

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA E AS PRESSÕES DA LÓGICA NEOLIBERAL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM: BETWEEN EMANCIPATORY EDUCATION AND THE PRESSURES OF NEOLIBERAL LOGIC

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE LA FORMACIÓN EMANCIPADORA Y LAS PRESIONES DE LA LÓGICA NEOLIBERAL

Antonio Renaldo Gomes Pereira¹
Adriella Assinção Campelo da Silva²
Francisco Helber Sousa de Deus³
Jucineide Sousa da Silva⁴
Marcio Gleicon Farias de Sousa⁵
Sávia Bárbara Canellas Rangel⁶

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as disputas de concepção que permeiam o currículo da Educação Infantil no Brasil, situando-o como um campo político em tensão entre propostas de formação emancipatória e as pressões exercidas por reformas educacionais de viés neoliberal. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental, fundamentado na produção acadêmica recente sobre currículo, infância e políticas educacionais, em diálogo com documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise evidencia que, se por um lado há um arcabouço legal que reconhece a criança como sujeito de direitos e preconiza um currículo pautado nas interações e na brincadeira, por outro observa-se a crescente influência de uma agenda global que, por meio de organismos internacionais e parcerias com o setor privado, pressiona por currículos padronizados, focados no desenvolvimento de competências e na mensuração de resultados. A BNCC, embora incorpore princípios das DCNEI, apresenta contradições ao organizar o conhecimento em objetivos de aprendizagem por faixa etária, o que pode conduzir a uma lógica escolarizante e preparatória. Conclui-se que, em meio a essas tensões, é fundamental resistir às investidas homogeneizadoras e defender um currículo vivo, construído no cotidiano escolar a partir da escuta sensível das crianças e da valorização da autoria docente, como caminho para garantir o direito a uma educação infantil pública, democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

¹ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Antropologia (UFC-UNILAB). Especialista em Formação de Docentes e Cultura Africana. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UFC). Professor da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (UFC).

² Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES). Especialista em Gestão Educacional. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Única de Ipatinga. Graduada em Pedagogia. Licenciada em Matemática (UVA). Professora da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE.

³ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES). Especialista em Gestão Pública (UFCA). Licenciado em Pedagogia e Filosofia (UECE). Professor da Prefeitura Municipal de Caucaia-CE.

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Licenciada em Letras (UVA). Professora da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE.

⁵ Mestrado em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). Especialista em Metodologia do Ensino de História (UNINTER). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UNINTER). Licenciado em História (UNIASSSELVI) e Letras (UNINTER). Professor da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE.

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (UNADES). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar (FAEME). Licenciada em Matemática (UVA). Professora da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE.

ABSTRACT: This article aims to analyze the competing conceptual frameworks underlying Early Childhood Education curricula in Brazil, positioning the curriculum as a political arena of tension between proposals for emancipatory education and pressures exerted by neoliberal educational reforms. Adopting a qualitative approach, this study is based on a review of literature and official documents—drawing on recent academic research regarding curriculum, childhood, and educational policy, and engaging with key documents such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Curricular Base (BNCC). The analysis reveals that, while a legal framework exists recognizing the child as a rights-bearing subject and advocating for a curriculum grounded in interaction and play, there is a simultaneous, growing influence of a global agenda. Driven by international organizations and private-sector partnerships, this agenda pushes for standardized curricula focused on competency development and outcome measurement. Although the BNCC incorporates principles from the DCNEI, it presents contradictions by organizing knowledge into age-specific learning objectives—an approach that risks fostering a logic of formal schooling and academic preparation. The study concludes that, amidst these tensions, it is crucial to resist homogenizing forces and champion a "living curriculum"—one constructed through daily school life, attentive listening to children, and the valuing of teacher agency—as a means to guarantee the right to an early childhood education that is public, democratic, and socially grounded.

Keywords: Curriculum. Early Childhood Education. Educational Policies.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar las disputas conceptuales que atraviesan el currículo de la Educación Infantil en Brasil, situándolo como un campo político en tensión entre propuestas de formación emancipadora y las presiones ejercidas por reformas educativas de corte neoliberal. La investigación, de enfoque cualitativo, se caracteriza como un estudio bibliográfico y documental fundamentado en la producción académica reciente sobre currículo, infancia y políticas educativas, en diálogo con documentos oficiales como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El análisis evidencia que, si bien existe un marco legal que reconoce al niño como sujeto de derechos y promueve un currículo basado en las interacciones y el juego, por otro lado se observa la creciente influencia de una agenda global que, a través de organismos internacionales y alianzas con el sector privado, presiona a favor de currículos estandarizados, centrados en el desarrollo de competencias y en la medición de resultados. La BNCC, aunque incorpora principios de las DCNEI, presenta contradicciones al organizar el conocimiento en objetivos de aprendizaje por grupo de edad, lo que puede conducir a una lógica escolarizante y preparatoria. Se concluye que, en medio de estas tensiones, es fundamental resistir a los intentos homogeneizadores y defender un currículo vivo, construido en la cotidianidad escolar a partir de la escucha sensible de los niños y de la valorización de la autoría docente, como camino para garantizar el derecho a una educación infantil pública, democrática y socialmente referenciada.

