

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Julia Marina Azambuja dos Santos

**CURRÍCULO, BNCC E PLANEJAMENTO:  
composições de uma professora de crianças pequenas**

Porto Alegre  
2019

Júlia Marina Azambuja dos Santos

**CURRÍCULO, BNCC E PLANEJAMENTO:  
composições de uma professora de crianças pequenas**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque

Porto Alegre  
2019

## AGRADECIMENTOS

“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que a fez tão importante”  
Antoine Saint-Exupéry

Aos meus avós, pela demonstração diária de amor e confiança.

À minha mãe e minha dinda, por toda a coragem e independência que construíram em mim, incentivando meus sonhos e estando presentes.

Ao Pedro, parceiro de caminhada e conquistas, que aquece minha alma com parceria, sintonia e compreensão e que demonstra amor em cada segurar de mãos.

Ao meu pai, minha irmã e irmãos por constituírem e trazerem carinho para o meu coração.

À professora Simone Albuquerque por todo o incentivo e por acreditar em minha potencialidade, durante este ano inteiro que nos mantivemos em construções significativas dentro da UFRGS.

À escola Cotidiana, por me trazer a possibilidade de um espaço acolhedor e que promove qualidade para a educação infantil de Porto Alegre.

À Ari, por trazer serenidade aos meus dias e por toda ajuda de composição deste trabalho, com suas construções gráficas criativas e sensíveis.

À Queila, grande guru, que plantou em mim a vontade de lutar por uma pedagogia para as crianças pequenas e de me construir potente.

Às minhas amigas queridas, que me acompanharam nesta faculdade e que são minha esperança para a educação: Ana, Fernanda, Rafaela, Larissa, Priscila, Roberta e principalmente as minhas duas parceiras, irmãs, que compõem meu coração com boniteza, Morghana e Vitória!

À Suellen e ao Tiago, por todos os anos de amizade, por me incentivarem a realizar este sonho de ser professora e de afetar de afeto as infâncias.

À Rose, por me ensinar que ser professora de educação infantil exige dedicação de corpo, alma, mente e coração.

A todos aqueles que cativaram meu coração e que foram cativados por todo sentimento que coloco em minha escolha profissional.

*'Olha Julia, o sol foi embora! Foi ceiar com a lua'*  
(Taís, 2a4m)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 16).

## RESUMO

O trabalho investigou as concepções norteadoras nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Analisou a perspectiva dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem para compor e orientar o planejamento das professoras da Educação Infantil. A pesquisa se deu a partir de uma análise documental, das normativas vigentes e da bibliografia de pesquisadores que produziram e teorizaram sobre a temática no âmbito da educação infantil, como Oliveira (2019), Barbosa et al. (2017), Fochi (2015), Ostetto (2000), Redin (2007) tratando também das inspirações italianas, através dos conceitos de Loris Malaguzzi (1999). O estudo destacou a educação infantil na sua historicidade e sua luta política e social na conquista de direitos. Concluiu-se que, para que o planejamento corresponda às orientações curriculares, às normativas e especificidades da etapa, faz-se necessário descentralizar o currículo da professora, dar visibilidade as construções e processos de aprendizagem das crianças, assim ampliando possibilidades e organizando o currículo em composição dos interesses e desenvolvimento autônomo das crianças.

Palavras-chave: **Currículo. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Planejamento.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BNCCEI – Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
EI – Educação Infantil  
EF – Ensino Fundamental  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

1	PERCURSOS, ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS.....	7
2	METODOLOGIA .....	9
3	CONCEITUANDO CURRÍCULO.....	12
4	UMA LINHA DO TEMPO DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS BRASILEIRAS .....	16
5	“MAS AS CRIANÇAS PEQUENAS ESTUDAM?” O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
6	O CAMINHO ENTRE AS DCNEI E A BNCC: RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES.....	23
7	UMA BASE COMUM PARA QUEM? A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO .....	27
8	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: ASSIMILANDO O CONCEITO .....	32
9	O PLANEJAMENTO: PERSPECTIVAS, ORIENTAÇÕES E A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	39
10	LUTAMOS POR UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS .....	47
	REFERÊNCIAS.....	50

## 1 PERCURSOS, ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS

De uma família de muitos professores, iniciei minha graduação em 2015 sem ter certeza se esse era o caminho que gostaria de seguir. Após o primeiro semestre no Curso de Pedagogia, compreendi que me encaminhava para a formação que seria parte da minha vida. Nesta trajetória, busquei experiências de estágios profissionais na área e, durante meu estágio não obrigatório em uma escola de grande porte no município de Canoas, fixei meu interesse pelo estudo da etapa inicial da educação básica, a Educação Infantil (EI). Desse modo, direcionei meus estudos buscando compreender e aprofundar-me nessa área específica. Mesmo sem conhecer esta nomenclatura, já compreendia que havia uma pedagogia própria para crianças pequenas.

Durante o curso de Pedagogia, sempre tive a impressão de que a proposta curricular tinha como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), o que acaba por gerar aos acadêmicos que se interessam por essa área uma procura mais aprofundada pelo campo da educação infantil. Tal procura induz ao estudo das propostas conhecidas como alternativas, isto é, que fogem da organização tradicional das escolas de educação básica e mantêm a tentativa de erradicar, de creches e pré-escolas, a visão assistencialista que ainda permeia estes espaços.

Durante minha graduação, me mantive atenta às discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava em construção na época (2015-2017). Dessa forma, conheci, mesmo que ainda superficialmente, a proposta pedagógica italiana, conhecida mais pela região de Reggio Emilia, pensada pelo educador Loris Malaguzzi (1999, p. 62), que incentiva a construção de um espaço educativo que reconheça

[...] o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

Assim, pensando na chegada política da BNCC, que discutiremos mais a frente, no aprofundamento que vejo como necessário na EI e na curiosidade acerca das possibilidades que a pedagogia malaguzziana apresenta para pensarmos a educação brasileira, este estudo inicial me move à pesquisar e compreender um

pouco mais sobre a influência da experiência Italiana na construção da documentação normativa brasileira. Constatado, por meio dos estudos empreendidos, que os documentos norteadores da nossa educação, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentam diversos conceitos inspirados e pensados anteriormente na região norte da Itália.

Agora, como professora referência em uma turma de creche, busco com este trabalho a possibilidade de aprofundar a compreensão acerca das legislações e teorias que sustentam o currículo na educação infantil. A EI, lugar onde coloco minha ação pedagógica diariamente em prática, necessita ainda, em minha visão, de uma defesa contínua para ser compreendida como uma etapa essencial do desenvolvimento das crianças e de um posicionamento emancipatório das professoras<sup>1</sup> que nela atuam.

Dessa forma, levanto alguns questionamentos acerca do currículo na educação infantil, principalmente quando se pensa no protagonismo das crianças e nos processos de aprendizagem que surgem nas interações e nas experiências cotidianas. Como nós, profissionais da educação infantil, temos consolidado essa etapa com suas especificidades? Quais são nossos diferenciais?

Para permear este caminho, proponho a discussão do Currículo da Educação Infantil, que emerge a partir das DCNEI (2009) e se articula na BNCCEI (2017), com a perspectiva dos campos de experiência, conceito inspirado nas escolas italianas, para orientar o planejamento das professoras da EI. Assim, a questão de pesquisa que orientou o estudo foi: **Quais as possíveis influências das normativas (DCNEI – BNCCEI) no planejamento das professoras da educação infantil?**

Estas reflexões emergem de minha experiência como professora da educação infantil, ao me deparar com o planejamento e as ações pedagógicas utilizando as orientações conceituais trazidas nestes documentos.

Para compor este trabalho de conclusão, inicialmente apresento os conceitos principais a partir da história e da teoria de currículo, tratando mais especificamente da educação infantil, raiz de todo desenvolvimento explícito e implícito que se faz sobre a prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Durante a escrita deste trabalho, irei utilizar *professoras*, em ênfase do gênero, para definir o grupo referência em justificativa da face majoritariamente feminina das profissionais da educação infantil, pensando em acolher este fato em seu significado social de representação.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo realiza-se por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como foco a análise documental, em que a centralidade se dará com a familiarização e aprofundamento dos objetos de pesquisas, estes sendo os dois principais documentos vigentes normativos para a etapa da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), promovendo assim a metodologia de pesquisa de análise documental.

Segundo Ludke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Estas autoras destacam que a análise de documentos é um processo de pesquisa estável, pois os dados podem ser consultados em sua totalidade e singularidade, sem alterações, durante a pesquisa. Também, a análise documental dentro da pesquisa qualitativa, identifica e interpreta informações e fatos específicos, a partir da pergunta de análise. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32) no desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Os documentos escolhidos para análise neste trabalho de conclusão foram selecionados pela essencialidade e validação dentro do campo da educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos de ordem oficial, sendo considerados, então, por Lakatos (2009) fontes primárias – normativas que orientam a organização curricular da educação infantil e das outras etapas. Segundo Godoy (1995, p. 21)

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Esta escolha também se justifica dentro da análise documental por apresentar um caráter de inovação, visto que não foram encontradas pesquisas específicas, quando buscado as palavras-chaves ( BNCC – EDUCAÇÃO INFANTIL) em bancos

de dados como *Lume*<sup>2</sup>, *Google Acadêmico*<sup>3</sup> e *SciELO*<sup>4</sup>, presumindo-se que a discussão acerca do planejamento e sua articulação com os campos de experiência ainda é recente, uma vez que a BNCC tem apenas dois anos de vigência.

