

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Concepções de infância, de brincar e de interação em currículos estaduais brasileiros

Conceptions of childhood, play and interaction in Brazilian state curricula

Concepciones de infancia, juego e interacción en los currículos estatales brasileños

Marcos Vinicius Francisco ^[a] 

Maringá, PR, Brasil

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação

Poliana Hreczynski Ribeiro ^[b] 

Maringá, PR, Brasil

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação

Luana Graziela da Cunha Campos ^[c] 

Cianorte, PR, Brasil

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Como citar: FRANCISCO, M. V.; RIBEIRO, P. H.; CAMPOS, L. G. da C. Concepções de infância, de brincar e de interação em currículos estaduais brasileiros. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1719-1734, dez. 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS03>

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Presidente Prudente. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP), e-mail: mvfrancisco@uem.br

^[b] Mestre e doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do grupo de estudos e pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP), e-mail: pollyannahre@hotmail.com

^[c] Mestre e doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do grupo de estudos e pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP), e-mail: luanagraziela97@outlook.com

Resumo

Este artigo é um recorte de macroprojeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O estudo objetivou analisar o processo de materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cinco currículos da Educação Infantil de estados brasileiros - Bahia, Goiás, Pará, Paraná e São Paulo - com ênfase nas concepções de infância, brincar e interação. A investigação fundamenta-se nos referenciais teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se a análise documental dos currículos da Educação Infantil dos estados supracitados, e de depoimentos de gestores(as) que participaram de uma intervenção didático-formativa realizada no âmbito do macroprojeto. A análise revela que embora possuam especificidades, os currículos encontram-se em consonância com a BNCC. No processo de elaboração, ficou demarcado o envolvimento de atores públicos e privados, com destaque para as instituições representantes do mercado, a exemplo dos currículos da Bahia, de Goiás e do Paraná. Embora todos anunciem, no âmbito discursivo, a importância das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, identificam-se tensões entre a tentativa de adaptação das diretrizes nacionais às realidades locais, risco de padronização e esvaziamento curricular.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Infância. Brincadeira. Interação.

Abstract

This paper is part of a macro-project funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The study aimed to analyse the process of materialising the National Common Curriculum Base (BNCC) in five Early Childhood Education curricula in Brazilian states - Bahia, Goiás, Pará, Paraná and São Paulo - with an emphasis on conceptions of childhood, play and interaction. The research is based on the theoretical frameworks of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, whose epistemological and ontological basis is the method of historical-dialectical materialism. As for the methodological procedures, a documentary analysis of the Early Childhood Education curricula of the aforementioned states was adopted, as well as testimonies from managers who took part in a didactic-training intervention carried out as part of the macro-project. The analysis pointed that although the curricula are specific, they are in line with the BNCC. In the process of drawing up the curricula, the involvement of both public and private actors was evident, with the emphasis on institutions representing the market, such as the curricula in Bahia, Goiás and Paraná. Although all of them announce, in their discourse, the importance of play and interaction as the structuring axes of Early Childhood Education, there are tensions between the attempt to adapt national guidelines to local realities, the risk of standardisation and the emptying of the curriculum.

Keywords: BNCC. Curriculum. Childhood. Play. Interaction.

Resumen

Este artículo forma parte de un macroproyecto financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). El estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de materialización de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en cinco currículos de Educación Infantil en estados brasileños - Bahía, Goiás, Pará, Paraná y São Paulo - con énfasis en las concepciones de infancia, juego e interacción. La investigación se basa en los marcos teóricos de la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural, cuya base epistemológica y ontológica es el método del materialismo histórico-dialéctico. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se adoptó un análisis documental de los currículos de Educación Infantil de los estados mencionados, así como testimonios de gestores que participaron en una intervención didáctica-formativa realizada como parte del macroproyecto. El análisis señaló que, si bien los currículos son específicos, están en línea con la BNCC. En el proceso de elaboración de los currículos, fue evidente la participación de actores públicos y privados, con énfasis en instituciones representativas del mercado, como los currículos de Bahía, Goiás y Paraná. Si bien todos ellos anuncian, en su discurso, la importancia del juego y la interacción como ejes estructurantes de la Educación Infantil, existen tensiones entre el intento de adaptar las directrices nacionales a las realidades locales, el riesgo de estandarización y el vaciamiento curricular.

Palabras clave: BNCC. Currículo. Infancia. Juego. Interacción.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) reflete, tanto em sua estrutura quanto nas concepções balizadoras, os fundamentos para a formação das crianças. Ou seja, a BNCC-EI (2018) apresenta como estrutura: uma breve descrição desse segmento no contexto da política educacional brasileira, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências, os objetivos específicos e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Essa estrutura organiza-se a partir de seis direitos de aprendizagem: "[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (Brasil, 2018, p. 40, grifos do autor), que se articulam com os cinco Campos de Experiências. Estes, por sua vez, "[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 40), ao favorecer tanto à elaboração dos objetivos curriculares quanto o desenvolvimento do conhecimento científico, considerando as experiências anteriores dos(as) escolares (Brasil, 2018).

Os Campos de Experiências são assim denominados: "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". Em cada um desses campos, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). O documento finda com a discussão sobre a transição para o Ensino Fundamental que, de acordo com o discurso governamental, promove a integralidade e continuidade entre as etapas da Educação Básica.

À vista dessa organização, que dialoga com a política curricular brasileira, emerge o questionamento central desta investigação: Como os currículos da Educação Infantil dos estados da Bahia, de Goiás, do Pará, do Paraná e de São Paulo assumem as concepções de infância, de brincadeira e de interação?

A fim de responder ao questionamento, recorreu-se ao método do materialismo histórico-dialético (MHD). De acordo com Martins (2019), o método do MHD possui fundamentos epistemológicos e ontológicos próprios, o que prescinde de ser classificado como abordagem qualitativa. Inclusive, almeja-se por parte do(a) pesquisador(a) uma análise da empiria fetichizada presente na sociedade capitalista, de forma que haja a superação da aparência fenomênica em direção à essência. Para isso, deverão ser relevadas as múltiplas determinações postas pela interação entre forma e conteúdo, de tal modo que os objetos estudados sejam permeados pela dialeticidade entre o singular-particular-universal.