2

Palabras clave: Currículo. Educación Infantil. Políticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, tem percorrido um longo trajeto de lutas e conquistas desde seu reconhecimento como direito da criança e dever do Estado pela Constituição Federal de 1988 e sua subsequente incorporação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Este percurso, marcado pela transição de uma perspectiva assistencialista para uma concepção educacional, consolidou avanços significativos na garantia do direito das crianças de zero a cinco anos a uma educação de qualidade (Brasil,

1996; Guimarães, 2017). No entanto, a despeito dos progressos normativos e das discussões teóricas que situam a criança como sujeito histórico e de direitos, o campo curricular da Educação Infantil permanece como um território de intensas disputas políticas, ideológicas e pedagógicas.

A centralidade do currículo na organização do trabalho pedagógico das creches e pré-escolas é incontestável. Mais do que uma listagem de conteúdos ou um conjunto de orientações técnicas, o currículo expressa escolhas, valores, concepções de infância, de sociedade e de formação humana (Sacristán, 2013; Saviani, 1991). É, portanto, um espaço de poder onde diferentes agentes – pesquisadores, gestores, professores, organismos internacionais e grupos privados – disputam a hegemonia sobre o que deve ser ensinado, como e para quê. Nas últimas décadas, essa disputa tem se intensificado, particularmente a partir da década de 1990, com a expansão da lógica neoliberal sobre as políticas educacionais, impulsionada por orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE (Lima; Peterle, 2021; Martti, 2024).

Tais influências têm se materializado em reformas curriculares que, sob o discurso da qualidade, da equidade e da padronização, tendem a subordinar a educação às demandas do mercado, promovendo uma lógica gerencialista, a cultura da avaliação em larga escala e a responsabilização docente (Hypolito, 2019; Ball, 2014). No contexto da Educação Infantil, esse movimento se expressa de forma peculiar, tensionando as especificidades dessa etapa – como o binômio educar/cuidar, a centralidade das interações e da brincadeira – com pressões por escolarização precoce, definição de competências e mensuração de resultados (Barbosa; Silveira; Soares, 2019; Campos; Barbosa, 2015).

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, particularmente seu segmento destinado à Educação Infantil, emerge como um marco normativo que cristaliza essas tensões. Se, por um lado, o documento incorpora princípios caros à área, como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência – inspirados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 –, por outro, sua gênese e estrutura revelam a forte atuação de grupos privados e a adesão a uma agenda global de reformas educacionais (Adrião; Peroni, 2018; Peroni; Caetano; Lima, 2017). Críticos apontam que a BNCC para a Educação Infantil, ao organizar objetivos de aprendizagem por faixas etárias e adotar uma linguagem de competências, pode promover uma visão conteudista e preparatória, distanciando-se da concepção de criança protagonista e do currículo como experiência viva (Moimás; Araujo; Anjos, 2022; Pereira, 2020).

Diante desse cenário, emerge a necessidade premente de compreender como as diferentes forças em disputa moldam o currículo destinado às crianças pequenas e quais as implicações dessas disputas para a garantia de uma educação que efetivamente contribua para sua formação integral e emancipatória. Neste sentido, o presente artigo parte do seguinte problema de pesquisa: como as tensões entre uma perspectiva de formação emancipatória e as pressões da lógica neoliberal se manifestam nas concepções e nas políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil contemporâneo?

A relevância desta investigação reside na possibilidade de desvelar os interesses e as racionalidades que subjazem às propostas curriculares, oferecendo subsídios para a reflexão crítica de educadores, gestores e pesquisadores. Compreender o currículo como um território de disputa é fundamental para que se possa resistir às investidas homogeneizadoras e defender uma educação infantil pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada (Gentili, 1997; Rosemberg, 2014). Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar as disputas de concepção que permeiam o currículo da Educação Infantil no Brasil, contrapondo as proposições de formação emancipatória às influências das reformas educacionais de viés neoliberal. Especificamente, busca-se: (1) contextualizar o currículo da Educação Infantil como um campo político e de disputas; (2) examinar as principais influências da racionalidade neoliberal e de organismos internacionais nas políticas curriculares para a infância; (3) analisar criticamente a BNCC para a Educação Infantil como expressão dessas tensões; e (4) apontar caminhos de resistência por meio da valorização da autoria docente e dos currículos praticados nos cotidianos escolares.