Para iniciar este aprofundamento, buscou-se a formulação dos conceitos acentuados como palavras-chave: currículo, planejamento e os campos de experiência. Para responder à questão de pesquisa, partimos do estudo do conceito de currículo, a partir de alguns autores que são destacados no âmbito educacional, como Dewey (2011) e Freire (1996), pesquisadores que validam o currículo da educação como o organizamos e tencionamos atualmente. Em sequência, foi feita uma linha do tempo, apresentada no capítulo *Uma linha do tempo do atendimento às crianças pequenas brasileiras*, em que apresento a historicidade da educação infantil, as influências e formatos que já a compuseram. Pretendo indicar, durante a composição desta linha, as normativas que foram sendo constituídas e que validam os direitos da primeira etapa da educação básica, como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), As Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) e a revisão desta normativa no ano de 2009 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Partindo então das duas normativas escolhidas, através do seu caráter de essencialidade e do marco histórico que constituíram para a caminhada da educação infantil, foi desenvolvido o capítulo *O Caminho entre as DCNEI e a BNCC: relações e construções*, em que desenvolvo sobre sua relação de complementação. Sobre a criação e desenvolvimento da BNCCEI, como organização curricular complementar as DCNEI, desenvolvo, no capítulo *Uma Base Comum para quem? A construção do documento*, os conceitos trazidos por Oliveira (2019) sobre os desafios e perspectivas da chegada da normativa.

Esta análise tem como objetivo a compreensão das possíveis influências dessas normativas no planejamento da professora da educação infantil, discussão desenvolvida no capítulo *O planejamento: perspectivas, orientações e a ação pedagógica*, através da pesquisa de autoras como Ostetto (2000) e Redin (2007),

---

<sup>2</sup> O Lume é o repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/>>.

<sup>3</sup> Ferramenta do site de pesquisas Google, que disponibiliza trabalhos e pesquisas acadêmicas. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>.

<sup>4</sup> O SciELO é uma biblioteca digital de acesso livre, na qual são publicados periódicos científicos. Disponível em: <<http://www.scielo.org/>>.

em que se destacam ainda a organização por campos de experiência. Este mesmo assunto também é discutido na seção: *Os campos de experiência: assimilando o conceito*, que toma por base a inspiração nas composições italianas de currículo e escolas da infância, principalmente da pedagogia de Loris Malaguzzi.

### 3 CONCEITUANDO CURRÍCULO

Desenvolvo este capítulo a partir do conteúdo estudado durante o quarto semestre (2016/2) do Curso de Pedagogia, na disciplina *Teoria de Currículo*<sup>5</sup>, onde na sua súmula consta como objetivo o estudo das teorias tradicionais (pré-críticas), críticas e pós-críticas em educação, pedagogia e currículo, na intersecção da Filosofia da Diferença e dos Estudos Culturais.

Com os processos acelerados de industrialização do século XX, o conceito de currículo surgiu no âmbito educacional buscando traduzir o que o avanço das indústrias exigia: mão de obra que atendesse suas necessidades. Assim, o *saber fazer* foi fragmentado, diferenciado das aprendizagens que as pessoas traziam, por exemplo, das atividades artesanais que aprendiam em sua família. Como se fez necessário nesse período, o currículo se tornou uma construção social, que é influenciada pelo poder, pela metodologia e pelo conteúdo, visando formar ideologias e receitas sobre como agir. Kramer (1995, p. 12) conceitua o currículo como “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos”.

Por mais que não se perceba uma ligação direta, esses processos de industrialização, que valorizaram alguns saberes e excluíram outros, transformaram o currículo em uma representação de cultura e de fazeres sociais, que, muitas vezes, se torna nocivo aos ambientes escolares por ampliarem as relações de poder, o que não produz um ambiente emancipatório como a escola deveria ser.

Pensando na teoria tradicional do currículo, essa questão deveria ser construída através dos seguintes pontos: produtividade, organização e desenvolvimento. Já quando pensamos essas questões por meio da teoria crítica e pós-crítica, voltamos à relação de valorização e desvalorização de conhecimentos, como uma comparação e escolha do que é mais importante, ou do que deve ser negado, reflexões que fazem pensar sobre como ainda conceitualizamos o currículo hoje, sobretudo nos primeiros anos de processos escolares das crianças.

As primeiras teorias sobre currículo trazem como base a compreensão da organização educacional, isto é, como fazer o currículo, e não seu conteúdo. Um dos primeiros a falar mais diretamente sobre isso é Bobbit, que, junto a Tyler,

---

<sup>5</sup> Esta disciplina foi ministrada pelo professor responsável Samuel Edmundo Lopez Bello.

defende um modelo mais técnico, mais focado no resultado da aprendizagem do que na construção curricular. Esses dois autores são símbolos dos modelos tradicionais dentro da teoria de currículo, não trazendo crítica a este processo, apenas dando indicações de *como fazer*. Para eles, então, a escola deveria ser apenas a preparação para a rotina de uma empresa, representando o modelo *taylorista*<sup>6</sup> de pensar.

Em uma visão mais progressista de currículo, que pensa uma aprendizagem mais prática, encontramos como fonte John Dewey, estudioso que teoriza sobre o conceito de experiência e sobre como as professoras devem se posicionar, pensando em um ambiente educativo que “[...] deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias” (DEWEY apud SANTOS, 2011, p. 118). Desse modo, a aprendizagem seria um processo constante de experiência. Com o tempo, o estudo sobre currículo avançou, chegando a teóricos como Cole, considerado construtivista, que cria uma análise mais aprofundada e crítica do currículo, dividindo-a em quatro áreas de estudo: *Socioantropológica*, que visa o estudo do indivíduo, em seu meio social; *Psicológica*, utilizando teorias de Piaget e Vygotsky; *Epistemológica*, pensando o modo de aprendizagem; *Pedagógico*, onde chegamos na ação e análise do que ensinar.

Paulo Freire, educador referência, apresenta conceitos essenciais para a nova teoria do currículo, em seu poder mais crítico. Esse pensador foca nas questões pedagógicas, eliminando da perspectiva de currículo a ideia de “educação bancária”, isto é, a professora como fonte única de conhecimento. A ideia de Freire (1996) chega para desafiar educadores e sistemas educativos, problematizando o espaço de pergunta das escolas, principalmente quanto à crítica social. A teoria de currículo pós freireana busca um modelo curricular mais sociológico. Os conceitos pensados nas teorias pós-críticas pensam a educação através de conceitos como liberdade, crítica ao senso comum, diálogo entre as classes sociais e construção coletiva. Quando estudamos Freire (1996), Bourdieu (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1992), enxergamos teorias e reflexões acerca de uma educação forte, que acolha todas as culturas, sendo, assim, emancipatória. Freire (1996, p. 22) defende que

---

<sup>6</sup> O modelo taylorista de currículo foi desenvolvido a partir das observações de Frederick Taylor dos trabalhadores das indústrias no século XIX. Visava uma organização hierárquica e sistematizada, pensando em produção, resultado e recompensa.

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Pensar nas ideias de Freire para compreender um pouco mais sobre o que significa currículo na educação é buscar compreender sobre como uma educação crítica é um grande ato de resistência.

A teoria de currículo, em modo geral, instala uma linha do tempo com algumas intersecções interessantes de serem discutidas e aprofundadas quando o foco se torna um conceito como a educação, pois entender que educar é uma ação política, social, histórica e em construção garante questionamentos e aprofundamentos significativos na contemporaneidade, e que podem ir além da sala de aula.

Porém, a partir das contribuições que esses autores trazem para o entendimento do que é currículo, surgem alguns pontos de partida: o que ensinar? para que ensinar? como ensinar? quando ensinar? O currículo, então, seria o conceito que deve responder a essas perguntas, que, juntas, criam e desenvolvem as propostas pedagógicas de uma instituição escolar.

Anteriormente, a discussão acerca de um currículo pensado para a educação infantil se dava mais próxima à organização de currículo dos anos iniciais, respondendo a demanda de conteúdo e metodologia que deveriam nortear a prática pedagógica das professoras, em que se concebia o currículo como “[...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares [...]” (PEDRA, 1997, p. 38). Porém, desse conceito podemos ir além: a organização curricular dentro dos ambientes escolares precisa compreender que a escola faz parte da sociedade simultaneamente e não é um treinamento anterior para que o sujeito se torne um cidadão.

Falamos muito sobre enxergar a educação infantil como preparatória para os anos iniciais, porém, esse conceito está dentro de todas as etapas da educação, pois existem construções que trazemos para e da escola, em uma rede de compartilhamento: o ambiente escolar, de modo geral, tem como objetivo ressignificar construções individuais, propor diferentes possibilidades de interações

sociais, embasar investigações científicas e abranger as aprendizagens histórico-culturais que são patrimônio da humanidade.

Assim como é responsabilidade que se enxerguem esses conceitos claramente nos anos finais da educação básica, se torna mais essencial ainda os distinguir nos primeiros anos de escolarização. Nessa direção, Mello e Farias (2010, p. 58) afirmam que

[...] essa discussão nos leva a considerar que, se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e das atividades humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança.

A teoria de currículo nos mostra que a educação, em seu mais amplo conceito, sempre trouxe demandas de construções críticas significativas para o desenvolvimento da sociedade. As diversas conquistas traçadas pela primeira etapa da educação básica, transpassadas durante estes dois séculos de luta, mostram que já se fez muito e muito temos a fazer. Na especificidade da Educação Infantil, faz-se necessário a compreensão da linha temporal que constitui a forma com que organizamos o atendimento às crianças pequenas hoje em dia, para, dessa maneira, compreender quais passos ainda são necessários dar e quais caminhos precisamos evidenciar e traçar, com qualidade e valorização.