No que tange aos procedimentos metodológicos, adotou-se a análise documental dos currículos da Educação Infantil dos estados elencados anteriormente, acrescido dos depoimentos de 120 gestores(as) que participaram de uma intervenção didático-formativa realizada no âmbito do macroprojeto com vistas à desvelar aspectos relacionados à historicidade, implicações e desdobramentos da BNCC nos currículos da Educação Básica.

Com relação à pesquisa documental, válidas são as ponderações de Evangelista & Shiroma (2019, p. 89), pois, "produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência". Assim, ao analisar as bases curriculares para uma formação voltada para às crianças, torna-se imperativo examinar diferentes nuances que impactarão a organização do trabalho educativo nessa etapa formativa. Com base nesses pressupostos, como enfatizado, procedeu-se pelo exame crítico dos currículos da Educação Infantil dos estados brasileiros da Bahia, de Goiás, do Pará, do Paraná e de São Paulo, com foco nas concepções de criança, brincar e interação. Assim, contemplou-se um estado de cada região brasileira.

No que tange à intervenção didático-formativa¹, realizada no âmbito do Macroprojeto financiado pelo Edital Universal n.º XXX, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Franco *et al.* (2019)

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade XXX, n.º CAAE XXXX.

ênfaticam que essa se apresenta como uma possibilidade efetiva de ampliar a apropriação de conhecimentos por parte dos(as) participantes, além de contribuir para o desenvolvimento profissional.

Diante disso, ao longo do segundo semestre do ano de 2023, foram ofertados dez módulos, com carga horária total de 50 horas, realizados por meio da plataforma *Google Meet*. Cada módulo foi oferecido de forma síncrona, em três momentos distintos, com a intenção de favorecer a participação de gestores(as) das diferentes regiões do país, e ao considerar as especificidades e dinâmicas das instituições onde atuavam.

Esses diálogos avaliativos sobre a intervenção didático-formativa permitiram observar a transição da síntese (visão caótica do todo) à síntese (compreensão da totalidade das determinações do real), ao capacitar os(as) participantes de forma que pudessem analisar e questionar aspectos identificados em sua prática social (Franco *et al.*, 2019).

Tendo como referenciais teóricos a pedagogia histórico-crítica (PedHC) e a psicologia histórico-cultural (PsiHC), ambas fundamentadas no método do MHD, os dados coletados foram analisados a partir da criação de unidades analíticas em articulação com as categorias basilares do MHD, a exemplo de totalidade, contradição e mediação (Paulo Netto, 2011).

Com esse percurso metodológico, reforça-se que o artigo teve como objetivo central: analisar o processo de materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cinco currículos da Educação Infantil de estados brasileiros- Bahia, Goiás, Pará, Paraná e São Paulo- com ênfase nas concepções de infância, brincar e interação.

2. A BNCC-EI e a sua relação com os estados brasileiros

O discurso que fundamenta a BNCC afirma que ela não é um currículo, mas é apenas uma direção para a construção dos currículos estaduais e municipais. Desse modo, ficou a cargo de cada estado elaborar seu currículo. Conforme Paula & Silva (2021), ao atender às instruções do Ministério da Educação (MEC), os estados dedicaram os anos de 2018 e 2019 à elaboração ou, aqueles que já possuíam currículos, à revisão e às devidas atualizações dos documentos da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), para alinhá-los à BNCC. Nos estados foco desta investigação, as publicações dos currículos ocorreram nos seguintes anos: Bahia, em 2020; Goiás, em 2018; Pará, em 2019; Paraná, em 2018; e São Paulo, em 2019.

É importante destacar que em 2018, o processo de construção desses currículos contou com o suporte de iniciativas governamentais, como o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), criado para auxiliar os estados, ao atuar junto às secretarias estaduais e municipais para a construção e/ou reelaboração de seus currículos, além de ações desenvolvidas pelo Movimento Todos pela Base. Essas instâncias atuaram como importantes ferramentas de acompanhamento e fiscalização, com o objetivo de garantir a adequada aplicação das diretrizes estabelecidas na Base Nacional.

Ademais, neste processo, também ganharam relevo as contribuições do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ressalta-se que o período de trabalho sobre os currículos estaduais, em 2018, foi marcado pela conjuntura política de discussões, embates e eleições para os cargos do executivo e legislativo federal e estadual, o que, por muitas vezes, incorreu em consequências na constituição de tais documentos (Paula & Silva, 2021).

Com a oficialização da BNCC em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, tanto as instituições públicas quanto as privadas de ensino passaram a estruturar seus projetos pedagógicos alinhados às aprendizagens fundamentais definidas pelo documento, o qual se consolidou como parâmetro central para a elaboração curricular em todo o país. Conforme estabelecido no texto oficial, "[...] enquanto as competências e diretrizes são uniformes, as propostas curriculares apresentam variações. Além disso, o currículo deve estar orientado para o desenvolvimento de habilidades, com os conteúdos atuando como meios para esse fim" (Brasil, 2018, p. 11), fundamentação que encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), ao assegurar tanto os conhecimentos essenciais quanto os referenciais curriculares básicos.

Todos os currículos analisados foram elaborados de forma coletiva. No currículo da Bahia (2020) consta a participação de diversas pessoas, a exemplo de secretários(as) estaduais de educação, chefias, coordenadores(as), conselheiros(as) do Conselho Estadual de Educação da Bahia e representantes da Undime. Além desses, destaca-se a presença de entidades privadas, como a Universidade Salvador (Unifacs), Faculdade ISEO, Universidade Unijuí/RS e a Fundação Lemann. Como parceiros técnicos, figuram a própria Fundação Lemann, o Projeto Faz Sentido (composto pelo Instituto Inspirare, Instituto Tellus e Instituto Unibanco) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). No que diz respeito à etapa da Educação Infantil, a coordenação foi realizada por uma representante da Undime (Bahia, 2020).

