com a perspectiva de trazer para a atualidade conceitos e indicações pedagógicas advindas do ideário organizado por Vigotski, colaboradores e seguidores, com projeção de indicações pedagógicas para a ampliação do campo de conhecimentos na área da Educação Infantil.

PAUTAS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E TEÓRICOS

Definir currículo e pensá-lo dentro do trabalho educativo não é tarefa simples. Há uma série de definições encontradas nas vozes dos educadores de dentro da escola, dos especialistas e

⁷ Pesquisa orientada pela Doutora Elieuzza Aparecida de Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, SP.

estudiosos da área e ainda nos documentos oficiais.

A etimologia da palavra currículo (*currere* - vocábulo latino) remete à ideia de trajetória, percurso, o que implica a sua frequente definição como caminho predeterminado a ser seguido, pressupondo uma sequência ordenada de passos (CAÇÃO, 2012).

Historicamente, os estudos e pesquisas sobre currículo tiveram origem nos Estados Unidos, na década de 1920, com o objetivo de aproximar a organização curricular da escola ao modelo das fábricas, privilegiando questões de eficiência e controle, com vistas à produtividade. Assim, para a organização do currículo escolar e sistematização da educação, buscou-se suporte teórico e técnico na área da administração científica, o que deu origem às teorias tradicionais do currículo que concebem o professor como centro do processo educativo, a neutralidade do conhecimento e o cientificismo – a ciência linear e absoluta a ser transmitida e assimilada (TUSSI, 2011).

Segundo Cação (2012, p.1), foi a partir da segunda metade do século XX que o interesse pelo campo do currículo ficou mais forte,

entretanto, nem a vasta e diversificada produção teórica, nem os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação educacional brasileira foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção.

É comum encontrarmos, entre os profissionais da educação, concepções de currículo influenciadas pelas teorias tradicionais, como as que relacionam currículo a um rol de conteúdos previamente organizados para cada etapa da escolarização – definidos por especialistas e executados pelo professor. Por detrás delas, há a ideia dos inquestionáveis conhecimentos e saberes dominantes, apenas disseminados pela prática dos professores – o que os faz voltar a atenção ao *como fazer*, ou seja, às questões de organização, já que a resposta à questão *o quê fazer?* está dada como óbvia (SOBRAL, 2008).

Outras definições de currículo comumente encontradas referem-se às atividades

desenvolvidas na escola, às experiências que as crianças nela adquirem, ao conjunto de matérias, programa do curso, grade curricular, definição de elementos para o funcionamento da escola – todas sem possibilidade de contemplar a complexidade das discussões acerca do tema.

A coexistência de múltiplas e contraditórias definições sobre currículo revela como a questão tem sido tratada de forma limitada e parcial, o que reflete negativamente na ação docente e aponta para a necessidade de mais estudos que considerem não apenas seus aspectos pedagógicos, mas, também, os filosóficos, culturais, sociológicos, políticos, dentre outros. Afinal, “toda e qualquer concepção de currículo é política, social e culturalmente marcada, compõe-se de elementos que evidenciam pressupostos valorativos e, portanto, ideológicos” (CAÇÃO, 2012).

Sendo o currículo uma construção social para a organização das práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), ele nasce e se desenvolve em meio a conflitos, necessidades e possibilidades que se encontram, de modo geral, no bojo da sociedade, nas suas práticas sociais e culturais em dado momento histórico e, de modo particular, no interior da escola, não menos conflituoso e repleto de elementos a serem considerados.

Dessa forma, não há como conceber currículo como um produto da atividade de especialistas, sem a participação ativa do professor e dos demais agentes do processo educativo e sem sua articulação com os demais elementos que compõem o trabalho pedagógico – tempos, espaços, equipamentos, materiais, crianças, famílias, comunidade, metodologias, condições de trabalho dos professores, formas de gestão da escola, etc. (FARIA; SALLES, 2012).

Sacristán (2000) assinala que a elaboração técnica dos currículos feita previamente por especialistas em nada contribui para a profissionalização docente, ao contrário, acaba por descaracterizá-la. Nessa perspectiva, tendo seu papel reduzido a um executor de propostas pensadas por outros, sem espaço ou condições – garantidas por uma sólida formação inicial e por ações consistentes de formação continuada – para refletir sobre o processo educativo e fazer escolhas conscientes para o currículo que integra e orienta seu trabalho, o professor não é sujeito de sua atividade de ensino e, portanto, tem sua profissão desvalorizada, ameaçada, corrompida.