#### 4 UMA LINHA DO TEMPO DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS BRASILEIRAS

Este capítulo foi desenvolvido a partir de estudos sobre o atendimento as crianças brasileiras, em sua análise histórica, utilizando como fonte o artigo “*Histórias da educação infantil brasileira*” Kuhlmann Jr, Moysés (2000).

A historicidade do surgimento de creches e pré-escolas no Brasil caminha em uma linha do tempo interligada com a saída da mulher para ocupar o mercado de trabalho, dentro dos processos de urbanização do País, principalmente no decorrer da segunda metade do século XX. As primeiras creches foram instituídas a partir de uma visão assistencialista, que ainda hoje encontramos em alguns espaços de educação infantil, pois era o atendimento pretendido nesses lugares: o cuidado básico das crianças, isto é, alimentação, higiene e segurança. Numa visão do âmbito social, podemos afirmar que as crianças de diferentes classes econômicas foram, e ainda são, educadas de formas muito distintas. Como nos embasa Kuhlmann Jr. (2000, p. 8)

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças.

Cabe ressaltar novamente que foi uma luta das mulheres, após a ditadura brasileira, trazer qualidade para os espaços de atendimento às crianças pequenas. Nesse período, a pré-escola era um espaço para as crianças da elite, onde os pais pensavam em um espaço de promoção cultural para as crianças, e, a creche, um espaço dentro das indústrias, em que as crianças, filhas de trabalhadoras, pudessem ficar enquanto as mães e pais trabalhavam.

A história da Educação Infantil faz parte de um processo recente, marcada pela Constituição Federal de 1988, no qual a EI se tornou direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Em 1988, portanto, se inclui nas políticas educacionais as escolas de educação infantil, pensadas já com uma função pedagógica, em continuidade à ação familiar, desconectando-se das ações da área da saúde. Pouco tempo depois, em 1990, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que organiza novas orientações para o atendimento, agora envolvendo os governos municipais, das crianças pequenas. Nesse ponto da linha do tempo, percebe-se um

interesse maior em trazer qualidade para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, pois se organizam os deveres dos municípios e estados, porém, se concretiza a ideia de uma educação infantil como preparação das crianças para os ingressos no EF. Passa-se então o foco de uma visão assistencial para uma visão prescritiva, preparatória.

Em 1996, temos um marco na LDB 9.394/96, que coloca como primeira etapa da educação básica a educação infantil, o que gera uma ampla discussão e uma visão mais interessada em um currículo pensado para e com as crianças pequenas. Cabe ressaltar que a utilização da nomenclatura “Educação Infantil”, que difere das outras etapas, intituladas de Ensino (Fundamental e Médio), é intencional e utilizada como validação para o que se acredita como diferencial dessa etapa. Barbosa e Richter (2015, p. 187) explicam que

[..] independente da denominação da instituição, isto é, seja ela uma escola ou uma creche ou uma pré-escola, ela terá características distintas de uma escola convencional. Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais e das culturas populares das relações e interações.

Em 1998 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento com algumas controvérsias em sua constituição, mas muito utilizado pelos educadores da época, pois apresentava modos de *como fazer* uma escola de educação infantil.

Como outro marco essencial para a constituição da normatização para a primeira etapa da educação básica, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com seus quatro primeiros artigos do ano de 1999 e em 2009, a sua revisão, no parecer 20 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que evidencia, ainda mais, a preocupação principalmente sobre a qualidade dos espaços escolares e dos profissionais no atendimento à infância. Nossa última organização de documento normativo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como vimos anteriormente, que pensa numa base comum, isto é, uma orientação curricular que atenda, em abrangência nacional, a educação básica.

As documentações vigentes nos últimos dez anos são as que mais transformaram e constituíram o que se pensa hoje sobre a educação infantil.

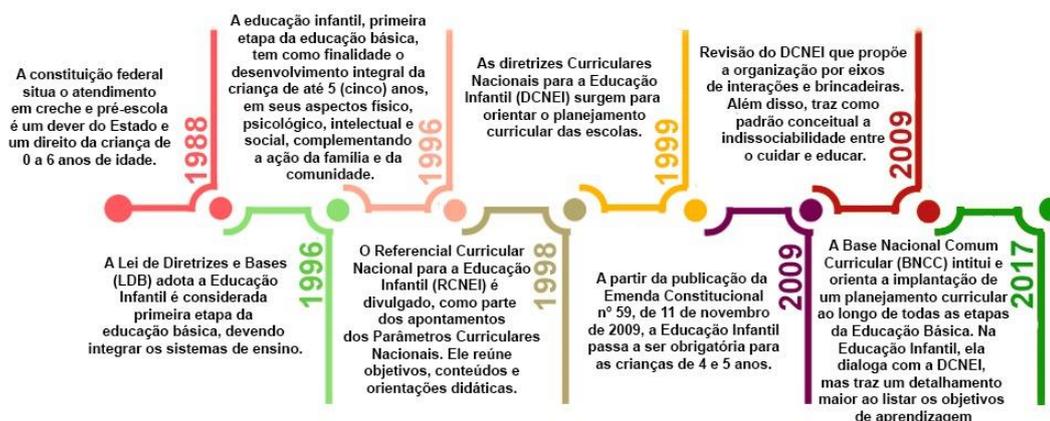


Figura 1 – Linha do Tempo da Legislação sobre História da Educação Infantil no Brasil.  
Fonte: Elaboração própria (2019).

Neste período, ainda, temos o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), que posiciona diversas conquistas e metas para a EI.

A linha do tempo (Figura 1) que constitui a história da educação infantil brasileira nos mostra a importância dos documentos e legislações que garantem a educação para as crianças pequenas no plano legal, pois no plano real ainda há muitas lutas pela sua efetivação. Acredito que a escola garante, segundo o conceito de Emiliano Macinai (2013, p. 33), trazido por Pecoits (2018), um lugar

[...] em que a criança, um sujeito de direitos que não possui condições de expressar seus próprios pedidos ao mundo de maneira direta, autônoma e explícita, possa contar com alguém que interprete seus interesses e, conseqüentemente, assuma a tarefa de transformar esses pedidos em condições de vida concretamente disponíveis.

Muito além da qualidade de estrutura, portanto, falamos de qualidade de relações e de profissionais de educação que estejam realmente interessados em participar e efetivar um processo qualificado de desenvolvimento das infâncias.

A partir da apresentação da compreensão de currículo no contexto histórico e a base legal que subsidia as práticas das escolas para crianças pequenas, apresento no próximo capítulo o que se entende de currículo na especificidade da educação infantil.

## 5 “MAS AS CRIANÇAS PEQUENAS ESTUDAM?” O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos anteriormente, o currículo é entendido como o conteúdo que as escolas oferecem para os alunos, a organização dos conhecimentos escolares. A forma mais comum de conceituar o currículo escolar são as áreas de conhecimento, utilizadas principalmente no EF, no qual cada conteúdo está enraizado em uma disciplina e onde o aluno necessita alcançar certos objetivos, recebendo uma avaliação sobre seus resultados. Assim, em uma caminhada linear, as crianças que participam de processos escolares vivenciam seu currículo, na maioria das vezes, desta forma: recebem, muitas vezes de forma passiva, informações sem sentido. A Educação Infantil tem buscado construir seus sentidos e significados acerca da sua especificidade sobre o currículo, escapando de uma proposta vinculada ao ensino fundamental, mas que parta de sua identidade própria e que possua como centro do processo os interesses e saberes das crianças.

Na EI, com a revisão da DCNEI (2009), fica assegurado que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

É possível reconhecer que há uma articulação entre cuidar e educar, com práticas que respondam aos direitos que as crianças têm e que diz muito a respeito sobre o que os espaços educativos pensam sobre uma formação integral, pois trata-se de uma responsabilidade das escolas de educação infantil e dos profissionais de educação, junto às famílias e comunidades, oportunizar experiências relevantes nos primeiros anos de escolarização das crianças. Outrossim, como é possível observar pelas práticas em muitos espaços escolares, torna-se uma tarefa com grandes aprendizagens e aprofundamentos. Souza e Corrêa (1993, p. 5) explicam que

Conceber currículo demanda que se tenha uma concepção de mundo, sociedade e educação, implica, por um lado, tomar decisões a respeito de valores e, por outro lado, considerar os fundamentos filosóficos, políticos e institucionais/administrativos que o determinam.

A educação infantil, em alguns casos, ainda é compreendida como um período preparatório para a alfabetização, o que desvaloriza a primeira etapa da

educação básica, pois esse tempo da infância, tempo do brincar, da ludicidade, das relações e vínculos, do acolhimento e do afeto, não pode ser recuperado em outros momentos, dentro ou fora da escola. Souza e Corrêa nos remetem ao significado de currículo oculto de Apple, isto é (1993, p. 9)

[...] Considerar que grande parte da prática educativa desenvolvida na pré-escola, consistia na transmissão de normas, valores e atitudes. A intervenção pedagógica se faz no sentido de colocar a criança em contato com sua cultura e isto é fundamental para se pensar um currículo para a educação infantil.

Pensar sobre isso é entender que não se faz currículo na educação infantil pensando apenas em conteúdo, nos objetivos a serem alcançados ou em uma preparação, como vimos anteriormente. No ano de 2009, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação na nova organização da DCNEI, é produzido o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, que contribui com os educadores da educação infantil, através de sua linguagem acessível, para que possam pensar os processos curriculares (BARBOSA, 2009). Esse documento evidencia que

[...] o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando (BARBOSA, 2009, p. 51).