No currículo de Goiás (2018), foram constituídos grupos de trabalho organizados por disciplinas e componentes curriculares, tais como: Língua Portuguesa, Geografia, Arte, Teatro, Música, Dança, Artes Visuais, História, Ciências da Natureza, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática e Educação Infantil. Entre os(as) participantes, chama atenção a presença de representantes de instituições privadas de ensino, como o Colégio Objetivo, Colégio Athos, Colégio Shalon, Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Colégio Marista, Sindicato das Escolas Particulares (Sepe), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Social do Comércio (Sesc) (Goiás, 2018).

O currículo do Pará (2019) apresenta os nomes de diversas pessoas envolvidas: coordenadores(as) de etapas educacionais, secretários(as) estaduais e municipais de educação, membros da Undime e do Consed. O grupo responsável pela coordenação da elaboração recebeu o nome de “Comissão PROBNCC Pará”; contudo, não há menção à participação de entidades privadas.

O currículo do Paraná (2018), assim como os demais, contou com a colaboração de secretários(as) estaduais e municipais de educação, coordenadores(as), chefias da educação básica e representantes da Undime e do Consed. Destacam-se também parcerias com instituições privadas de ensino superior, como a Universidade Norte do Paraná (Unopar), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e um representante do PROBNCC.

No currículo de São Paulo (2019), são mencionadas algumas pessoas, como coordenadores(as) e gestores(as) do estado e de secretarias municipais de educação. No entanto, o documento não explicita se foram constituídos grupos de trabalho, tampouco apresenta os nomes dos(as) participantes (São Paulo, 2019).

A homologação da BNCC, que orientou a construção desses currículos, foi acompanhada por posicionamentos críticos de pesquisadores(as) preocupados(as) com os rumos que tais documentos vinham tomando, especialmente quanto ao risco de padronização curricular (Aguiar & Dourado, 2018; Caetano, 2020). Apesar do discurso em defesa da qualidade da educação, a BNCC oculta, segundo os críticos, um engessamento dos conteúdos escolares, o qual, consequentemente, se refletiu nos currículos estaduais (Bedin & Antônio, 2023).

Além disso, não se pode perder de vista que a BNCC, de acordo com Caetano (2023), ao influenciar a construção dos currículos estaduais, revelou o interesse de conglomerados ligados aos grupos empresariais privados. “Muitos desses grupos buscavam indicar a direção das políticas educacionais através de órgãos de Estado, assim como influenciar o conteúdo da proposta com formas pouco democráticas” (Caetano, 2023, p. 21). Complementa a autora, nesse bojo, as fundações e os institutos privados brasileiros, como os indicados nos currículos dos estados, representados pelo Movimento pela Base, expressaram sua posição em defesa dos interesses do mercado, ao pressionarem, inclusive, o próprio MEC na efetivação dessa proposta.

2.1 Materialização da BNCC-EI nos currículos estaduais

Nesse contexto de implementação monitorada, nos estados pesquisados (BA, GO, PA, PR, SP), observa-se que os documentos curriculares estabelecem um diálogo complexo com as diretrizes nacionais, enquanto alguns mantêm fielmente a estrutura da BNCC, outros introduzem elementos regionais, especialmente nos Campos de Experiência que envolvem cultura e identidade. Como destaca Arroyo (2013), essa tensão entre o nacional e o local reflete disputas mais profundas sobre quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço escolar.

Para evidenciar essa relação nos currículos, recorreu-se às concepções de infância, brincadeira e interação, conforme estabelecido na homologação da Resolução n.º 5, de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmar que a criança é:

[. . .] 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 (Brasil, 2009, p. 1).

Complementa-se, como proposta pedagógica para atender as crianças na Educação Infantil deve-se:

[. . .] garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2013, p. 82).

Observa-se que a DCNEI é um documento orientador das políticas educacionais brasileiras e das propostas curriculares e pedagógicas elaboradas para respaldar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Tem como eixos balizadores a brincadeira e as interações, com o intuito de “[. . .] permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas” (Brasil, 2013, p. 90).

Nesse contexto legal, buscou-se identificar como esses eixos estão expressos nos currículos estaduais, a fim de compreender de que modo respaldam o trabalho educativo. Diante disso, o delineamento de análise recaiu na concepção de infância, do brincar e de interação. Para fins didáticos, construiu-se o Quadro 01 que sistematiza essas concepções.

Quadro 1 - Concepções de infância, brincadeira e interação

Estado brasileiro	Concepções	Citação das concepções
Bahia	Infância	“O vir a ser da criança é apanhado na sua virtualidade ineliminável sem que uma lógica etapista do desenvolvimento infantil seja a última palavra para que iniciativas pedagógicas se configurem. A positividade do ser-criança em incessante auto-organização, em incessante criação (poiesis) chega primeiro, sem se desconsiderar, obviamente, o que a criança tem de espécie humana, mas essa não emerge sem aquela, é uma impossibilidade na emergência da própria humanidade do ser-criança. Vir a ser significa criação incessante, a emergência poiética inarredável de toda criança” (Bahia, 2020, p. 111).
	Brincadeira e Interação	“[. . .] vinculadas às brincadeiras e aos jogos e suas potencialidades formativas. Um currículo de Educação Infantil deverá ser sempre um currículo brincante para um ser brincante” (Bahia, 2020, p. 125). “Da nossa perspectiva, o brincar é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Portanto, para crescer, ela deve brincar, bem como para se posicionar frente ao mundo. Uma preocupação emerge quando a tendência em nossas escolas é de adotar a brincadeira com o caráter de preparo, e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada da brincadeira na escola se torne premente. Trazer o lúdico como brincadeira de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar a atenção” (Bahia, 2020, p. 126).
Goiás	Infância	“Portanto, não existe infância, no singular, mas no plural, porque as experiências das crianças são muito distintas e dependem do grupo ao qual pertençam e de suas condições como mencionado. Dessa forma, para apreender esse conceito em sua complexidade,