A discussão acerca do currículo, apresentada nos trabalhos de autores como Kramer (1999; 2002a; 2002b), Moreira e Silva (2005), Sobral e Lopes (2011) Faria e Salles (2012), dentre outros, também contempla a ideia da necessária participação do professor – e de todos os demais envolvidos nas ações de cuidado e educação das crianças na escola de Educação Infantil – na organização e concretização de uma proposta curricular que, perpassando a organização e o funcionamento da instituição escolar não se constitui em um produto, um documento fechado, mas em processo que envolve ação e reflexão, prática e teoria, materializando-se no que é realizado na escola com as crianças.

Apesar das contribuições para a ampliação do entendimento de currículo – sobretudo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) –, a orientação e a sistematização da ação educativa na Educação Infantil permanecem, em muitas escolas, seguindo concepções que fragmentam as práticas e empobrecem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças. Tais concepções são manifestadas nas tradicionais formas de organização do currículo pautadas em áreas do conhecimento, áreas do desenvolvimento, datas comemorativas determinadas pelo calendário religioso, civil e comercial e temas geradores.

Outras formas de organização curricular, por projetos de trabalho – que buscam contemplar assuntos que emergem do interesse da turma – e por diferentes linguagens como forma de interação da criança com o mundo, abrem a possibilidade de maior integração e contextualização dos conteúdos da cultura nas vivências proporcionadas às crianças. Porém, essas formas comumente aparecem, na proposta curricular da escola e no trabalho do professor, como alternativas “mais modernas” apenas camuflando as arraigadas práticas que continuam segmentando as experiências das crianças e não considerando, para o desenvolvimento humano, o triplo protagonismo: criança ativa, cultura como fonte das qualidades humanas (VIGOTSKI, 2010) e ação mediadora do professor criando e ampliando as possibilidades de apropriação da cultura pela criança.

O debate sobre currículo na Educação Infantil é, como defendem Aquino e Vasconcellos (2012), um desafio tanto para os professores e

demais profissionais da escola quanto para as universidades e outras instituições que atuam na formação de professores para essa etapa. Acrescenta-se também o desafio político que o debate coloca, tanto em termos da formulação de leis e documentos oficiais sobre o tema quanto da consecução de políticas públicas que favoreçam as questões curriculares.

É válido destacar, assim, que a discussão sobre orientação curricular para a Educação Infantil no Brasil, em termos de legislação e documentos oficiais, ganhou espaço entre os educadores e pesquisadores da área com o conjunto de publicações da Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC, em meados da década de 1990, que se convencionou chamar de “cadernos da COEDI”⁸. Segundo Palhares e Martinez (1999), esse material debatia importantes questões da Educação Infantil,

privilegiando a discussão de propostas e projetos, buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa, objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 5).

Dentre esses documentos, destacamos o intitulado “*Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*” (BRASIL, 1996b), que inaugurou o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil nas vozes de pesquisadoras brasileiras da área – convidadas pelo MEC para um trabalho de assessoria –, trazendo importantes contribuições para as questões sobre o currículo.

Da análise do documento, torna-se possível inferir que as especialistas defendem concepções de currículo e proposta pedagógica que

⁸ As publicações que integram o conjunto de cadernos da COEDI são: *Política de educação infantil* (1993); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Educação infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Bibliografia anotada* (1995); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995; 2009); *Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996); *Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil* (1998).

apresentam semelhanças e divergências, o que nos remete à questão já apontada de que:

[...] definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento. (BRASIL, 1996b, p. 19).

Destacamos pontos comuns nas ideias das autoras, a começar pela expressão de “[...] visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (BRASIL, 1996b, p. 20). O entendimento do contexto histórico-social do currículo é mais um ponto convergente, uma vez que dele emergem o lugar e o tempo nos quais esse currículo se situa, bem como os valores e as concepções que o constituem e o revelam. Outra preocupação comum das autoras é a necessidade de se considerar, na definição e implementação do currículo, os aspectos institucionais e organizacionais que envolvem recursos materiais, financeiros e humanos, ressaltando a importância da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Mais algumas identificações dizem respeito à consideração da natureza dinâmica e aberta do currículo e à necessidade da participação ativa de todos os envolvidos no processo – crianças, profissionais da escola, famílias e comunidade.