A DCNEI nos traz uma base de referência para pensarmos o currículo por meio de três princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos, que devem ir muito além das práticas explícitas da escola. Estes documentos, que sustentam o currículo na EI trazem encaminhamentos para pensar mais sobre as relações, explorações, descobertas e significados, ações que promovam experiências necessárias e positivas, tanto para com as crianças, quanto às professoras em sua ação pedagógica. De acordo com Sarmiento (2007, p. 25),

A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores [...], quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, na complexidade da sua existência social

Entendemos, como organização da educação infantil, o conceito de um tempo escolar que inclua as interações e as brincadeiras como norteadores das aprendizagens. Segundo as DCNEI (2009), o currículo deve abranger

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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Ainda assim, muitas vezes encontramos esses aspectos separados no cotidiano da escola, como uma forma *cartesiana* de fragmentar os acontecimentos diários e marcar, quase que no relógio, onde as crianças estão aprendendo, ou decidindo como estão aprendendo, formatando o que devem aprender e, muitas vezes, instrumentalizando/didatizando suas brincadeiras. O conceito do brincar dentro das escolas diz muito sobre o que se pensa sobre as infâncias e necessita, com urgência, ser reformulado nas concepções das professoras. A BNCCEI está articulada com a concepção do brincar na Educação Infantil, quando destaca a ação como um dos seus direitos de aprendizagem.

O ato de brincar promove interações sociais únicas para as crianças, quando elas convivem entre si, interagem e descobrem sobre o outro e sobre o “nós”. Essa convivência em grupo se constitui em uma das maiores aprendizagens que a educação infantil pode trazer aos sujeitos, junto aos acontecimentos do cotidiano no ambiente escolar, como a higiene e a alimentação. Vasconcelos (2015, p. 43) afirma que

[...] o conteúdo de aprendizagem da educação infantil deve estar atrelado às situações da vida cotidiana, que são conhecimentos úteis para as crianças durante sua infância e que servirão como andaimes para as aprendizagens mais complexas.

Os aspectos mais comuns nos processos de escolarização tradicional, como a instrumentalização, a teoria desconexa da prática e o conteudismo precisam ser suprimidos da educação de crianças pequenas

A educação infantil, como nenhuma outra etapa, tem a responsabilidade de trazer possibilidades da estruturação dos sujeitos, experimentando e vivenciando vínculos e relações – sobre o eu, com os outros e as mais diversas linguagens.

No próximo capítulo, pretendo abordar as relações dos dois documentos normativos principais desta análise, apresentando, sobretudo, suas características de complementação.

## 6 O CAMINHO ENTRE AS DCNEI E A BNCC: RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES

Como vimos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, revisadas em 2009, tiveram papel essencial na validação dos direitos e deveres da primeira etapa da educação básica. O documento é formalizado com a finalidade de organizar, orientar e qualificar o currículo da Educação Infantil, assim sendo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) um convênio de colaboração técnica para a articulação de uma metodologia nacional de estudos e discussões sobre o currículo, resultando nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e sua especificidade, detalhada aqui, da Educação Infantil.

As diretrizes descrevem um modelo de currículo para a educação infantil que amplia as possibilidades das práticas pedagógicas. Estas são descritas como (BRASIL, 2009, Art. 3º)

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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nota-se que a orientação desse documento busca retomar as organizações históricas que permeiam as conquistas da primeira etapa da educação básica, e a função social que se dá para com a educação de crianças pequenas, como é especificado no próprio documento, quando expressa que

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 2).

Dentro dessa concepção de currículo, as DCNEI trazem três princípios que devem nortear as propostas pedagógicas da educação infantil: ético, estético e político, que abrangem os conhecimentos, construções e compreensões que as crianças de 0 a 5 anos necessitam constituir durante o convívio escolar. Desse modo, as diretrizes embasam, como uma organização conceitual para a formulação da BNCC, o conceito de criança como sujeito de direitos e como também ponto de

partida e centro do planejamento da professora, trazendo as discussões acerca das ampliações de repertórios e da valorização das vivências pertencentes às infâncias como orientação da ação pedagógica.

Quando se coloca o foco nas interações e brincadeiras, como as DCNEI fazem como base das propostas pedagógicas, fica claro que a efetivação de uma escola que atente o olhar para as infâncias é o objetivo principal, pois não se olha mais para a educação infantil como uma etapa preparatória ou mesmo assistencial, e já se entende que o brincar e o interagir são os movimentos de aprendizagem básicos, afirmando o compromisso com essa etapa tão essencial do desenvolvimento infantil.

Tal perspectiva se configura em grande conquista, pois a compreensão que há uma especificidade de desenvolvimento das crianças na faixa etária atendida pela educação infantil interfere de forma direta na organização do planejamento e da ação pedagógica das professoras. Analisando a história do currículo e a organização da EI, pode-se afirmar que as interpretações distantes, como a ideia da educação assistencial ou mesmo a preparatória, do que se pensa para as crianças pequenas brasileiras, foram não só redimensionadas, mas também desconstruídas com a chegada da LDBEN e das DCNEI, já que qualifica a educação infantil como espaço de direito e promove a validação do que acontece nesse espaço, garantindo o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

Assim, é essencial compreender a relação entre os dois documentos, a BNCC e as DCNEI: quando reconhecemos que a BNCC foi desenvolvida a partir das diretrizes e constitui um documento complementar, adicionando elementos para a organização curricular, enfatizamos que sua chegada não anula os conceitos e compreensões organizadas nas Diretrizes, pois como o documento mesmo conceitua, estas organizações

[...] pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, 2009, p. 16).

Dessa maneira, partindo da ideia de complemento organizacional, a BNCC inova as organizações curriculares para essa etapa da educação com alguns conceitos, como os seis direitos de aprendizagens das crianças – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. Uma análise interessante desta complementação entre as normativas é a escolha dos direitos de aprendizagem, sendo orientados a partir dos princípios *éticos, estéticos e políticos*, presentes nas



DCNEI.

Figura 2 – Relação dos Princípios (DCNEI) com os Direitos de Aprendizagem (BNCCEI)

Fonte<sup>7</sup>: Queila A. Vasconcelos. 2019

Também, a organização por campos de experiência, que se diferem, e isso se torna bem claro no conceito estipulado no documento das áreas de conhecimento, pois agem de forma interligada, relacionada com todos os direitos de aprendizagem e sem as organizações avaliativas, que são comuns às áreas de conhecimentos orientadas para o ensino fundamental.

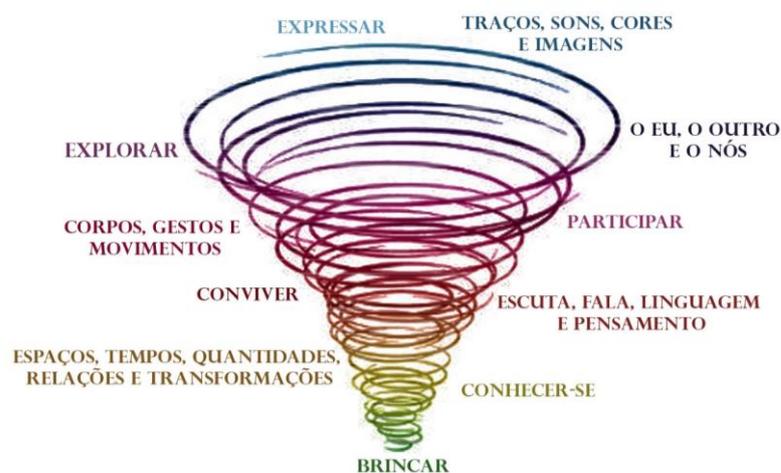


Figura 3 – Relação dos Campos de Experiência com os Direitos de Aprendizagem.

<sup>7</sup> Este quadro foi disponibilizado durante o curso “Ateliê na Educação Infantil: participação e protagonismo das crianças” o qual participo neste ano (2019) e é ministrado pela Professora Queila Almeida Vasconcelos.

Fonte: Elaboração própria (2019).

No capítulo a seguir, será apresentada uma análise do documento da BNCC, suas construções e os posicionamentos acerca de sua efetivação.

## 7 UMA BASE COMUM PARA QUEM? A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO

Como discutido anteriormente, os documentos normativos e legislações se tornam essenciais para evidenciar e assegurar o direito à educação e garantir o acesso, a permanência e a qualidade das crianças pequenas em espaços escolares. Desenvolvo este capítulo a partir das leituras e análises de pesquisas que acompanhei durante minha graduação, dos sites oficiais do MEC e da BNCC, do MIEIB, e acesso à internet dos relatórios das audiências públicas, todos estes estudos compõem as discussões a seguir.

A existência de uma base curricular comum foi prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e está inclusa no Plano Nacional de Educação (2014). Iniciou sua construção no ano de 2015, sendo foco de estudos, discussões, audiências públicas nas diferentes regiões brasileiras, resultando em três versões do documento, que foram redigidas e levadas à consulta pública. Como escrevem as pesquisadoras/educadoras que participaram da construção do documento, Barbosa et al. (2017, p. 5),

[...] tínhamos clareza que a tarefa incluía definir direitos básicos de aprendizagem e uma estrutura de organização curricular que orientasse as práticas educativas de modo mais adequado à maneira de a criança pequena significar no mundo.

Uma terceira versão revisada, que por alguns estudiosos é considerada uma quarta versão, foi produzida pelo MEC em parceria com o CNE para aprovação do órgão em 20 de dezembro de 2017. A BNCC está disponível em ambiente eletrônico e serve como uma *bússola* para orientar estados e municípios para a revisão de seus currículos e projetos pedagógicos. A Base Nacional Comum Curricular é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, online).