Estado brasileiro	Concepções	Citação das concepções
	Brincadeira e Interação	<p>os(as) professores(as), não podem ignorar que diferentes projetos de sociedade coexistem num mesmo período histórico, gerando desigualdades sociais e processos de exclusão, inclusive, na instituição educacional. Esse espaço tem como uma de suas funções equiparar as oportunidades de acesso e participação das crianças na apropriação e produção de diferentes conhecimentos” (Goiás, 2018, p. 69).</p> <p>“Nas DCNEI (BRASIL, 2009), como citado, o currículo, tendo como pressuposto a criança como centro do planejamento curricular, é concebido como um conjunto de práticas que deve articular os saberes e as vivências das crianças com os conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, categorizados, conforme citado, em científico, tecnológico, ambiental, artístico e cultural, sendo os seus eixos estruturantes as brincadeiras e as interações” (Goiás, 2018, p. 71).</p> <p>“Portanto, reconhecer a importância da brincadeira para o processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, porque ela é um dos eixos estruturantes do currículo, reafirma a necessidade de, nas instituições educacionais, serem destinados diversos momentos, diariamente, para que a criança possa brincar com seus pares, com faixas etárias diferentes e com adultos” [. . .]. “Enfim, a definição das interações e das brincadeiras, como eixos estruturantes do currículo, demanda das instituições educacionais e dos professores o reconhecimento urgente da criança como centro do planejamento curricular, copartícipe do planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica” (Goiás, 2018, p. 89).</p>
Pará	Infância	<p>“Na atualidade, muitos estudos são realizados no sentido de pensar a infância como uma categoria heterogênea que vê as crianças como sujeitos sociais e historicamente situadas em determinado contexto, e constituídos pelas interações e experiências vivenciadas nas suas realidades, o que implica dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um tempo e espaço determinado” (Pará, 2019, p. 30).</p>
	Brincadeira e Interação	<p>“Ao assumir a concepção de criança como ser de capacidades e potencialidades, compreende-se que elas conseguem, mesmo antes de falar ou andar, elaborar e reelaborar conhecimentos complexos concretamente observáveis nas ações que realizam e nas linguagens que articulam, definindo assim o compromisso com uma concepção emancipadora de homens e mulheres que interagem no mundo e com o mundo” (Pará, 2019, p. 45-46)</p> <p>“[. . .] a criança é um sujeito e é como sujeito que chega à escola, e não meramente como “aluno”; nessa condição de ser humano e de pessoa, a criança deve ser considerada em suas especificidades e linguagens, características múltiplas que devem ser conhecidas por todos os profissionais que com ela se relacionam. É necessário que a concepção de criança-sujeito-histórico-cultural faça sentido na prática escolar, na vida dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e ganhe campo de atuação significativa na identidade para cada pessoa que é partícipe da comunidade escolar” (Pará, 2019, p. 46).</p> <p>“[. . .] assume-se o brincar, no âmbito deste documento, como ato revelador da existência da criança como pessoa, da sua identidade, estando, portanto, atrelado a sua própria razão de ser no mundo, afinal brincar é algo muito sério porque envolve uma gama de conhecimentos complexos e refinados, elaborados e reelaborados, por pessoas humanas ocupantes de um tempo histórico chamado infância [. . .]. Outro movimento fundamental ao qual se é impelido é desarticular a noção do ato de brincar apenas a Educação Infantil ou a escola, tampouco o brincar como campo restrito da ação da criança. É necessário alargar o olhar para as infâncias e as crianças para melhor compreendermos que o brincar</p>

Estado brasileiro	Concepções	Citação das concepções
		<p>não está amarrado à escolarização, e é imperioso desescolarizá-lo. O brincar pertence à vida do homem na Terra, mais particularmente ao tempo do ser-criança e se articula com os modos de ser e as produções culturais terrenas” (Pará, 2019, p. 45).</p> <p>“Considerando a concepção de criança-sujeito-histórico-cultural o brincar se mostra como expressão legítima onde se inter cruzam múltiplas linguagens reveladas em pensamento e movimento que exercitam autonomia, argumentação, criação, direitos dentre tantas outras premissas constituintes do ser criança, articulados em expressão e linguagem e como ação promotora de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar, como experiência da criança, deve passar pelo crivo do sensorial das relações travadas e construídas entre os adultos, entre adultos e crianças, entre crianças e crianças” (Pará, 2019, p. 46).</p> <p>“É interessante destacar que o brincar não só existe e tem sentido no momento em que a criança chega à Escola ou à Educação Infantil, o brincar e a brincadeira traduzem e revelam quem são as crianças, como pensam ou organizam seus pensamentos, o que vivenciam em seu cotidiano e culturas, bem como revelam suas interações com adultos e seus pares, portanto, este espaço não é suficiente para abarcar sua abrangência” (Pará, 2019, p. 47).</p>
Paraná	<p>Infância</p> <p>Brincadeira e Interação</p>	<p>“Assim, é necessário compreender a criança enquanto sujeito ativo que se desenvolve continuamente, à medida em que estabelece relações sociais nas quais há a apropriação de conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural. Dentro deste contexto, o papel da Educação se constitui fundamental, uma vez que neste espaço há o ensino intencional de saberes e conhecimentos que promovem o desenvolvimento humano” (Paraná, 2018, p. 52).</p> <p>“Brincadeiras e interações acontecem diariamente entre as crianças e representam o direito à infância, a viver e crescer em um ambiente lúdico e prazeroso que lhes proporcione segurança e confiança. Mas, isso não significa que esses momentos dispensem a necessidade de intencionalidade e planejamento da prática pedagógica, pois os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se tornam mais complexos ou diferentes em cada faixa etária. Nesse sentido, é importante planejar considerando as singularidades e o direito de aprender de todos” (Paraná, 2018, p. 34)</p> <p>“Muitas brincadeiras são manifestações culturais e artísticas próprias da infância e permitem a expressão da liberdade e da ludicidade. A brincadeira é uma forma de interação e também promotora do desenvolvimento. É preciso considerar que ao brincar a criança explora objetos, aprende sobre as diferentes funções sociais da cultura e desenvolve o controle de conduta, pois realiza as ações de um adulto o imitando em diferentes papéis” (Paraná, 2018, p. 41).</p> <p>“A criança conhece e expressa seu “mundo” por meio das interações e brincadeiras. Ela organiza seu pensamento e se comunica, o que aponta a importância da atenção a essa expressão própria da infância, pois, ao mesmo tempo em que o professor é um observador atento e conhece sua criança acompanhando e analisando o processo de desenvolvimento, também pode direcionar sua ação por meio de novas brincadeiras, que oportunizem situações de desenvolvimento e aprendizagem” (Paraná, 2018, p. 42-43).</p>
São Paulo	<p>Infância</p> <p>Brincadeira e Interação</p>	<p>“Nesse sentido, é irrefutável a relevância da Educação Infantil como tempo de vivência das infâncias, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento, visto que desde o nascimento a criança atribui significado à sua experiência, ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação das orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as diversas situações de aprendizagem” (São Paulo, 2019, p. 52).</p> <p>“[. . .] contrapondo-se à ideia de preparatória, essa etapa exige priorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, de modo a garantir experiências ricas para a aprendizagem, o que não combina com a proposição de</p>