Enfim, a contribuição desse importante material que possibilitava a ampliação do conceito de currículo, superando as antigas concepções, foi ignorada quando o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

Amorim e Dias (2012) destacam, com base nos estudos de outros autores, que a proposta do RCNEI (BRASIL, 1998), ao lado da série de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, surgiu em meio a um descompasso entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação no tocante à elaboração de Diretrizes Curriculares, em razão de políticas governamentais que objetivavam “implementar uma agenda internacional pautada na elaboração

de um currículo nacional para os diferentes níveis de ensino” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 128).

Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998) provocou um desvio no caminho que vinha sendo traçado e abria possibilidades de reflexão e discussão amplas para a elaboração das propostas curriculares nas escolas brasileiras. Esse material trouxe prescrições para a prática do professor e muita preocupação aos pesquisadores da área. Cerisara (1999, p. 21) argumenta que “qualquer proposta de direcionamento único para os sistemas educacionais de todo o país é tarefa polissêmica e difícil”, em razão das especificidades regionais e diversidades culturais e sociais que dizem respeito não só às crianças e suas famílias, mas às condições objetivas das escolas e à heterogeneidade da formação dos professores, que precisam dialogar com a proposta a fim de que ela não se torne uma “camisa de força”, nem seja engavetada por abrir um abismo entre o que se apresenta como “ideal” e o real (PALHARES; MARTINEZ, 1999).

Apesar de o documento enfatizar, em termos gerais, como aponta Cerisara (2002), elementos fundamentais da Educação Infantil – tais como o cuidar e o educar, o brincar, as relações entre escola e família, a organização do espaço e do tempo, dentre outros –, sua estrutura e a organização dos conteúdos revelam uma concepção curricular mais próxima à do Ensino Fundamental, na qual

[...] as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002, p. 337).

Mesmo contraditório, carente de sólido embasamento teórico e de condições para o atendimento às especificidades da Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998) representa, ainda hoje, um material muito conhecido – o que não quer dizer estudado e refletido –, referenciado e utilizado na organização das propostas pedagógicas de muitas escolas e nas ações educativas de muitos professores. Para Cerisara (2002, p. 339), ele “deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para

as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças [menores de] 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos”.

Se atualmente esse documento ainda norteia o currículo, o planejamento e a ação dos professores, o mesmo não podemos dizer das DCNEI (BRASIL, 2009b), material pouco divulgado e estudado, mas que se constitui em um documento central na questão curricular para a educação das crianças pequenas, em primeiro lugar por seu caráter mandatário e depois por abarcarem as contribuições teóricas da área, oferecendo uma fundamentação concisa, fruto de consultas e debates com pesquisadores e profissionais da Educação Infantil de todo o país.

Sem detalhar ações e apresentar modelos – elementos que caracterizam o RCNEI (BRASIL, 1998) –, as DCNEI (BRASIL, 2009b) estabelecem os objetivos gerais, orientando os projetos pedagógicos das escolas para a formação integral da criança, “deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças – assumam a autoria desses projetos” (CERISARA, 2002, p. 339).

O documento expõe sua definição de currículo baseado em práticas – e não em conteúdos estanques – que privilegiem as experiências das crianças com a cultura:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009b).

O texto do Parecer n. 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a), que embasa e fundamenta a revisão das DCNEI (BRASIL, 2009b), faz menção às controvérsias da questão curricular na Educação Infantil no Brasil, explicando que as expressões “Projeto Pedagógico” ou “Proposta Pedagógica” são geralmente usadas como referência ao currículo a fim de evitar a associação deste termo ao modelo escolar próprio do Ensino Fundamental. Mas o mesmo texto esclarece que “Projeto Pedagógico” ou “Proposta Pedagógica” é o plano orientador

das ações da escola, contendo “as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (BRASIL, 2009a, p. 6). É na execução desse projeto ou proposta que a escola organiza seu currículo,

que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção da identidade das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pelas crianças, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (BRASIL, 2009a, p. 6).

O documento ainda destaca a essencialidade do planejamento intencional das práticas com as crianças da Educação Infantil bem como sua constante avaliação, considerando, nas experiências de aprendizagem promovidas, a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores (BRASIL, 2009a).

Finalizando o tópico sobre currículo, o documento também aponta a importância da participação coletiva dos professores, demais profissionais da escola, família, comunidade e crianças – estas, sempre que for possível e à maneira delas – na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta curricular da escola.

Nas palavras de Aquino e Vasconcellos (2012, p.75), a concepção de currículo apresentada nas DCNEI,

[...] não se pauta no conhecimento disciplinar e escolar, mas propõe um planejamento a partir das experiências e dos interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral. É uma concepção elaborada no debate dos últimos anos, tanto no campo da teoria do currículo como no da pedagogia da infância.