Isto é, uma proposta que embasa a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras para que haja uma similaridade nas ofertas de ensino para as crianças e adolescentes.

Assim, enfatizada a necessidade de uma base comum também em nossas Diretrizes Curriculares (2009), torna-se essencial pensar na construção dessa

organização comum, assim sendo inserida a proposta da construção desse documento durante o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014), desenvolvido pelo CNE, aprovada pelo Congresso Nacional, no ano de 2014, dentro das 20 metas orientadas e das estratégias para que estas sejam então alcançadas. Durante esse processo de construção do PNE, percebe-se que a BNCC não está ligada às metas e estratégias destinadas à etapa da Educação Infantil, o que se torna um destaque importante de discutir, visto que, hoje, as maiores problematizações acerca do documento são para pensar sobre a primeira etapa da educação básica.

Por conseguinte, em 2015, iniciou-se a produção do documento: em seu primeiro ano, houve muitos debates e consultas públicas para a sua construção, assim se chegando a uma primeira e segunda versão. A escrita do documento em si foi desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com o UNDIME e CONSED. Durante esse período de desenvolvimento, foram abertas consultas públicas, em que participavam, da avaliação da primeira versão da BNCC e seminários, especialistas, brasileiros e estrangeiros. No espaço da Educação Infantil, tivemos representações e construções essenciais para a implementação da BNCC, pois, após a obrigatoriedade do acesso de crianças de 4 anos, a luta por qualidade nessa etapa se tornou ainda mais evidente e necessária.

Considero que, por ser a primeira experiência da etapa da educação infantil, integrar um documento curricular para toda a educação básica foi extremamente importante, desde a especificação da organização e discussão do documento. Também a escolha dos direitos de aprendizagem, que estão explicados de forma clara na segunda versão da BNCC, e a organização dos campos de experiência, foram escolhas que necessitaram de grande aprofundamento e debate por diferentes grupos de estudos, para que assim fosse sustentada a escrita de um documento em nível nacional.

Ainda assim, após diversos debates, alguns grupos de estudiosos se manifestaram sobre a composição, sendo que, na terceira versão da BNCC, altera-se um conceito que reduz um dos campos de experiência: tenta-se modificar a nomenclatura de “escuta, fala, pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita”. Essa mudança foi alvo de intenso debate e inúmeras manifestações de grupos de pesquisa e movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil

do Brasil (MIEIB). Assim como Barbosa et al. (2017, p. 11), entendo que essa alteração, explícita em uma particularidade da educação infantil, mostra uma “redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil”, e demonstra que ainda se mostra mais do que necessário enfatizar o diferencial da educação infantil, assim pensando em desmistificar a ideia de uma escola para crianças pequenas assistencialista ou preparatória.

Assim, quando aprovada a *quarta versão* do documento, foram retomados alguns pontos que foram pressionados pelos estudiosos da área, inclusive a modificação do nome do campo de experiência *Oralidade e Escrita* para *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Barbosa et al. (2017, p. 4), em uma das cartas escritas ao CNE, explicam que

[...] A mudança no nome do campo de experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ para ‘Oralidade e escrita’ representa uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Como os estudos de linguagem vêm apontando, as crianças, ao se apropriarem da linguagem oral (sendo esquecida a língua de sinais), não estão se apropriando apenas de uma língua, mas apropriando-se de formas de se expressar, de se comunicar, formas estas que constituem seu pensamento e imaginação. Ao se denominar o campo como escuta, fala, pensamento e imaginação a finalidade foi justamente evidenciar a estreita relação entre fala e pensamento.

A Base Nacional Comum Curricular é aprovada em dezembro de 2017, após diversas tensões, construções, problematizações e reflexões sobre a real necessidade, qualidade e a pertinência desse documento para as organizações pedagógicas brasileiras, principalmente no espaço da EI, que já possuía as DCNEI, que por sua vez apresentavam uma concepção de currículo na educação infantil.

Todavia, o objetivo da BNCCEI foi efetivar e construir de forma igualitária a garantia dos direitos das crianças pequenas, proposta que ainda não era tão clara nas diretrizes, visando a ter efeito na ação pedagógica dos profissionais da educação, nas propostas e experiências pensadas com e para as crianças.

Mesmo havendo sentimentos controversos por parte de pesquisadores e estudiosos da área sobre a formulação de uma base, a conquista de articular os direitos de aprendizagem com os campos de experiência foi positiva, para que se articulassem propostas pedagógicas que visem então garantir esses direitos e vivenciar esses campos. Como embasa Oliveira (2019, p. 297)

A presença de uma BNCC por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação

Infantil. Contudo, tal construção amplia as possibilidades de consolidar os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados. Depende do entendimento pelas equipes escolares das perspectivas abertas pelo instrumento legal o avanço nessa direção.

Há alguns fatores que rodeiam a construção da BNCC que não podemos ignorar, mesmo não sendo o foco escolhido para este trabalho de conclusão, mas o tema envolve diversos interesses econômicos que foram sendo construídos com o surgimento da normativa. Quando acessamos o site *Movimento pela Base Nacional Comum*, um dos primeiros sites sugeridos em uma pesquisa sobre a BNCC, nos deparamos com nomes de representantes de diversas empresas privadas – algumas que produzem material didático, por exemplo. Quando buscamos na internet, “Base Nacional Comum Curricular” ou “Campos de experiência na Educação Infantil”, encontramos primeiramente diversos cursos, materiais didáticos que prometem responder aos objetivos organizados na BNCC, muitos, inclusive, produzidos por empresas privadas de grande porte, até mesmo por bancos privados. Porém, esses materiais divergem das construções feitas dentro da proposta da BNCC, já que seu foco é a criança, dentro do seu contexto social, cultural e pedagógico, o que embasará a proposta educativa organizada pela escola e pelas professoras. Essa ênfase justifica a ideia dos pesquisadores e especialistas que participaram desse processo, visto que a normativa não é currículo, mas, sim, uma possibilidade organizacional, como é trazido no seu próprio texto introdutório (BRASIL, 2017, p.16, grifo meu)

Além disso, BNCC e currículos têm **papéis complementares** para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Porém, essa questão vai além do planejamento como documento em sala de aula: está ligada ao tempo que as professoras têm de formação continuada, por exemplo, ou até mesmo a relação com a qualidade da formação inicial. Quando encontramos materiais como “Planejamento para um semestre de 3 a 6 anos”, precisamos pensar o porquê de tais materiais estarem sendo produzidos e reproduzidos. Não basta a normativa chegar como mandatória no contexto das redes de ensino e das escolas de educação infantil, se os conceitos que fundamentam a lógica da BNCCEI (2017) não estiverem claros para quem está dentro do cotidiano das escolas.

Falar sobre a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular é falar de uma complexa gama de questões envolvidas: trata-se de qualidade, estrutura, formação das professoras e formação continuada. Muitas vezes, materiais como os citados acima são uma saída para professoras que não têm hora-atividade, por exemplo, ou que necessitam “prestar contas” diariamente do seu trabalho.

Por essas questões, precisamos ser cautelosos no processo de implementação e organização das escolas a partir da normativa, fazendo-se necessário esse olhar crítico para as construções que surgem a partir do seu caráter mandatário, assim como conhecer e aprofundar os conceitos que a desenvolvem.

Pensando na organização e no diferencial que nós, professoras de crianças pequenas, desenvolvemos no currículo das escolas, destaco no próximo capítulo o conceito dos campos de experiências em sua formulação dentro da BNCC e sua inspiração na concepção italiana.

## 8 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: Assimilando o conceito

Os campos de experiência aparecem como um diferencial para pensar e organizar o currículo da Educação Infantil por diversos fatores. O conceito de experiência pensado por Dewey (2011) destaca que o sujeito produz sentido, constrói sua aprendizagem em um processo constante, através das experiências. Nesta perspectiva a relação entre a experiência e o aprendizado se torna possível quando o ponto de partida são os conteúdos relacionados à experiência, aqueles vivenciados pela criança, pelos interesses, pesquisas, convites das crianças sobre diferentes temas, a partir de trocas e movimentos colaborativos entre crianças e adultos.

Este conceito, traz contribuições muito significativas para a construção de uma prática pedagógica atenta às especificidades da primeira infância.

A ideia de Escola da Infância<sup>8</sup> que as cidadelas italianas, mais especificadamente do norte da Itália trazem para conceituar a educação da primeira infância é a de um espaço acolhedor, com participação ativa da família e da comunidade e de uma ação pedagógica voltada para observar, mediar e registrar a construção dos conhecimentos feita pelas crianças e não apenas o resultado, com notas ou avaliação. Como símbolo dessa pedagogia, destacamos a comunidade de Reggio Emilia, conhecida mundialmente.

Reggio Emilia é destaque como abordagem educacional pois se constituiu inovadora desde sua origem, ao fim da segunda guerra mundial, pensando em uma visão não só de organização das famílias, mas principalmente de valorização das crianças. Assim como nos orienta Kramer (2003, p. 22)

[...] reconhecer que as crianças são diferentes e tem especificidades, não só por pertencerem às classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção.

É essencial destacar que a educação em Reggio Emilia mantém como base fundamental a construção para além da escola, movimentando em equilíbrio as famílias e a comunidade, fazendo com que esta proposta esteja em um processo

---

<sup>8</sup> A Escola da Infância atende as crianças de 4 a 6 anos, sendo compatível com a organização brasileira da pré-escola.

contínuo de mudança, baseando-se nessas organizações relacionais que intermediam a relação entre criança, professoras e família.