Estado brasileiro	Concepções	Citação das concepções
		<p>atividades estanques, fragmentadas [. . .]. Uma instituição de Educação Infantil que prioriza as interações e a brincadeira tem a prática de ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a biblioteca, os espaços, a adequação e disposição das mobílias” (São Paulo, 2019, p. 53-54).</p> <p>“[. . .] nas atividades propostas e na gestão de ambientes que promovam as interações e a brincadeira [. . .], os professores devem estar atentos e conscientes sobre os interesses que surgem no decorrer do dia, durante as brincadeiras, e saber correlacioná-los aos objetivos de aprendizagem, conferindo sentido pedagógico às suas próprias intervenções” (São Paulo, 2019, p. 56-57).</p> <p>“[. . .] a creche e a pré-escola precisam se organizar como espaços de acolhimento, descobertas, interações e brincadeira, com condições que favoreçam o desenvolvimento pleno, num ambiente educativo de qualidade, que contribua significativamente para a construção da aprendizagem de todas as crianças” (São Paulo, 2019, p.58-59).</p> <p>“A aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira; esses eixos garantem os DIREITOS de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (São Paulo, 2019, p. 67).</p>

Fonte: Elaboração dos(as) autores(as) a partir de currículos estaduais (2025).

O olhar atento para a concepção de infância/criança nos currículos dos cinco estados revela que há proximidades, mas também distanciamentos entre eles. No caso do currículo da Bahia (2020), logo em sua introdução é apresentada a ideia de que a concepção adotada não se restringe a um único referencial, mas resulta de um conjunto deles, pois compreende a criança como uma variante existencial, social e cultural. A criança é vista como ator/atriz, protagonista do currículo; é com base em suas vivências, práticas de aprendizagem e experiências que se constrói a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento curricular. O documento ressalta que a criança é autora de sua aprendizagem, sendo, portanto, necessárias práticas pedagógicas ativas e construcionistas.

Essa perspectiva remete à crítica de Duarte (2001), em especial, às pedagogias do "aprender a aprender", que concebem a ideia de que a criança, por si só, é capaz de produzir e adquirir as aprendizagens essenciais, bastando a ela aprender a ser protagonista. Contudo, nas perspectivas da PedHC e da PsiHC compreende-se que, embora a criança deva ser ativa em seu processo formativo, isso não elimina a necessidade de planejamento e organização intencional do ensino por parte dos(as) professores(as). Ou seja, é preciso ensinar, pois, é o ensino que possibilita a apropriação das elaborações sociais mais complexas produzidas pelo gênero humano. Tais conhecimentos não serão aprendidos apenas por meio do ‘fazer pelo fazer’. Destarte, posiciona-se a favor da compreensão de que a criança é um sujeito que desenvolve suas funções psíquicas superiores por meio da aprendizagem organizada e mediada para esse fim.

Nessa perspectiva, para que as crianças possam se apropriar dos elementos da cultura e da humanidade, é essencial que as instituições escolares organizem o ensino, o tempo e os espaços com intencionalidade pedagógica, de modo a possibilitar o desenvolvimento psíquico. Isso implica reconhecer que a criança assume um papel ativo em seu processo de formação, mas não sozinha, pois, ela deve ser orientada pelo(a) professor(a), por meio da mediação de instrumentos simbólicos.

O currículo da Bahia (2020) também critica concepções de infância fundamentadas em teorias do desenvolvimento infantil que organizam a infância de forma etapista. Concorde-se que a infância não deve ser reduzida a um conjunto linear de fases, todavia, com base nos referenciais da PedHC e da PsiHC, é necessário que determinadas atividades sejam oportunizadas às crianças para favorecer seu desenvolvimento psíquico. O aspecto de não revelar de maneira explícita um aporte teórico demonstra fragilidade conceitual e ausência de alicerce científico, como aponta Lombardi (2020), ao analisar a concepção de infância no referido currículo.

Complementa-se, a partir de Pasqualini e Eidt (2019) e Saviani (2021) que, as produções humanas não se encerram em uma geração ou contexto social específico, mas são transmitidas entre gerações, para que os sujeitos

subsequentes possam se apropriar delas e aprimorá-las, de acordo com as necessidades históricas. É por meio da aprendizagem da cultura historicamente elaborada pelas gerações anteriores que o ser humano desenvolve suas funções psíquicas superiores, como a linguagem, a memória e a atenção.

Por sua vez, o currículo de Goiás (2018) compreende a criança como protagonista, ativa, capaz de se expressar e produzir suas próprias significações por meio de suas ações. Reconhece o papel dos(as) adultos(as) como garantidores(as) dos direitos das crianças e como mediadores(as) que devem criar condições para que elas sejam ativas nas diversas práticas sociais. Ao fazer isso, o currículo nega a visão da criança como um ser passivo e meramente adaptável ao meio social. A infância é explicada como uma categoria social, fruto da conjuntura histórica e 'intergeracional', uma vez que o processo de educar uma criança carrega valores, conhecimentos e crenças de duas gerações, ou seja, aquela que já vivenciou determinado tempo histórico e a que vive o presente momento.

O documento também menciona o conceito de 'infâncias', no plural, ao reconhecer que as experiências de vida de cada criança são diversas e estão relacionadas aos contextos sociais em que vivem. Nesse sentido, sublinha-se que há diferentes projetos societários em um mesmo cenário histórico, marcados por desigualdades e exclusão social (Goiás, 2018). Tais aspectos são pertinentes e enriquecem a concepção apresentada pelo currículo; contudo, observa-se que o documento não explicita a perspectiva teórica que embasa suas diretrizes, o que pode abrir espaço para a adoção de múltiplos referenciais, nem sempre compatíveis entre si. Face ao exposto, recorre-se à Pasqualini (2010), quando adverte que, sem um embasamento teórico nítido, a concepção de infância na educação escolar corroborará a uma compreensão genérica de pedagogia ou que colocará a criança como protagonista para desenvolver suas competências, como expresso no presente documento.