4

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar as disputas curriculares na Educação Infantil brasileira. O levantamento foi conduzido nas bases SciELO, Portal CAPES, Google Acadêmico e BDTD, utilizando descritores como "currículo educação infantil", "BNCC" e "neoliberalismo", com recorte temporal de 2010 a 2026. Selecionaram-se 44 produções acadêmicas (artigos, teses e livros) com base em critérios de pertinência temática, qualidade científica e relevância acadêmica das fontes, priorizando artigos publicados em periódicos qualificados, além da incorporação de obras clássicas indispensáveis. Para a pesquisa documental, analisaram-se os marcos normativos centrais: Constituição Federal (1988), LDB (1996), DCNEI (2009) e a BNCC-Educação Infantil (2017).

A organização e análise do material seguiram etapas sistemáticas: leitura flutuante e fichamento analítico das produções; análise documental contextual dos normativos, com foco

na identificação de concepções de infância, princípios curriculares e contradições internas; e análise de conteúdo na modalidade temática (Bardin), estruturada em três categorias analíticas — (a) currículo como campo político e de disputas, (b) influências neoliberais nas reformas curriculares e (c) tensões na BNCC. Por fim, os achados foram articulados em uma síntese interpretativa que confronta as forças em disputa, explicitando o percurso investigativo e conferindo transparência e rigor metodológico ao estudo, ainda que se reconheça a limitação inerente à abordagem documental em capturar integralmente as práticas cotidianas nos contextos escolares.

O artigo estrutura-se em cinco seções, além desta introdução. A seção seguinte aprofunda o referencial teórico sobre currículo, infância e formação emancipatória. A terceira seção discute as reformas educacionais recentes e a influência neoliberal nas políticas curriculares. A quarta seção apresenta uma análise crítica da BNCC para a Educação Infantil. Na quinta seção, abordam-se as resistências do cotidiano e a potência da autoria docente. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais contribuições do estudo e apontam direções para a continuidade do debate.

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO POLÍTICO E DE DISPUTAS

5

A compreensão do currículo como um campo político e de disputas exige, inicialmente, que se ultrapasse uma visão técnica ou meramente instrumental que o reduz a uma lista de conteúdos ou a um plano de ensino. Como alerta Sacristán (2013, p. 12), o currículo "é um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões". Nessa perspectiva, as escolhas curriculares não são neutras; elas refletem relações de poder, projetos de sociedade e concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem e o próprio sujeito da educação.

Saviani (1991, p. 25-26) corrobora essa visão ao definir o currículo como "uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria". Para o autor, o currículo é a expressão da atividade nuclear da escola, que consiste em "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 1991, p. 13). Essa concepção situa a educação escolar como um processo de humanização, de apropriação, pelos sujeitos, das objetivações humanas historicamente acumuladas. Portanto, o que se seleciona para ser ensinado e a forma

como se organiza esse ensino são elementos indissociáveis e carregados de intencionalidade política e pedagógica.

Na Educação Infantil, essa discussão adquire contornos específicos, dada a própria trajetória histórica dessa etapa educacional. Durante muito tempo, o atendimento às crianças pequenas, especialmente em creches, esteve vinculado a uma perspectiva assistencialista, voltada para a guarda, a higiene e a alimentação, desprovida de intencionalidade educativa (Kuhlmann Júnior, 2015; Guimarães, 2017). As instituições destinadas às crianças pobres eram concebidas como espaços de tutela e submissão, em contraposição aos jardins de infância, de caráter educacional, voltados para as elites (Kuhlmann Júnior, 2000). Essa dualidade entre assistência e educação, entre cuidar e educar, marcou profundamente a construção da identidade da Educação Infantil e, conseqüentemente, as discussões sobre seu currículo.

A superação dessa dicotomia é um dos pilares da concepção contemporânea de Educação Infantil. Como defendem as DCNEI (Brasil, 2009), educar e cuidar são funções indissociáveis e complementares. Educar implica cuidar, e cuidar implica educar. Essa perspectiva integrada exige que o currículo contemple, de forma articulada, as necessidades afetivas, físicas, cognitivas e sociais das crianças. Trata-se de reconhecer que as atividades de alimentação, higiene e sono são tão educativas quanto as propostas de exploração do ambiente, leitura de histórias ou brincadeiras. Ambas concorrem para o desenvolvimento integral da criança.