Como conceito chave da proposta italiana, a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem, traz a ideia de que a criança se posicione como agente protagonista de suas descobertas e escolhas, desenvolvendo assim a construção dos conhecimentos. Loris Malaguzzi (1999, p. 62) incentiva, em sua proposta, um ambiente educativo que reconheça “[...] o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”.

O pedagogo italiano conceitua sobre uma pedagogia para as crianças pequenas, que, além da experimentação do mundo, considere e respeite a essência das crianças, enxergando-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e não só como receptora de informações. Através das relações de pares, constrói, desde a primeiríssima infância, relações culturais e identidade.

Assim, valoriza-se a curiosidade e a capacidade de cada criança, destacando suas possibilidades e organizações individuais dentro do coletivo. Pensar o papel do educador em inspirações italianas é descentralizar o currículo das professoras, posicionando-as como parte do círculo de aprendizagem, e não em uma pirâmide.

Além das professoras e das crianças, o espaço tem papel fundamental na educação das crianças pequenas. É em um espaço esteticamente atraente, saudável e tranquilo que as crianças criam relações, comunicações e vínculos. Nele, deve haver amostras da identidade das crianças e organizações que transpassem acolhimento e segurança para os meninos e meninas que ali irão conviver cotidianamente.

No contexto brasileiro, a pedagogia de Loris Malaguzzi vem sendo apontada como potente para se pensar os espaços de Educação Infantil. Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10-11) afirmam que

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nessa perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes.

Para que isso seja possível, é preciso que desloquemos diversos conceitos que já estão consolidados sobre a educação de crianças pequenas no Brasil. Nesse sentido, Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10) indicam que

A Itália sempre teve a tradição de pensar a pré-escola e a creche fora de uma abordagem escolar, sempre através de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância [...].

Como vimos na linha do tempo da educação infantil no Brasil, essas perspectivas de inspiração italiana aparecem já nas DCNEI (2009), por meio do reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica, com a organização e validação das políticas públicas para o atendimento às crianças pequenas.

Nesse caminho, a BNCCEI (2017) retoma muitas dessas concepções e formaliza, em um processo de ampliação e complementação das DCNEI, alguns conceitos específicos para essa etapa, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, como vimos anteriormente. É essencial compreender que a organização dos direitos e dos campos de experiência não é de referência unitária, isto é, todos os direitos estão presentes em todos os campos de experiência, não correspondendo a uma formalização de cada direito dentro de um campo.

Dessa forma, a BNCCEI (2017, p. 38) indica que

Os campos de experiências 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.

Abaixo, desenvolvo um pequeno resumo, com minhas compreensões e construções dos significados dos cinco campos de experiência, em que se organizam as experiências e possibilidades pensadas para as crianças de 0 a 6 anos, a partir do texto normativo presente na BNCCEI. Cada um desses campos organiza um conjunto de ações, linguagens e práticas que se associam com as relações sociais e os sistemas simbólicos de nossa cultura, como o patrimônio da humanidade, a fim de construir conhecimentos.

O primeiro campo, apresentado no documento da BNCCEI, é intitulado *O eu, o outro e o nós*. Sua proposta organiza objetivos de aprendizagem correspondentes às interações das crianças com os adultos e com seus pares e aborda, principalmente, a composição que as crianças organizam em sua personalidade, como interpretam o que está ao seu redor e como constituem a si mesmas. Esse

campo busca orientar como a interação social que a escola promove, tanto no coletivo quanto no individual, amplia repertórios de constituição dos sujeitos que por ela passam.

O segundo campo intitula-se *Corpo, gestos e movimento*. Nele, orienta-se sobre as investigações que as crianças fazem sobre o mundo e sobre seu corpo, do espaço que ocupam, as noções de corporeidade, assim como a expressividade através das brincadeiras e interações com as outras crianças. Nesse campo, também se destaca a relação de respeito e autoconhecimento, aspectos fundamentais para serem dispostos desde os primeiros anos de escolarização. Trata ainda sobre a lateralidade o desenvolvimento motor e as organizações artísticas que utilizam o corpo como expressão.

O terceiro campo, *Traços, sons, cores e formas*, traz possibilidades de exploração nas expressões artísticas, culturais, sociais, as investigações de diversas materialidades, composições e registros dessas experiências. Aqui também se destaca a compreensão sobre a realidade, pontos concretos de investigação e o desenvolvimento dos sentidos estéticos e críticos das crianças ao ver, experimentar e vivenciar o mundo.

O quarto campo, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, foi um dos mais polêmicos a serem constituídos na BNCCEI, já que em sua terceira versão teria sido modificado para *Oralidade e Escrita*, trazendo discussões acerca da relação com as áreas de conhecimento utilizadas pelo ensino fundamental e a possível relação com uma educação infantil com um olhar preparatório e alfabetizador. Após diversas discussões, o campo validou o título atual, em que os conceitos de criatividade, construção, vivências e relações aparece como destaque. A ampliação de repertórios, como a fala, aparece como uma troca essencial entre os pares e na relação das crianças com a cultura do mundo. Esse campo também destaca a importância do espaço de escuta dentro da escola de educação infantil, validando assim o protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem.

O quinto campo, intitulado *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, pensa a inserção das crianças em espaços coletivos, nas noções a serem desenvolvidas sobre o tempo, nas brincadeiras em que há repertórios de construção e composição e a inserção e compreensão de como organizar as diferentes individualidades dentro do coletivo. Nesse campo também são abordadas construções acerca dos fenômenos naturais e do meio ambiente.

Como podemos perceber no desenvolvimento conceitual dos campos de experiência, eles funcionam de forma relacional, isto é, todos estão em relação, não sendo conceituados de forma segregada ou sem influência entre eles. Para pensar a EI como um espaço de ampliação de repertórios, de relações saudáveis e que validem os princípios das interações e brincadeiras, devem-se buscar meios de organização que visem essas aprendizagens essenciais para as crianças, aprofundando as compreensões sobre habilidades, vivências, trocas e relações.

Dentro de cada campo de experiência, organizam-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em três faixas etárias: O primeiro grupo são os bebês, constituído por crianças de zero a 1 ano e 6 meses de idade. O segundo grupo, das crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. O terceiro grupo, das crianças pequenas, compreende a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Esses grupos de idades foram pensados para corresponder às características de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Destaca-se que a divisão por faixa etária foi um dos aspectos mais polêmicos na composição da BNCCEI, por isso é necessário reconhecer essa organização com muita cautela. Como o documento menciona (BRASIL, 2017, p. 42), “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”. Os objetivos de aprendizagem servem para a composição curricular e orientação do aprofundamento na educação infantil, sendo que “[...] correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017), logo, não devem ser utilizados como avaliação, pois devem estar dentro do contexto de planejamento, para a reflexão e composição das práticas pedagógicas.

Rita Coelho, coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2007-2016), no início da proposição da BNCCEI, que coordenou e impulsionou a inclusão do grupo da Educação Infantil no contexto mais amplo da BNCC, comenta, em três produções audiovisuais disponibilizadas no canal do GEPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil), intituladas de *A organização do currículo infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular*, sobre os questionamentos das professoras acerca da organização curricular a partir da normativa. Pensa-se na proposta do documento, na qual a criança é o centro do

planejamento, onde as professoras precisam estar atentas aos seus interesses, assim formulando suas intencionalidades pedagógicas. Dessa forma, a ideia de uma professora que aplica conteúdo é eliminada das percepções de planejamento. Faz-se necessário aprofundar e entender, em sua totalidade, a concepção de criança e do desenvolvimento infantil. As relações necessárias para a construção dos planejamentos necessitam partir dessas construções, orientando assim as escolhas e intervenções pedagógicas.

O quadro de objetivos que a BNCCEI traz, dentro de cada campo de experiência, é uma proposição que precisa ser discutida. Na Figura 3 temos um exemplo, ressaltando que este quadro está presente em todos os campos de experiência.

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

Figura 4 – Quadro de Objetivos da BNCCEI. Fonte: Brasil (2017, p. 49).

Faz-se necessário entender que o planejamento precisa partir dos direitos de aprendizagem das crianças: *brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Os objetivos, como destacados no recorte acima, são possibilidades de construção, processos organizados no cotidiano da prática pedagógica, que

precisam ser redimensionados de acordo com o contexto, mas não podem ser reconhecidos como metas a serem alcançadas.

A BNCCEI precisa ser compreendida, dentro das escolas e dos momentos de planejar e agir das professoras, como um documento provocativo, isto é, que inspira, mas que se mantém em construção, principalmente quando se trata dos campos de experiência.

O arranjo curricular, orientado pela organização dos campos de experiência, pensa no desenvolvimento de aprendizagem e na construção de conhecimentos que surgem das interações. Pensar um currículo para a EI, a partir dos campos de experiência, exige que a criança, e suas composições de pensar, interagir e agir, seja situada no centro do planejamento, concretizando o que o arranjo curricular nos traz em seu título: uma aprendizagem que surge da experiência.

## 9 O PLANEJAMENTO: PERSPECTIVAS, ORIENTAÇÕES E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme descrito no decorrer deste trabalho de conclusão, as normativas analisadas precisam ser estudadas e refletidas em aprofundamento, de modo que seja possível um planejamento e ação pedagógica de qualidade para as crianças das creches e pré-escolas brasileiras. Como vimos no capítulo anterior, com a proposição da BNCCEI, o planejamento do professor deve estar atento aos interesses das crianças e especificidades do grupo, além de promover a garantia, com excelência, dos seis direitos de aprendizagem, presentes na redação da normativa.