O estado do Pará (2019) apresenta a criança como um sujeito histórico e de direitos, que precisa ser instruído a partir dos saberes e vivências que já possui. Nesse sentido, cabe à escola 'harmonizar' esses saberes previamente adquiridos. O documento curricular compreende que a criança está inserida em um território, em uma cultura, e que esse pertencimento contribui para sua formação enquanto cidadã. Reitera ainda legislações que reconhecem a Educação Infantil como etapa integrante da Educação Básica e como um momento fundamental para assegurar os direitos das crianças.

No currículo do Pará (2019), a concepção de infância está associada a fatores como a redução das taxas de natalidade e mortalidade, bem como à ampliação da escolarização, elementos que corroboram a uma concepção moderna de infância. Afirma-se que ser criança é uma experiência diversa, pois essas vivências estão situadas em contextos históricos e sociais específicos. Essa visão aproxima-se da concepção defendida nesta investigação, fundamentada nos referenciais teóricos adotados, os quais sinalizam que as interações sociais são substanciais para o processo de humanização do sujeito. Pensar a infância é, portanto, refletir sobre as formas de produzir a humanidade coletiva nos sujeitos singulares, além de considerar a sua realidade social, política e histórica (Pasqualini; Eidt, 2019). Desse modo, ressalta-se, no texto do currículo, que as crianças:

[...] devem ser visualizadas a partir de suas especificidades econômicas, sociais e culturais; é possível, desse modo, falar em infância pobre, rica, oriental, ocidental, urbana, agrária, indígena, ribeirinha, quilombola etc. Cada qual constituída por características que se aproximam e se distanciam entre si e seus próprios pares (Pará, 2019, p. 31).

O meio social no qual a infância se constitui interfere diretamente em sua formação, por isso, as interações da criança com seus pares são fundamentais para sua constituição como sujeito. Conforme Pasqualini & Eidt (2019), a instituição escolar é o espaço para produzir a humanidade na criança, ao considerar suas origens, mas também ampliando-as, ao oportunizar o desenvolvimento de suas faculdades superiores. Embora o texto do currículo do Pará (2019) não mencione autores vinculados à PedHC ou à PsiHC, os elementos apresentados demonstram aproximações com essas concepções.

É oportuno frisar que a sociedade capitalista, marcada por contradições estruturais e profundas desigualdades sociais, muitas vezes impede que parte significativa das crianças vivencie uma infância plena e digna. Se a qualidade da

experiência infantil está diretamente relacionada ao acesso ao conhecimento e aos espaços educativos, a exclusão desses elementos compromete gravemente o desenvolvimento humano. Compreender essa realidade é fundamental para a elaboração de propostas educativas na Educação Infantil que estejam sintonizadas tanto com a etapa de desenvolvimento da criança quanto com os limites impostos por suas vivências, de modo a ampliar e qualificar seu processo de humanização (Pasqualini, 2010; Martins; Pasqualini, 2020).

O currículo do Paraná (2018) é o único que utiliza diretamente a expressão ‘cultura acumulada historicamente pela humanidade’ (Paraná, 2018, p. 52). Ademais, compreende a criança como sujeito histórico, social e ativo, que se apropria das especificidades humanas por meio da interação com os(as) outros(as) e com os elementos da cultura. A infância é concebida como momento de aprendizagem dos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade, e, por isso, defende-se a necessidade de um ensino organizado e intencional, que objetive o desenvolvimento humano. Reconhece os avanços legislativos que concebem a criança como ser integral e destaca que o tempo e o espaço escolares devem ser organizados para atender a essa finalidade.

Ressalta-se ainda que a infância possui especificidades que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas. Para cada período do desenvolvimento infantil, há determinadas intervenções educativas, mediadas por práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos sistematizados e nos saberes da vivência (Paraná, 2018). Do ponto de vista teórico, o currículo do Paraná parece ser o que mais apresenta princípios compatíveis com a PedHC e a PsiHC, todavia, não há menção direta aos(as) autores(as) dessas concepções. Isso gera certa dúvida quanto à profundidade conceitual dos termos utilizados, razão pela qual se utiliza aqui o termo ‘aparenta’, pois o discurso expressa uma perspectiva crítica de educação, mas, ao longo do documento, a proposta delinea-se pelos Campos de Experiências e pelo direcionamento centrado nas habilidades e competências da BNCC (Marsiglia *et al.*, 2017).

No currículo de São Paulo (2019), apresenta-se desde o início que a Educação Infantil articula o binômio cuidar e educar, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC. Afirmar-se que a infância não deve ser reduzida ao tempo cronológico ou a uma etapa do desenvolvimento, mas compreendida como espaço social e simbólico, permeado por diferentes culturas. Por isso, utiliza-se o termo ‘infâncias’, no plural, para reafirmar a diversidade das experiências infantis. No entanto, conforme Pasqualini (2010), discutir o binômio cuidar e educar de forma dissociada fragmenta os processos de desenvolvimento e mantém uma visão assistencialista da Educação Infantil.

Além disso, o currículo defende “a concepção de *criança competente*, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc” (São Paulo, 2019, p. 51, grifos do autor). Nesse caso, a criança competente é aquela capaz de desenvolver competências, formular hipóteses e constituir saberes e culturas.

Contudo, cabe aqui uma reflexão fundamentada na PedHC e na PsiHC, pois, os conhecimentos escolares e saberes cotidianos são distintos. Os saberes podem ser adquiridos nas vivências cotidianas, na relação com a família e com as pessoas do convívio social. Por sua vez, os conhecimentos escolares são oriundos das máximas produções da humanidade, especialmente das ciências, e devem ser selecionados, sistematizados e organizados no currículo escolar. Assim, compreende-se que a criança está em processo de humanização, apropriando-se das mais elaboradas produções culturais coletivas (Pasqualini & Eidt, 2019). No trecho analisado do currículo de São Paulo (2019), o foco não está nos conteúdos escolares, tampouco se esclarece que tipo de saber a criança deve constituir, nem é mencionado o papel mediador dos(as) adultos(as). Diante da ausência de explicações mais detalhadas, não é possível afirmar com precisão a que tipo de aprendizagem o texto se refere.