6

No centro dessa concepção está a ideia de criança como sujeito histórico e de direitos. Kramer (1997, p. 8) enfatiza a necessidade de "compreender crianças, jovens e adultos inseridos e produtores de história e cultura, que se concebiam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases efêmeras". Essa compreensão implica reconhecer a criança como um ser ativo, capaz de interagir com o mundo e de produzir cultura, e não como um mero receptáculo de informações ou um adulto em miniatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, art. 4º) consolidam essa visão ao definir a criança como: "sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura".

A partir dessa concepção de criança, as DCNEI definem que o currículo da Educação Infantil deve ser um "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2009, art. 3º). Nota-se, aqui, a defesa de um currículo que parte das vivências e dos saberes das crianças, mas que não se limita a eles, promovendo a ampliação

de seus repertórios por meio do contato com conhecimentos socialmente construídos. As interações e a brincadeira são estabelecidas como os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, reconhecendo o brincar como a linguagem primordial da infância e como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa perspectiva curricular, alinhada a uma visão de formação emancipatória, encontra respaldo em diferentes aportes teóricos. A pedagogia freiriana, ao defender uma educação como prática de liberdade, problematizadora e dialógica, que visa à conscientização e à autonomia dos sujeitos, oferece fundamentos importantes para se pensar uma educação infantil comprometida com a transformação social (Freire, 1987, 1996). A educação, nessa ótica, não pode reduzir-se à adaptação dos indivíduos a uma realidade desigual, mas deve capacitá-los para a leitura crítica dessa realidade e para a ação coletiva com vistas à sua transformação. bell hooks (2013) reforça essa ideia ao conceber o ensino como um ato de liberdade e cura, que exige diálogo, afeto e escuta ativa, rompendo com a lógica autoritária da transmissão de conhecimento.

Sob a ótica da Teoria Crítica, a defesa de uma formação emancipatória implica resistir aos processos de semiformação (*Halbbildung*) denunciados por Adorno (2022). A semiformação, no contexto da cultura de massas e da racionalidade instrumental, é uma formação fragmentada que reproduz relações de dominação e limita as possibilidades de interpretação crítica da realidade. No campo educacional, a semiformação se expressa em currículos padronizados e esvaziados de significado, que preparam os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado, em detrimento da formação de sujeitos autônomos e críticos (Maar, 2003; Lima; Copatti, 2026).

Entretanto, a concretização de uma proposta curricular emancipatória para a Educação Infantil enfrenta inúmeros desafios, pois está imersa em um campo de disputas no qual diferentes forças – políticas, econômicas e ideológicas – atuam para direcionar o currículo em outras direções. Como alerta Lima e Copatti (2026, p. 13), "o currículo não é uma simples seleção de conteúdos ou habilidades a serem ensinadas. Ele expressa escolhas políticas, culturais e ideológicas, e é um campo de lutas simbólicas e materiais". Na próxima seção, analisaremos como as reformas educacionais recentes, impulsionadas pela racionalidade neoliberal e pela atuação de organismos internacionais e grupos privados, têm tensionado o campo curricular da Educação Infantil, pressionando por padronização, mensuração e subordinação aos interesses do mercado.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da década de 1990, o cenário educacional brasileiro, em sintonia com tendências globais, passou a ser fortemente influenciado por uma agenda neoliberal que preconiza a reforma do Estado, a abertura dos serviços públicos à iniciativa privada e a adoção de modelos gerenciais de gestão. Essa agenda, promovida por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, condiciona o financiamento e a cooperação técnica à adoção de determinadas políticas, entre elas a definição de currículos nacionais padronizados e a implementação de sistemas de avaliação em larga escala (Cançado, 2024).

Essa influência se faz sentir de maneira contundente na formulação das políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Como observa Hypolito (2019, p. 194), a construção da BNCC "envolveu fortes articulações entre agentes políticos públicos e privados, formando um bloco histórico de interesses definidos em torno de um mercado educacional bilionário". O chamado "Movimento pela Base", que congregou institutos e fundações de grandes empresas nacionais e internacionais – como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, entre outros –, teve papel central na articulação política e na produção de justificativas para a aprovação do documento (Peroni; Caetano; Lima, 2017; Martti, 2024).

8

Ball (2014) oferece um referencial analítico importante para compreender esse fenômeno ao discutir o conceito de "rede" política. Para o autor, as fronteiras entre Estado e sociedade civil são desfocadas, e empresas, fundações e organizações não governamentais passam a atuar diretamente na formulação de políticas, oferecendo "soluções" para os problemas educacionais e abrindo novos nichos de mercado. Trata-se de um processo de privatização das políticas, no qual a educação se torna um campo de negócios, com a venda de materiais didáticos, consultorias, sistemas de ensino e programas de formação docente. Lima e Peterle corroboram essa análise ao afirmar que:

a privatização adentra a educação por meio do discurso reducionista da coisa pública, persuadindo a população com a ideologia que as instituições privadas ofertavam maior qualidade em seus serviços, e isso não só em relação à educação, mas a todos os serviços básicos de responsabilidade do Estado (Lima; Peterle, 2021, p. 5).