O primeiro direito de aprendizagem é *conviver*, e a BNCCEI o explica como

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017, p. 34).

A garantia desse direito está ligada às organizações cotidianas escolares, às interações entre pares, entre pessoas, idades e personalidades diferentes. A participação e protagonismo das crianças em organizações e decisões de rotina, por exemplo, valida esse direito. São propostas que surgem de uma intencionalidade pedagógica bem estruturada, promovendo momentos de autonomia das crianças.

Esse direito teve destaque em uma das cartas desenvolvidas pelas consultoras e especialistas que foram consultados para a primeira e segunda versão da base, Maria Carmem Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Zilma Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo (USP), Paulo Sérgio Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Silvia Helena Vieira Cruz, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual enfatizaram a necessidade de manutenção do texto desenvolvido nas primeiras versões.

[...] citamos o direito de aprender a CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, em que, na terceira versão do documento, foi suprimida a palavra 'democraticamente', o que certamente não traduz a intenção de que as crianças possam ter oportunidade de viver experiências que lhes possibilitem e lhes estimulem a expressão dos seus desejos e necessidades, a escuta e o respeito à diferença etc., tendo, na participação social, uma fonte inesgotável de aprendizagens sociais e pessoais (2017, online).

Pode-se pensar que a alteração de uma palavra não gera nenhum tipo de transtorno ou supressão direta, porém, quando tratamos de educação, precisamos ter cautela e estar atentas a todos os detalhes. Suprimir a terminologia 'democraticamente' pode significar a supressão do direito de as crianças conviverem em diversidade, assim como os deveres de cidadão de respeitarem as diferenças. Essa modificação, em um ambiente tão essencial como a escola, pode significar um retrocesso, embasado na própria legislação, no que tange ao posicionamento sobre as relações sociais.

O segundo direito, em minha percepção o que necessita de mais aprofundamento e reconhecimento pelas professoras de educação infantil, é o *brincar*. É conceituado como

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 34).

A rotina da educação infantil precisa estar atenta a esse direito, pois sem a validação de sua essencialidade para o desenvolvimento das crianças pequenas, pode acabar sendo excluído do planejamento da professora. É primordial que as brincadeiras cotidianas, os espaços convidativos para a composição de jogos simbólicos e o brincar livre estejam presentes, planejados, organizados diariamente, ocupando a parcela maior do tempo das crianças dentro das escolas de educação infantil e dentro dos registros e observações das professoras.

O terceiro direito é *participar*, respondendo às demandas em discussão sobre a autonomia e protagonismo das crianças pequenas dentro da escola. É descrito como

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 34).

A participação ativa e real das crianças na escola não está ligada à utilização e apropriação das propostas trazidas pelas professoras, pois isso tende a torná-la passiva dentro do seu próprio processo de aprendizagem. Os momentos de roda, de assembleia com as crianças, em um movimento de posição comum, são exemplos

interessantes de participação, assim como organizar seu espaço para dormir, pensar na composição e disposição dos materiais na sala ou servir seu alimento no momento das refeições. Segundo Vasconcelos (2015, p. 22)

Ao escutarmos e envolvermos as crianças nas situações que fazem parte do seu dia a dia, seja na escola, na família ou na comunidade, estaremos garantindo seu direito de participação e, ao mesmo tempo, promovendo uma formação na cidadania.

Essa relação de participação das crianças precisa ser articulada também com a prática pedagógica das professoras. Existem situações nas quais a professora precisa estar à frente da decisão, como os cuidados básicos às crianças e às situações de perigo, porém, há inúmeras ações que podem ser decididas e opinadas pelas crianças que compõem aquele espaço, dando continuidade ao processo de planejamento no qual a pedagogia de escuta é a centralidade.

O quarto direito de aprendizagem é *explorar*, descrito como

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 34).

Em minha percepção, esse direito é o diferencial que precisamos enfatizar dentro do planejamento da educação infantil. Faz-se imprescindível a compreensão de que as crianças pequenas estão conhecendo o mundo, suas materialidades, suas combinações e transformações e somos responsáveis por ofertar espaços de qualidade, com acesso a esses patrimônios, dentro da escola.

O quinto direito é *expressar*, descrito como

Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 34).

Acredito que esse direito responde, em boa medida, ao que se busca nas relações e interações dos profissionais da educação infantil com as crianças, pois é necessário entender a relação do cuidar e do educar, dos momentos de acolhimento e afeto e de escutá-las e conhecê-las [...] “a partir das suas ideias, linguagens e significações do mundo” (VASCONCELOS, 2015, p. 36). O expressar vem após o explorar, pois se faz necessário um conhecimento do mundo para assim compor seus modos de expressão. Aqui, destacamos as linguagens como atributo principal para garantir esse direito, em uma ampliação de repertório artístico e cultural.

O sexto direito é *conhecer-se*, descrito como

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

Esse último direito precisa estar presente no planejamento da professora através da validação do respeito à diversidade e das singularidades, dentro do coletivo. O tempo de observação e da participação do corpo, por exemplo, nas propostas cotidianas, é essencial. Além disso, promover momentos que desenvolvam a autonomia das crianças e que não necessitem de uma ação direta das professoras, para que, assim, a criança conheça suas possibilidades e vá integrando à sua composição individual a ideia de pertencimento e de sua concepção de atuação no mundo.

Acredito que seja essencial destacar a relevância de um planejamento de qualidade para a educação infantil, visto o quão importante é promover esses direitos de aprendizagem, desde os primeiros anos de escolarização, e o quanto de luta por esse espaço e por esse diferencial, que aqui tratamos, foi necessária para garantirmos o reconhecimento da EI com suas especificidades e como primeira etapa da educação básica.

Planejar é projetar as proposições que são necessárias para um grupo de crianças, dentro das observações e registros das especificidades feitas pela professora. Ostetto (2000, p. 178) afirma que

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho.

O planejamento deve partir das concepções de criança, dos seus processos de desenvolvimento e de suas possíveis aprendizagens, específicas em cada faixa etária, além de propor a ampliação de repertórios já construídos dentro dos patrimônios da humanidade.

Acredito na importância e necessidade de afirmação do planejamento na educação infantil, pois, como embasa Redin (2007) “[...] não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente”, potencializando a reflexão acerca da intencionalidade de nossas ações dentro da sala de aula, mas não esquecendo que é na troca de

experiências, falas, curiosidades que se dá a aprendizagem e é isso que as professoras devem proporcionar, através de um contexto de qualidade. No texto da BNCCEI (2017, p. 37) é exposto que,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Da mesma forma que não devemos aguardar a espontaneidade das situações, também não podemos direcionar a aprendizagem das crianças com nosso planejamento explícito, pois planejar exige uma composição de ações e fatores. Destaco o registro, em seu olhar atento e reflexivo, que nos ajuda a acompanhar estes processos, visto que há diversas construções que as crianças fazem que vão além da intencionalidade pedagógica específica de cada proposta, mas que podem compor um processo de continuidade e de novos percursos de planejamento das professoras. Nessa linha tênue, devemos nos colocar como mediadores da aprendizagem, pensando em um processo de apoio e de oferta de experiências e de reflexão. Dentro desse processo, o planejamento se torna ainda mais potente, pois ele organiza e orienta nossas tentativas, nossas observações, e carrega o que escolhemos olhar e propor, de forma mais atenciosa, nos processos de aprendizagem das crianças.

Pensando no papel das professoras, podemos compreender, dentro das expectativas de uma formação social, cidadã e integral das crianças, o que nos sugere Edwards (1999, p. 161):

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.

Novamente reforçando que o papel das professoras na educação infantil é propiciar espaços que alimentem, constituam e potencializem as vivências nas quais as crianças se interessam e que são de direito no período da infância. No texto da BNCCEI fica explícito que

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações,

garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 35).

Planejar na educação infantil é deixar espaço para o movimento, para o tempo, e compreender que, como explicita Vasconcelos (2015, p. 36), não se deve partir “[...] de nossos julgamentos contaminados por nossas experiências do que foi um dia ser criança ou do que pensamos significar a infância para elas hoje”. Planejar para crianças pequenas não é criar expectativas, ou partir de objetivos de aprendizagem com metas restritivas, e sim mediar as interações e ampliações de repertório das crianças para que, assim, cumpram seu papel social entre seus pares (VASCONCELOS, 2015).

Não há um modelo específico de organização do planejamento da educação infantil, porém podemos pensar em alguns pontos para planejar de uma forma coerente, com base nas concepções aqui organizadas: utilizando os direitos de aprendizagem, partindo da criança no centro dos seus processos de aprendizagem, pensando na apropriação do patrimônio da humanidade, na ampliação de repertórios dentro das interações e brincadeiras e na elaboração, após esse planejamento, de um registro reflexivo e potente, assim como consta no artigo 3º das DCNEI, em sua revisão de 2009.

Pensar um planejamento a partir dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagens é centralizar a criança, com seus pensamentos e ações. Segundo Oliveira (2019, p. 296), “[...] o professor cria mecanismos de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico”. É promover novos repertórios dentro das tantas linguagens que compõem a infância. É compreender que a criança é protagonista, mas que não existe protagonismo sem interação com o outro. Nesse sentido, é possível utilizar e validar os campos de experiência dentro do planejamento, assim como explicita Fochi (2015, p. 222)

Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa.

Essas reflexões são de consonância com a “didática do fazer”, conceito desenvolvido por Bondioli e Mantovani (1998) e explicados por Fochi (2015, p. 223),

como “[...] aprofundar os tipos de experiência que as crianças vivem diariamente e que são a base das experiências”.