Face ao exposto, frisa-se que as interações estabelecidas entre crianças e adultos, no ambiente cultural, exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. Essas interações assumem papel essencial na transmissão de valores culturais, conhecimentos e práticas sociais acumuladas historicamente pela humanidade (Vigotskii *et al.*, 2016).

Ainda assim, o texto do currículo de São Paulo (2019) faz referência à formação integral da criança, ao permitir que ela vivencie múltiplas infâncias por meio da mediação com intencionalidade pedagógica, organização dos materiais, tempos e espaços que estruturam os momentos de aprendizagem.

As análises sobre os cinco currículos, no que diz respeito à concepção de infância/criança, revela uma busca comum por utilizar os termos socialmente valorizados, como criança ativa, protagonista, expressiva, capaz de agir e aprender. Por vezes, empregam-se até termos próximos aos da PedHC e da PsiHC, mas sem o devido aprofundamento teórico ou referência direta aos(as) autores(as) dessas abordagens, o que fragiliza as propostas curriculares. Se os professores que terão acesso a esses documentos não forem apresentados às obras que embasam tais concepções, como poderão desenvolver um trabalho pedagógico coerente com elas?

O segundo aspecto observado nos documentos curriculares refere-se às distintas abordagens sobre o brincar na Educação Infantil, revelam tanto avanços quanto contradições em relação aos princípios da PedHC e da PsiHC. No documento curricular da Bahia (2020), por exemplo, há uma indefinição conceitual marcante, pois, embora o currículo defenda a superação do espontaneísmo, não avança em uma definição explícita sobre o brincar.

Em relação ao documento de Goiás (2018), o brincar é apresentado sob uma perspectiva mais instrumental, vinculado diretamente ao currículo formal e ao processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem, de caráter normativo, transforma o brincar em ferramenta curricular, distanciando-se da concepção da PsiHC, que compreende a brincadeira como atividade simbólica fundamental para o desenvolvimento (Pasqualini, 2010; Vigotskii, 2016). Essa instrumentalização tende a reduzir o potencial criativo e formativo do brincar.

Em contrapartida, o currículo do Pará (2019) apresenta uma proposta singular, que valoriza as expressões culturais locais. O documento não apenas reconhece, como institucionaliza as brincadeiras como manifestações das culturas das crianças do campo, das águas, quilombolas e indígenas, ao afirmar que “na brincadeira refletem sua realidade, constroem-se como sujeitos e representam seus mundos” (Pará, 2019, p. 35). A abordagem emancipatória que perpassa o texto é evidenciada ao valorizar “a mitopoética, a fantasia e a brincadeira” (Pará, 2019, p. 37) como elementos constitutivos da identidade cultural. Essa perspectiva supera a homogeneização curricular, ao promover o direito à infância em sua diversidade. Particularmente significativa é a valorização das brincadeiras quilombolas como expressões cognitivas, afetivas e sociais (Pará, 2019), aproximando-se da PsiHC ao compreender o brincar como atividade de significação cultural.

O currículo do Paraná (2018) destaca-se por articular de forma consistente o brincar e as interações como eixos estruturantes do desenvolvimento infantil. O documento paranaense expressa, ao longo de seu texto, uma proximidade com os pressupostos da PedHC e da PsiHC, ao tratar o brincar não como recurso didático, mas como princípio educativo essencial à condição humana e ao desenvolvimento integral da criança.

Em São Paulo (2019), observa-se uma ênfase no brincar direcionado ao ambiente e à organização de espaços. Embora essa proposta seja relevante, suscita questionamento: onde está o espaço para o brincar livre e essencial ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), conforme afirma Vigotskii (2016)? Ainda que o currículo articule brincar e interação como eixos estruturantes, há risco de instrumentalização quando tais práticas se vinculam exclusivamente aos seis direitos de aprendizagem, descaracterizam o brincar como atividade própria da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

É importante compreender que as concepções de brincadeira e interação estão presentes nos cinco currículos estaduais, cada um com suas singularidades e especificidades. No entanto, trata-se de formulações no âmbito legal dos documentos. No trabalho educativo diário, surgem inúmeros desafios, conforme evidenciado nas falas das participantes que serão apresentadas a seguir:

Enfim, então são muitos problemas no nível pedagógico e de nível de gestão de escola eu volto no estrutural. Se você pegar um professor qualquer que tiver dentro da sala de aula hoje e você perguntar para ele qual que tá sendo o maior problema para ele ensinar é óbvio que ele vai falar dos slides, são o assunto do momento. Essa coisa

que engessa a todos que tolham e muito a criatividade a própria gestão, autonomia de gestão de sala de aula (Participante 1, Paraná, Intervenção Formativa, 2023).

É nítido no nosso currículo a interface com a BNCC e os princípios postulados pelas Diretrizes e LDB, porém isso na prática acaba sendo difícil na interação com os alunos devido à sobrecarga e a burocratização da Educação Infantil de alguns anos para cá (Participante 2, Goiás, Intervenção Formativa, 2023).

As manifestações dos(as) participantes evidenciam a necessidade de pesquisas mais aprofundadas e de debates críticos sobre a BNCC-EI (2018), ao desvelar as complexas determinações que permeiam essa política educacional. Nesse contexto, Evangelista & Shiroma (2019, p. 84) destacam que a análise documental, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, tem como propósito essencial desvendar "[...] o conteúdo e significado daquilo que" está sendo "assimilado de forma distorcida pelos atores sociais, convertendo-se em sua percepção de realidade, falseada e empobrecida", no âmbito das relações sociais concretas.