No âmbito da Educação Infantil, essa lógica se materializa de formas diversas. A padronização curricular promovida pela BNCC cria um terreno fértil para a atuação do mercado, que passa a oferecer materiais apostilados, sistemas de ensino, jogos e softwares

"alinhados à Base", além de cursos de formação continuada para professores. Como alertam Santos e Macedo (2021, p. 4), "o empresariado fatia o mercado responsável por vender ao Estado a gestão das unidades educacionais, o material pedagógico [...] e a 'necessária' formação das/os professores e tudo mais que inventarem". Essa mercantilização da educação infantil representa uma ameaça à autonomia das instituições e dos professores, além de desconsiderar as especificidades locais e as culturas das infâncias.

A influência neoliberal sobre o currículo da Educação Infantil não se restringe, contudo, à atuação de grupos privados. Ela se manifesta também na própria concepção de educação e de qualidade que subjaz às reformas. A qualidade, nessa perspectiva, é frequentemente reduzida a resultados mensuráveis em testes padronizados, ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a produtividade futura e à formação de capital humano (Hypolito, 2019; Lima; Copatti, 2026). Trata-se de uma visão restrita e economicista da educação, que desconsidera sua dimensão política, social e humana.

Estudos recentes têm aprofundado a análise desses impactos na Educação Infantil. Martti (2024), ao investigar a influência da BNCC na proposta de Educação Infantil de Ponta Porã (MS), conclui que o currículo municipal segue a lógica neoliberal, preparando as crianças para atender às demandas do mercado global. A pesquisa evidencia a forte atuação de grupos privados na construção da BNCC e em programas locais, e a disputa entre concepções de infância: de um lado, uma perspectiva emancipatória, que valoriza o brincar, a imaginação e a escuta das crianças; de outro, uma concepção neoliberal, que subordina o currículo a competências e habilidades voltadas ao mercado.

Cançado (2024), em sua tese sobre educação infantil, avaliação e BNCC, também destaca a influência decisiva de organismos internacionais e grupos empresariais na definição das políticas educacionais brasileiras. A autora critica o caráter prescritivo e homogeneizador da BNCC, que organiza o trabalho pedagógico em objetivos e códigos alfanuméricos, afastando-se da escuta das crianças e da valorização do brincar, da imaginação e das interações. Para ela, a Educação Infantil sofre o risco de ser reduzida à mera preparação para o Ensino Fundamental, submetida à lógica avaliadora e à escolarização precoce, em detrimento do respeito às especificidades da infância.

Essas pesquisas evidenciam que as disputas em torno do currículo da Educação Infantil não são meramente acadêmicas; elas têm implicações concretas nas políticas públicas, na organização do trabalho pedagógico e na vida das crianças. A próxima seção se dedicará a uma

análise mais detalhada da BNCC para a Educação Infantil, buscando identificar as tensões e contradições presentes em seu texto e as possíveis consequências de sua implementação.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A homologação da BNCC em 2017 representou um marco na história da educação brasileira, instituindo um documento normativo com caráter mandatório para orientar a (re)elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. Para a Educação Infantil, a BNCC propõe uma estrutura organizada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), que se desdobram em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) (Brasil, 2017).

Uma primeira aproximação com o documento revela a incorporação de elementos caros às lutas históricas do campo da Educação Infantil. A manutenção das interações e da brincadeira como eixos estruturantes, a referência aos campos de experiência – inspirados na tradição italiana (especialmente de Reggio Emilia) e já presentes nas DCNEI – e a explicitação de direitos das crianças sinalizam, em princípio, um alinhamento com as conquistas da área. No entanto, uma leitura mais atenta e crítica, amparada na vasta produção acadêmica sobre o tema, revela contradições e tensionamentos significativos.

O próprio processo de construção da BNCC para a Educação Infantil é alvo de críticas. Diferentemente das etapas seguintes, a área contou com um número reduzido de consultores especializados em suas primeiras versões. Mais grave, a versão final do documento foi concluída sem a participação desses consultores, sendo assumida por uma equipe ligada ao "Movimento pela Base", coalizão de entidades privadas e filantrópicas com interesses mercadológicos no campo educacional (Moimás; Araujo; Anjos, 2022; Peroni; Caetano; Lima, 2017). Esse fato levanta sérias questões sobre a legitimidade democrática do documento e sobre a permeabilidade da política pública a interesses privados.