Entendemos que pelas concepções de currículo, criança, aprendizagem e desenvolvimento apresentadas, dentre outros

elementos, o conjunto das DCNEI – Parecer (BRASIL, 2009a) e Resolução (BRASIL, 2009b) – revela incorporar contribuições do ideário histórico-cultural, as quais podem orientar uma compreensão de currículo na Educação Infantil capaz de superar a arraigada concepção tradicional.

Nessa perspectiva, consideramos que esses documentos contêm orientações consistentes para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. Sem a necessidade de serem prescritivos, Parecer e Resolução formam um conjunto capaz de orientar a organização de um trabalho de cuidado e educação que contemple as especificidades da Educação Infantil, tomando a criança como ponto de partida (KUHLMANN JR., 1999) e como protagonista do processo de apropriação da cultura humana mediado intencionalmente pelo professor.

Reeditado no mesmo ano da segunda versão das DCNEI (BRASIL, 2009b), destacamos outro documento consistente para a orientação curricular das escolas: *“Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). De autoria de reconhecidas pesquisadoras do campo da Educação Infantil, esse documento, que integrou os “cadernos da COEDI”, foi discutido coletivamente, com a participação de especialistas, sendo apresentado em fóruns e reuniões de trabalho organizados para o debate.

Todo o material é alicerçado na criança e seus direitos fundamentais, indicando critérios para a organização e funcionamento das escolas relacionados às práticas concretas daqueles que trabalham diretamente com as crianças menores de 6 anos, uma vez que grande parte de seu conteúdo pode orientar não só a creche, mas a Educação Infantil por inteiro. Indica também diretrizes gerais para políticas e programas de creche que respeitem e garantam esses direitos, primando pela qualidade dos serviços voltados à criança desde bebê.

Com frases objetivas, as autoras (re)afirmam de forma clara o compromisso do governo e dos profissionais que atuam nas escolas com um atendimento que considere as ações indissociáveis de educar e cuidar na Educação Infantil, garantindo às crianças os direitos à brincadeira; atenção individual; convivência em ambiente aconchegante, seguro e estimulante;

contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação à escola; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

Apesar desse documento e do conjunto das DCNEI (BRASIL, 2009a; 2009b) possuírem elementos capazes de orientar o currículo da Educação Infantil no país, os caminhos repletos de avanços e retrocessos pelos quais andam nossas leis e políticas públicas, atravessados por interesses de organismos internacionais e pela lógica neoliberal, trazem atualmente ao cenário brasileiro a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

O documento anuncia a organização curricular da Educação Infantil em cinco *campos de experiências* – *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – definidos como “um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.38). De acordo com a BNCC, esses campos consideram os *seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento* – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* – que devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

A partir de cada um dos campos de experiências são estipulados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três faixas etárias – *Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)* – que, como ressalta o documento, foram divididas sem rigidez, “já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 42).

Em termos gerais, a organização em campos de experiências parece propor um avanço

em relação às tradicionais listas de conteúdos e atividades fragmentadas na Educação Infantil, cópias de modelos do Ensino Fundamental. Mas preocupa-nos esse tipo de organização devido aos sentidos que a expressão *campos de experiências* pode ocultar. Etimologicamente, campo – do latim *campus* –, pode significar “área cercada”, ainda que por obstáculos naturais⁹. Dessa forma, a expressão pode envolver a ideia de um espaço delimitado, que acaba por restringir o pensamento do professor e, conseqüentemente, as experiências propostas por ele às crianças, em contraposição ao entendimento do valor das máximas elaborações humanas que, organizadas em um currículo vivo e dinâmico, são capazes de ofertar as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, o que é fundamento de um currículo potencialmente humanizador.

Nesse sentido, é importante pensar se os campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que deles decorrem abrem possibilidade para que os conteúdos da cultura mais elaborada possam ser selecionados, intencionalmente planejados e propostos pelo professor, integrando ricas vivências às crianças ou se essa forma de organização pode acomodar o olhar docente, levando-o a depreender, dos restritos objetivos anunciados pelo documento, conteúdos superficiais relacionados aos campos de experiências e a fazer às crianças propostas mecânicas e fragmentadas, esvaziadas de sentido.