Nesse ponto de organização e de documentação, precisamos também de cautela e aprofundamento no que está garantido nas normativas. O texto da BNCCEI deixa visível que o acompanhamento das práticas e dos processos das crianças de creche e pré-escola devem ser feitos:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, **sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’**. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39, grifo meu).

Esta definição já está constituída no texto das DCNEI (revisão de 2009) e foi complementada na BNCCEI, tamanha sua relevância, pois ainda nos deparamos com práticas, no interior das escolas de educação infantil, que buscam classificar e avaliar, com até mesmos notas e conceitos, as “produções” das crianças durante esse período. Tais práticas avaliativas vão contra todos os princípios de organização curricular mencionados nessas normativas, além de não garantir os direitos de aprendizagem aqui desenvolvidos.

Entende-se então que se torna essencial a composição dessa documentação, tendo em vista o processo de continuidade desse processo de qualidade que aqui tratamos. No contexto da educação infantil, a relação planejamento, registro e avaliação são fundamentais, e também foram pensadas, de forma similar, nas pedagogias italianas. Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) descrevem, no livro *Bambini: a abordagem Italiana à Educação Infantil*, a documentação pedagógica como

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas.

Desse modo, destaco um dos grandes desafios no cotidiano das professoras da educação infantil: um aprofundamento teórico e com continuidade para compreender essa descentralização, da sua visão adulta em posicionamento hierárquico e de efetivar-se uma ação pedagógica com intencionalidade, que

componha e garanta esse planejamento através do olhar de interesse das crianças, em sua individualidade e dentro do coletivo da escola.

Esse caminho traçado para compor o que pensamos sobre educação infantil é um caminho que necessita de uma composição de diversos fatores: partindo da formação das professoras dentro dos cursos de pedagogia, formação continuada, de especializações com aprofundamento na etapa, de projetos políticos pedagógicos efetivados dentro das instituições escolares, e de uma responsabilidade, assim como nos é declarado na Constituição Federal de 1988, das famílias e da comunidade.

Efetivar o direito à educação infantil de qualidade é compor esse caminho, com diversas possibilidades. No entanto, como acompanhamos nos capítulos que antecipam esta análise, já possuímos diversas construções e conquistas dentro dessa etapa, porém, a vigília e acompanhamento dos direitos e deveres deve ser permanente, de tal modo que possamos constituir uma espécie de *Escola da Infância*, com inspiração na perspectiva italiana, mas em sua constituição e com seus marcadores brasileiros, feita para as crianças brasileiras.

## 10 LUTAMOS POR UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS

Este trabalho foi uma construção que auxiliou em meu desenvolvimento crítico como professora, por meio da análise das normativas vigentes que garantem os direitos da educação infantil, etapa em que me posicionei como docente, respondendo assim ao objetivo central desta escrita.

Também oportunizou estudos e o exame de diversos conceitos, de forma aprofundada, como o conceito de currículo, que inicia o desenvolvimento deste trabalho de conclusão, de modo a embasar minha análise. Pensar o currículo na educação infantil é planejar modos de escutar, observar e compreender as crianças. Por mais que sejam terminologias de, relativamente, fácil apreensão, a tarefa se torna complexa assim que se chega à sala de aula das escolas com crianças pequenas, onde ainda há uma construção sobre *o que, como e por que* ensinar. Segundo Fochi (2013, p. 29)

A partir do momento em que a educação de crianças pequenas se tornou responsabilidade social e coletiva, nasce a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar sobre como configurá-la.

*Uma pedagogia própria para crianças pequenas* é uma pedagogia que cumpre e orienta as ações anteriores, uma *pedagogia da escuta*, como se pensa nas italianas nortenhas e como se inspira as organizações aqui desenvolvidas para uma proposta brasileira.

Essa pedagogia efetiva-se, de fato, como desenvolvi de forma mais ampla no capítulo *O planejamento: perspectivas, organização e a ação pedagógica*, em uma escola que busque desenvolvimento integral da criança e que proponha experiências de relações, entre as crianças. O planejamento envolve, de forma articulada e contínua, a formação das professoras, o aprofundamento destas profissionais no desenvolvimento infantil, a estrutura de qualidade que as escolas proporcionam, os materiais e o tempo disponível para que as crianças construam seus processos de aprendizagem de forma ampla e emancipatória.

Trazer experiências que respondam às necessidades das infâncias é pensar o espaço, as relações, os materiais, os vínculos, o cotidiano e realmente escutar o que as crianças têm a dizer. A partir do que conceitua Vasconcelos (2015, p. 30)

[...] a escola desde a Educação Infantil precisa ser pensada para que as crianças possam participar da organização do processo educativo enquanto sujeitos de direitos, ativos e capazes de escolher, decidir e opinar.

Muito se diz sobre o preparo, formação e planejamento como ação direta das professoras e pouco pensamos sobre o quanto a criança tem a dizer sobre o seu espaço escolar, sobre suas criações e desejos. A *pedagogia da escuta* (Malaguzzi, 1999) está articulada ao movimento de desmanchar a hierarquia e centralidade das professoras.

A escola se torna responsável por um pedaço da vida das crianças e não um treinamento anterior. As crianças vivem a escola e a escola faz parte do que significa sociedade para elas e para suas famílias. Muito do que constroem e compreendem sobre o mundo vem das experiências, criações, descobertas e investigações que fazem. Aqui, a escola entra ampliando essas percepções e possibilitando um ambiente seguro, afetuoso e acolhedor para que elas construam sua autonomia e criticidade. Ser professora nessa escola é passar segurança para as crianças, estar disponível para auxiliar e estar sensível às demandas naturais do cotidiano, isto é, perceber quais investigações precisam ganhar mais atenção ou novidades. O acolhimento é ação essencial nesse processo, pensando na necessidade de criação de um vínculo positivo, tanto com o adulto quanto com o espaço, para que a criança sinta segurança em explorar e conhecer.

Ainda há, no senso comum, a ideia de que não há um currículo explícito organizado e orientado a ser proposto a essa faixa etária, pois as famílias e outros grupos sociais, além da escola, não conseguem enxergar possibilidades de aprendizagem em espaços escolares direcionados às crianças bem pequenas.

Porém, como desenvolvo neste trabalho de conclusão de curso, há amplas possibilidades e diversos espaços nos quais cabem a luta e a validação desse direito das crianças pequenas. De ações cotidianas às normativas nacionais, moldamos possibilidades para que haja qualidade e excelência nos espaços em que os grupos infantis possam viver sua infância de forma saudável, positiva e valiosa, como de fato deve ser.

Barbosa e Richter (2014) nos levam a refletir sobre como cada criança, desde seu nascimento, traz ao mundo uma nova versão de imagem, de possibilidade e de aprendizagem. Tal fato faz com que as professoras precisem se manter em um processo de entendimento, formação e aprofundamento contínuos, para, assim,

construir, acolher e significar o que se ensina e o que se aprende em creches e pré-escolas.

Conceber um currículo que se afasta da centralidade nas professoras é uma construção emancipatória, necessária e garantida pelas normativas na educação infantil. Assim, *Professorar* na primeira infância é continuar estudando e aprendendo todos os dias, construindo a significatividade da sua ação pedagógica, mas valorizando e possibilitando o espaço de protagonismo das crianças. Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 11) nos lembram que

A educação da criança pequena permanece no campo de luta e resistência à medida em que seus protagonistas se encontram sempre às voltas com o *'espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar'*.

A formação das professoras que cuidam e educam, participando dos processos de aprendizagem das crianças pequenas, precisa ser uma formação aberta e que enfatize e defenda os diferenciais de etapa da educação infantil, uma etapa que precisa de valorização, validação, estudo e aprofundamento contínuo. Acredito que, como nos faz pensar o conceito de Rubem Alves (2013, p. 233) sobre formação, *"Um ser humano 'formado' é um ser humano fechado, emburrecido. Educar é abrir. Educar é 'desformar'"*. Ao pensar nesse conceito de desformar, ao me posicionar como professora de crianças pequenas, compreendo a necessidade de me manter em constante aprofundamento e, sobretudo, cultivar um olhar e senso crítico. Assim, posso afirmar com responsabilidade que este trabalho de conclusão me *"desformou"* e que, dada a continuidade destas reflexões, me manterei *desformando* as crianças que, em minha caminhada como professora, encontrarei, trazendo acolhimento e significatividade para suas construções.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Do Universo à Jaboticaba**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Contribuições ao Conselho Nacional de Educação, das consultoras e especialistas que trabalharam nas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/08/Carta-ao-CNE-sobre-a-BNCC-e-a-EI.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os Bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, Rosana; CASTRO, Marilene; COSTA, Márcia. **Bebês na Escola**: observação, sensibilidade, experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 81-101.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar – segunda versão. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 maio 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.159-176.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FOCHI, Paulo Sérgio. **“Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?”** documentando ações de comunicação, autonomia e saberes de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, Campinas, 2015. p. 221-232.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.) **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil**: uma síntese. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MELLO, Suely Ama; FARIAS, Maria Auxiliadora. A Escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 01 maio 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular traz à Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 288-297.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

PECOITS, Sariane da Silva. **Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil**: inventar um currículo a partir das orientações nacionais e da agência de crianças e adultos. 2018. 144 f. Projeto de tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e Suas Representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 19-38.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Campinas: Associação Brasileira de pesquisa em Educação em ciências, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 75-93.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Teixeira. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Rosa Fátima de; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Currículo e cultura: uma diretriz pedagógica para a educação de crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., 1993, Caxambu. **Anais...** Caxambu, set. 1993. p. 1-16.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.