Para além do processo, o conteúdo da BNCC para a Educação Infantil também suscita debates. Uma das principais críticas refere-se à sua estrutura prescritiva, organizada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento detalhados por faixa etária. Autores como Pereira (2020, p. 83) argumentam que, ao estabelecer uma lista de objetivos para cada campo de experiência, o documento "retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os

conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos". Essa lógica pode conduzir a uma fragmentação do trabalho pedagógico e a um distanciamento das necessidades, potencialidades e desejos das crianças concretas, contrariando a própria ideia de "experiência" que fundamenta os campos.

A esse respeito, Barbosa, Silveira e Soares (2019) questionam a rigidez da divisão etária proposta pela BNCC, indagando: Por que dividir os grupos etários exatamente nessas idades? Bebês de 1 ano e 7 meses a 2 anos, de 3 anos, de 4 anos, de 5 anos? Que conhecimento sobre as crianças das diferentes idades produziu essa divisão? Por que não trabalhar com grupos multietários, como propõem muitas pedagogias que se pautam na cooperação entre crianças menores e maiores?. A compartimentalização etária, além de não encontrar respaldo em muitas perspectivas pedagógicas contemporâneas, pode reforçar uma visão etapista e linear do desenvolvimento, aproximando a Educação Infantil de uma lógica de seriação e hierarquização de conteúdos.

Outra questão central é a apropriação do conceito de "campos de experiência". Na tradição italiana, os campos de experiência não se configuram como áreas de conhecimento ou listas de objetivos a serem alcançados, mas como "âmbitos do fazer e do agir das crianças", como "experiências de vida em contextos educativos" que envolvem crianças, famílias e professores, abrindo-se para a inventividade e para a construção autônoma de projetos (Finco, 2015, p. 272). Na BNCC, no entanto, o conceito é esvaziado de sua complexidade e transformado em uma estrutura para a definição de objetivos de aprendizagem, aproximando-se de uma lógica disciplinar e fragilizando a proposta de um currículo integrado e flexível (Pereira, 2020).

Somam-se a essas críticas o silenciamento dos marcadores sociais da diferença no texto da BNCC. Questões cruciais para a educação infantil brasileira, como as relações étnico-raciais, a diversidade cultural e regional, as questões de gênero, a educação especial e a educação do campo, são tratadas de forma superficial ou simplesmente omitidas (Souza, 2016; Moimás; Araujo; Anjos, 2022). Ao não problematizar as desigualdades sociais e as múltiplas infâncias que constituem o país, o documento corre o risco de legitimar um currículo homogêneo que não dialoga com as realidades concretas das crianças e de suas comunidades. Como bem coloca Flores e Tiriba (2016), o documento negligencia a perspectiva ambiental e ecológica, não contribuindo para a consolidação de uma educação que considere as crianças como "seres da natureza" e herdeiras das tradições culturais brasileiras.

Apesar de seu caráter mandatório, é importante reconhecer que o currículo não se reduz ao documento prescrito. Como nos lembram Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares são sempre (re)contextualizadas nos espaços-tempos escolares, sendo reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos que atuam no cotidiano. A capacidade de agência dos professores e das instituições é fundamental para que se possa, a partir da BNCC, construir currículos que dialoguem com as realidades locais e com as crianças concretas. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que essa ressignificação ocorre em um contexto de forte regulação, com a produção de materiais didáticos, sistemas de avaliação e programas de formação alinhados à Base, o que pode constranger a autonomia docente e institucional (Campos; Durli, 2020).

Diante desse quadro complexo e contraditório, a próxima seção abordará os caminhos de resistência, destacando a potência da autoria docente e dos currículos tecidos nos cotidianos das instituições de Educação Infantil como contraponto às investidas homogeneizadoras e padronizantes.

5 RESISTÊNCIAS DO COTIDIANO E A POTÊNCIA DA AUTORIA DOCENTE

Se as reformas curriculares e as políticas de padronização tendem a impor um modelo de cima para baixo, ignorando as especificidades locais e a complexidade da prática pedagógica, é precisamente no chão da escola, no cotidiano das creches e pré-escolas, que emergem outras possibilidades de pensar e fazer currículo. A perspectiva dos estudos do cotidiano nos convida a deslocar o olhar do documento prescrito para as tramas relacionais, as invenções e as criações que se produzem nas interações entre crianças, professores, famílias e comunidade (Rorato; Mello, 2020; Bulhão; Pinheiro; Amaral, 2025).