A BNCC (BRASIL, 2017), da forma como está proposta – tendo como fundamento pedagógico o desenvolvimento de competências para resolver problemas da vida cotidiana, apresentando objetivos mínimos a serem alcançados dentro dos campos de experiências e se declarando como o ponto de chegada ao qual os caminhos traçados pelos currículos das escolas devem chegar – é capaz de esclarecer e fundamentar questões basilares para uma proposta curricular voltada ao máximo desenvolvimento humano das crianças desde bebês? Elementos como a função humanizadora da educação, as especificidades da infância e do trabalho de cuidado e educação a ela dirigidos e a ação mediadora do professor são apresentados e discutidos no documento? Entendemos que essas são questões que fundamentam o currículo e

orientam o planejamento e a ação conscientes do professor para uma Educação Infantil promotora da humanização das crianças desde bebês.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO

Pensar um currículo como fonte de humanização na Educação Infantil exige rever o lugar ocupado pela criança nas relações das quais participa, pois ele pode ou não exercer força motivadora do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (MELLO, 2006; LEONTIEV, 2014). Nesse sentido, as propostas intencionalmente planejadas pelo professor oferecem condições para que a criança vivencie situações nas quais possa agir, pensar, participar, escolher, decidir, explorar, experimentar... Dos estudos de Vigotski (2010), compreendemos a vivência como elemento fundamental à aprendizagem da criança, sendo uma experiência emocional, significativa, que possibilita a atribuição de sentido ao que é feito por ela, distanciando-a de experiências mecânicas, descontextualizadas, que a colocam em uma condição de passividade, não oferecendo resposta a uma necessidade criada nela, o que empobrece sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, portanto, o currículo é composto pelas relações vivas e ativas das crianças com as riquezas da cultura historicamente acumulada, por elementos intencionalmente selecionados e organizados pelo professor, sendo amparados nas formas mais elaboradas da linguagem, das artes, da filosofia e das ciências e não em listas previamente elaboradas e divididas por faixas etárias.

Concordamos com Castro e Lima (2012) e Lima et al. (2012) quando destacam que as ações didático-pedagógicas, pautadas nos direitos sociais das crianças, expressam a intencionalidade e a profissionalidade do pedagogo em instituições de Educação Infantil por meio do currículo por elas proposto.

Essas assertivas provocam a reflexão sobre outro aspecto a ser considerado nesta exposição: os processos de formação inicial e continuada dos profissionais, que, como entendemos, exigem organização a partir de conhecimentos acerca do processo histórico-cultural do desenvolvimento humano e, mais especificamente, o conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil (LIMA et al., 2012) para a articulação de um

⁹ Consulta feita ao site <http://origemdapalavra.com.br>

currículo que melhor oriente conscientemente esse desenvolvimento, contemplando as formas como a criança, nas diferentes idades, melhor se relaciona com a cultura e melhor aprende (MELLO; FARIAS, 2010; CASTRO; LIMA, 2012; LIMA; AKURI, 2017).

A partir dessas ideias, reafirmamos a necessidade da projeção e da concretização de um currículo que contemple as características próprias dessa etapa da escolaridade, porque se faz vivo, produzido na interação da criança com os objetos da cultura, na relação com seus companheiros de infância e com os educadores.

Com essa defesa deduzimos a seguinte implicação pedagógica dos princípios histórico-culturais: o acesso e relação da criança com as formas ideais de cultura presentes no meio em que ela convive desde bebê pode impulsionar a plenitude da formação humana no começo da vida, por meio da garantia de direitos sociais fundamentais da infância traduzidos em práticas educativas conscientemente dirigidas a esse fim (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Um currículo pautado no profundo respeito à criança e em suas possibilidades de acesso e atuação ativa em espaços com tempos, materiais e relações humanizadoras na Educação Infantil efetivam critérios promotores e indicadores da qualidade dos trabalhos pedagógicos realizados na escola da infância. Nesta direção, buscam a garantia efetiva de cada e toda criança ter direito à brincadeira, mediante o livre acesso aos brinquedos e objetos promotores de sua atividade no interior da escola; envolvem, assim, a organização de rotinas flexíveis nas quais a brincadeira livre seja privilegiada em relações entre as crianças e delas com os adultos de seu entorno escolar; contemplam o uso de espaços internos e externos da escola para a movimentação, jogos, diálogos, brincadeiras e encontros com os objetos da cultura e com elementos da natureza; expressam a observação e atenção individual infantil, considerando suas preferências e ritmos, dando-lhe condições de vivências de momentos de privacidade e, também, de relacionamentos com companheiros de infância de diferentes idades; consideram o valor do direito das crianças a terem experiências educativas em ambientes acolhedores, seguros, abertos à afetividade, à criatividade, à curiosidade.