Entretanto, embora essas políticas apresentem possibilidades de avanço, na prática, a institucionalização e materialização no trabalho educativo das unidades de Educação Infantil enfrentam inúmeros obstáculos. Certas práticas, por exemplo, acabam por fragmentar o ato de brincar e as interações, sobretudo, quando adotam uma perspectiva instrumental e burocrática, com rígidos controles sobre a atuação docente. Trata-se de princípios alinhados aos parâmetros estabelecidos pela BNCC, que restringem as oportunidades de vivências ao ar livre, de interações contextualizadas com a realidade da sala de aula e de brincadeiras, sejam elas livres ou sistematizadas, voltadas à expressão infantil.

Essa limitação se acentua diante da excessiva dependência de controle, do uso de materiais didáticos prontos, da busca por metas mensuráveis e da intensificação de tarefas voltadas precocemente ao processo de alfabetização, o que desconsidera os princípios do desenvolvimento infantil e da formação humana integral (Martins; Pasqualini, 2020; Ribeiro; Francisco, 2025).

Sob essa perspectiva, é necessário pensar em estratégias nas quais as brincadeiras e as interações assumam papel central no processo de desenvolvimento da criança, a fim de favorecer a elaboração de significados e o aperfeiçoamento das FPS por meio de sua interação com o meio. O ato de brincar estimula igualmente o desenvolvimento motor, afetivo e relacional, promove a independência, a valorização pessoal, a compreensão emocional e o trabalho coletivo. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte fala de um(a) dos(as) participantes da intervenção didático-formativa:

E, para isso, a gente precisa entender, né, o nosso papel de professor e resistir. Não só resistir, mas nos mobilizar, porque a ideia é essa de precarizar. A ideia é limitar cada vez mais e acomodar os docentes, para que ele se veja sem espaço, sem voz, sem vez, e alienados naquele cenário [...]. A partir de um trabalho coletivo, a gente pode resistir, a gente pode proporcionar aos professores uma conscientização daquilo que a gente tem sido cada vez mais expostas, condições horrorosas de trabalho e de vida. E não é só lutar por isso, mas procurar, cada vez mais, mobilidade diante desse cenário aterrorizante que a gente tem vivido [...]. A gente tem que se considerar, a gente tem que conversar, a gente tem que mostrar [...] (Participante 3, São Paulo, Intervenção Formativa, 2023).

Nesse viés, o brinquedo e o brincar constituem elementos fundamentais na vida da criança, pois, além de proporcionarem momentos de diversão e prazer, contribuem significativamente para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. O brincar a partir de Vigotskii (2016) é compreendido como uma atividade intrinsecamente cultural, por meio da qual as crianças realizam interações entre si e com os adultos ao seu redor, ao utilizarem os objetos e símbolos carregados de significado cultural. Esses objetos e símbolos qualificam o brincar. A atividade se torna uma via privilegiada para a aprendizagem, capaz de mobilizar o desenvolvimento (Lombardi, 2020; Martins; Pasqualini, 2020).

Posto isso, a promoção de uma educação intencional e sistematizada, que valorize a interação social por meio do brincar, é essencial não apenas para preparar os indivíduos para o futuro, mas para que possam compreender, pertencer e transformar o mundo ao seu redor.

Considerações Finais

A partir dos aspectos destacados nos currículos da Educação Infantil dos cinco estados brasileiros investigados (Bahia, Goiás, Pará, Paraná e São Paulo), evidenciam-se elementos sobre as concepções de infância/criança, de brincar e de interações, compreendidas à luz dos pressupostos da PedHC e da PsiHC.

A análise dos currículos da Educação Infantil dos estados supracitados revela que embora possuam algumas especificidades, encontram-se em consonância com a BNCC. Alguns currículos apresentam de forma explícita o envolvimento de atores públicos e privados, com destaque para as instituições representantes do mercado, a exemplo dos currículos da Bahia, de Goiás e do Paraná. Esse processo reflete um contexto de disputas políticas e de forte influência de iniciativas como o ProBNCC e o Movimento Todos pela Base.

No que diz respeito à materialização da BNCC-EI nos currículos analisados, observou-se que as concepções de infância, brincadeira e interação variam pontualmente conforme o contexto e as referências adotadas por cada estado. Embora todos os currículos reconheçam, no âmbito discursivo, a importância das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, porém, há diferenças no grau de aprofundamento teórico e na clareza conceitual. Notam-se aproximações com os fundamentos da PedHC e da PsiHC, especialmente nos currículos do Pará e do Paraná, embora sem menções diretas aos(as) autores(as) desses referenciais, o que fragiliza a coerência conceitual das propostas. As discussões apresentam-se como um verniz que mascara as reais intencionalidades denunciadas, inclusive, pelos(as) participantes da intervenção didático-formativa, sobretudo diante das limitações e cerceamentos do trabalho educativo.

Além disso, a síntese das múltiplas determinações revela tensões entre a tentativa de adaptação das diretrizes nacionais às realidades locais e o risco de padronização e esvaziamento do currículo escolar. A materialização da BNCC nos currículos estaduais permanece marcada por contradições e limitações que exigem um olhar crítico e fundamentado, sobretudo, se houver o interesse de se romper com o instaurado, a fim de se garantir uma formação mais humanizadora e emancipatória na Educação Infantil.

Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Bahia, 2020. Disponível em: <https://maisestudo.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BEDIN, A. M.; ANTÔNIO, C. A. Os impactos da BNCC na política curricular do estado do Paraná. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-32, 2023. Disponível em:

<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4367142062>. Acesso em 14 jun. 2025.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. **Que Base? Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CAETANO, M. R. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 22 de jun. 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender A Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FRANCO; P. L. J.; LONGAREZI; A. M.; DE MARCO, F. F. A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 705-723, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wLKzCZM7MsKVfLkf3jqvvYc/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. Goiás: Secretaria de estado da educação, 2018. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância em uma perspectiva marxista. In: GALVÃO, A. C. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 05-14.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo Histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 25-36.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p. 23-37, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PARÁ. **Documento Curricular Pará Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará**. Pará: SEDUC-PA, 2019. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Paraná: SEDUC-PR, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 163-191.

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. P. 59-80.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, P. H.; FRANCISCO, M. V. Intervenção formativa com os(as) professores(as) da Educação Infantil: interfaces com o conhecimento artístico da BNCC. **Horizontes**, Itatiba, v. 43, p. e023166-18, 2025. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1909>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC_SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e linguagem**. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e linguagem**. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 18.08.2025 / 08.18.2025