Rorato e Mello (2020, p. 149), ao investigarem os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil, destacam a importância de se pensar o currículo a partir do cotidiano, "num fluxo de sentidos movido e indeterminado". As autoras argumentam que é no dia a dia da escola, nas decisões tomadas, nas dúvidas partilhadas, nas descobertas das crianças, que o currículo ganha vida e se constitui como prática. Nessa perspectiva, o currículo não é algo que se aplica, mas algo que se constrói coletivamente, a partir da reflexão sobre a prática e da escuta atenta das crianças.

Barbosa (2009, p. 37) corrobora essa visão ao afirmar que, "numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças". O professor, longe de ser um mero executor de

prescrições, assume-se como um profissional reflexivo, capaz de observar, registrar, planejar e avaliar continuamente sua prática, tendo como referência as crianças e suas experiências. Essa concepção de docência implica valorizar a autoria do professor, sua capacidade de criar, experimentar e inovar, em diálogo com seus pares e com a comunidade escolar.

A valorização da autoria docente não prescinde, contudo, de uma sólida formação teórica e de condições de trabalho adequadas. Pelo contrário, ela as exige. A formação continuada de professores, nessa perspectiva, não pode se reduzir a treinamentos pontuais para a aplicação de um currículo prescrito ou ao consumo de "pacotes de formação" vendidos por consultorias privadas (Côco; Mello, 2023). Ela deve ser concebida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, de aprofundamento teórico e de construção coletiva de conhecimentos, que potencialize a autonomia profissional e o compromisso com uma educação emancipatória (Vieira; Côco, 2025; Anfope, 2023).

A pesquisa de Sá, Souza e Silva (2025) sobre currículos em prática na Educação Infantil reforça essa ideia ao analisar como as crianças, por meio de suas brincadeiras, interações e narrativas, expressam currículos inventivos e desviantes, que nem sempre se alinham às expectativas dos adultos ou às prescrições curriculares. As autoras destacam a importância de se reconhecer a criança como protagonista, produtora de cultura e co-construtora do currículo, o que exige do professor uma postura de escuta sensível e de abertura ao inesperado. O currículo, assim, deixa de ser um roteiro fechado para se tornar uma aventura compartilhada, um campo de possibilidades.

13

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Paulo Freire (1996, 1987), para quem a educação é um ato de diálogo, de problematização da realidade e de busca coletiva por transformação. Uma prática pedagógica dialógica na Educação Infantil implica criar espaços e tempos para que as crianças possam expressar suas ideias, suas perguntas, suas teorias sobre o mundo, e para que possam, junto com seus professores e colegas, investigar, explorar e construir conhecimentos de forma significativa. A brincadeira, nesse contexto, é reconhecida como a linguagem por excelência da infância, um espaço de criação simbólica, de experimentação de papéis sociais e de elaboração de sentidos sobre o mundo (Vygotsky, 1984).

Nesse sentido, a defesa de um currículo vivo e emancipador para a Educação Infantil passa, necessariamente, pela afirmação da escola como espaço de democracia, de participação e de respeito à diversidade. Isso implica resistir às tentativas de homogeneização e padronização, que desconsideram as múltiplas infâncias e as realidades socioculturais das crianças brasileiras. Implica, também, lutar por condições de trabalho dignas para os professores, por políticas de

formação continuada que valorizem sua autonomia e por um financiamento público adequado que garanta a qualidade social da educação infantil (Lima; Copatti, 2026).

É nesse cenário de disputas que se insere a possibilidade de construir, no cotidiano das instituições, práticas curriculares que afirmem o direito das crianças à infância, ao brincar, à imaginação, à cultura e ao conhecimento. Práticas que, ancoradas em uma concepção crítica e emancipatória de educação, contribuam para a formação de sujeitos autônomos, criativos e comprometidos com a justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar as disputas de concepção que permeiam o currículo da Educação Infantil no Brasil, contrapondo uma perspectiva de formação emancipatória às pressões exercidas pela lógica neoliberal e pelas reformas educacionais recentes. A trajetória percorrida permitiu evidenciar que o currículo não é um campo neutro ou meramente técnico, mas sim um território político onde forças sociais, econômicas e ideológicas atuam para definir os objetivos, os conteúdos e as formas da educação das crianças pequenas.

A análise documental e bibliográfica empreendida confirmou a existência de um quadro de intensas tensões. Por um lado, há um arcabouço legal e teórico que reconhece a criança como sujeito de direitos e defende um currículo pautado nas interações, na brincadeira, na escuta sensível e na valorização das múltiplas infâncias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) representam uma conquista histórica nessa direção, ao estabelecerem princípios éticos, políticos e estéticos para o trabalho pedagógico.