Ao compreendermos que as nossas “[...] crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de

expressão” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21) contemplamos no dia a dia educativo o direito, desde o começo da vida, de aprender coisas novas em situações em que elas expressem seus pensamentos e sentimentos, a partir das oportunidades de brincadeiras e jogos diversos, ouvir e cantar músicas e histórias, desenhar, pintar, colar, modelar, fazer perguntas, por exemplo.

A concepção desse currículo contempla, também, a orientação de planejamentos e organizações pedagógicas em que as crianças tenham “[...] direito ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 23) para que possam correr, pular, saltar, jogar, explorar, brincar, se manifestar de diferentes modos e linguagens. Contempla, ainda, a organização de práticas educativas orientadas ao cuidado das crianças, que são indissociáveis do processo de educação, por meio das ações diárias de higiene, alimentação e repouso. Tais práticas, visando o bem-estar das crianças e sua segurança afetiva, buscam respeitar necessidades, ritmos e preferências pessoais, percebendo a criança em sua individualidade. Para isso, espaços, materiais e tempos são intencionalmente planejados e organizados pela equipe gestora, professores e demais educadores a fim de que essas ações do dia a dia sejam momentos especiais de relação com as crianças, distanciados de um fazer mecânico, apressado e estressante para elas e os adultos. Quando a criança é tratada como sujeito nas ações de cuidado que vivencia, ela vai formando uma imagem positiva de si mesma e do adulto que com ela se relaciona (MELLO, 2017), o que contribui para o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade.

Assim, enfatizamos os direitos fundamentais das crianças apresentados nas proposições de Campos e Rosenberg (2009) como elementos essenciais de um currículo que, organizado para a garantia do acesso e relação da criança com as formas mais elaboradas de cultura material e não material, possa impulsionar nos bebês e crianças pequenas da Educação Infantil o desenvolvimento cada vez mais complexo de suas qualidades humanas.

PALAVRAS FINAIS...

Ao longo deste texto e nos limites desta exposição, afirmamos a necessidade da projeção e concretização de um currículo que contemple as

características próprias das crianças menores de seis anos, porque se faz vivo, produzido na interação da criança com os objetos da cultura, na relação com seus companheiros de infância e com os educadores.

Nos argumentos discutidos, valemo-nos da tese de que o desenvolvimento da criança se dá de modo mais intenso nos anos iniciais da vida, o que implica conhecimento das regularidades desse processo de formação e aperfeiçoamento da inteligência e personalidade infantis, considerando inúmeras possibilidades de aprendizagem e humanização na infância (VYGOTSKI, 1995). Nesta especial fase, as apropriações feitas pelo indivíduo permitem-no avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural.

Com esse entendimento, coadunamos esse princípio teórico-científico com critérios fundamentais e guias da garantia de direitos sociais da infância brasileira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), considerando que o acesso aos bens culturais pode criar condições efetivas para o pleno desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida, o que exige a organização consciente de situações pedagógicas capazes de traduzir, em experiências e relacionamentos, possibilidades de aprendizagem e humanização. Esse propósito pedagógico requer planejamento diário de momentos, tempos, espaços, materiais e relações em que cada e toda criança possa ser criança e viver rica e plenamente a infância, alcançando voos cada vez mais altos para se tornar mais autônoma, livre, universal e ativa no mundo.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p.69-82.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 29 jul. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 29 jul. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 29 jul. 2018.
- BRECHT, B. Elogio do Aprendizado. In: _____. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 114.
- CAÇÃO, M. I. **O currículo e suas concepções**: teoria e prática. Marília, 2012. Mimeo.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerícios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CASTRO, R. M.; LIMA, E. A. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.121-142, 2012.
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 19-49.
- _____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. (Org.). **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 164-182.
- _____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2002a.
- _____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002b.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 51-65.
- LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.
- LIMA, E. A. de. et al. Práticas educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012, p. 93-106.
- LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 115-128.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.
- _____. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 41-50.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 5-16.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOBRAL, E. L. da S. **Proposta curricular para educação infantil**: (re) significando saberes docentes. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- SOBRAL, E. L. S.; LOPES, D. M. de C. Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 626-641, set./ mar. 2011.
- TUSSI, D. **O espaço e o currículo**: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na psicologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n.4, p. 681-700, out./dez. 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.