Por outro lado, as pressões da racionalidade neoliberal, materializadas na atuação de organismos internacionais e na crescente influência de grupos privados sobre as políticas educacionais, têm tensionado esse campo na direção oposta. A padronização curricular, a ênfase em competências e habilidades mensuráveis, a cultura da avaliação em larga escala e a subordinação da educação aos interesses do mercado representam ameaças concretas à especificidade e à qualidade social da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil emerge como síntese contraditória dessas tensões. Se, por um lado, incorpora elementos importantes das DCNEI, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, por outro, sua estrutura prescritiva, sua organização por objetivos de aprendizagem e a forma como foi construída – sob forte influência de interesses privados – revelam sua adesão à agenda neoliberal e representam

riscos de escolarização precoce, fragmentação do trabalho pedagógico e homogeneização cultural.

No entanto, a pesquisa também evidenciou que a capacidade de resistência e criação dos sujeitos que atuam no cotidiano das instituições de Educação Infantil é uma força potente. A autoria docente, a escuta sensível das crianças, a construção coletiva de propostas pedagógicas e a valorização das culturas locais são caminhos possíveis para (re)inventar currículos vivos, significativos e comprometidos com a formação integral e emancipatória das crianças. A formação continuada de professores, concebida como espaço de reflexão crítica e não como mero treinamento, é fundamental para fortalecer essa resistência.

Este estudo, por seu caráter bibliográfico e documental, apresenta limitações inerentes a essa abordagem, notadamente a impossibilidade de capturar, em sua plenitude, a complexidade e a riqueza das práticas curriculares concretas que se desenvolvem nos cotidianos das creches e pré-escolas. Pesquisas futuras poderiam avançar na direção de investigações empíricas que explorem, em profundidade, como as tensões aqui analisadas se manifestam em diferentes contextos locais, e como professores e crianças, em suas práticas cotidianas, negociam, resistem e criam alternativas às prescrições curriculares.

Em tempos de reconstrução democrática, a defesa de uma Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada permanece como pauta urgente e necessária. Isso implica, como nos lembram Vieira e Côco (2025), a necessidade de fortalecimento das lutas, de modo a disputar as políticas públicas vinculadas à materialização das premissas dos documentos normativos. Que este artigo possa contribuir para essa luta, oferecendo elementos para uma reflexão crítica sobre o currículo e reafirmando o compromisso com o direito das crianças a uma educação que as reconheça como sujeitos históricos e de direitos, no presente de suas infâncias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope**. "Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação". 2023. Disponível em:

<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf> Acesso em: 16 mar. 2026.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. 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, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BULHÃO, Maiara; PINHEIRO, Leyland; AMARAL, Terezinha. CURRÍCULOS EM PRÁTICA: o que os cotidianos com as infâncias revelam?. **EPISTIMONIKI: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2025. DOI: 10.56579/epistimoniki.v2i4.56. Disponível em: <https://revistas.luminascholar.org/epistimoniki/article/view/56>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CAMPOS, Rosânia de Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf> Acesso em: 14 abr. 2022. DOI:<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.585. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Educação infantil, avaliação e BNCC**: mercantilização do direito à educação. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, Brasil, v. 14, n. 36, p. 847-870, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1387. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FINCO, Daniela. Campos de experiência: uma oportunidade para repensar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 271-280.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TIRIBA, Léa. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p157. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/2422>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GUIMARÃES, Maria Célia. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. DOI: 10.5965/1984723818382017081

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 8 jul. 2026.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, p. 15-35, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>. Acesso em: 12 mar. 2026.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Lorrany Costa de Oliveira; COPATTI, Carina. Currículo da educação infantil em disputa: reformas, influências internacionais e os desafios para a formação emancipatória das crianças. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 33, p. e17489, 2026. DOI: 10.5335/rep.v33.i7489. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/17489>. Acesso em: 12 mar. 2026.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e20/ 1-22,

2021. DOI: 10.5902/1984644437100. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37100>. Acesso em: 4 ago. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MARTTI, Fernanda Cristina Martins. **A influência da BNCC na educação da infância**: análise da proposta de educação infantil do município de Ponta Porã-MS. 2024. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44-63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63. Disponível em:
<https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 12 mar. 2026.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-21, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20389>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campo de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 12 mar. 2026.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 415-432, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 4 ago. 2026.

RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig. Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na educação infantil. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 147-164, maio 2020. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492020000200147&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2026. Epub 18-Jul-2025. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14412>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>. Acesso em: 4 ago. 2026.

SACRISTÁN, Gimeno José (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12694>. Acesso em: 8 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SOUZA, Maria Lucia Anacleto de. Quais as Crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “Culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Formação continuada nos parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: tensões e perspectivas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 01-28, jan./dez., 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e104980>. Acesso em: 18 maio. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.