

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana

Márcia Cossetin*

Elvenice Tatiana Zoia**

Heloisa Toshie Irie Saito***

Introdução

Neste texto objetivamos discutir e problematizar os indicativos presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como uma política curricular normativa e, ainda, analisar a BNCC da Educação Infantil, especialmente em relação à

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), Mestre em Educação (2012), Especialista em História da Educação Brasileira (2008) e Graduada em Pedagogia (2005), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Atualmente atua como Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH -, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social - GEPPE/Unioeste/PR e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância - GEPPEIN/UEM/PR.

E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2022), Mestre em Educação, linha de pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar pela Universidade Federal do Paraná (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), possui especialização em Fundamentos da Educação pela mesma instituição (1999), especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR (UNIOESTE), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico- Cultural - GEPESPHC (UNIOESTE) e do Grupo de estudos e pesquisas em formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil - GEFOPPEI (UEM).

E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

*** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM).

E-mail: htisaito@uem.br

gênese e à base teórica que sustenta os campos de experiência, definido como organizador curricular para a primeira etapa da educação básica.

As inquietações sobre os aspectos acima suscitados decorrem da constatação de que o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 –, para direcionar a elaboração dos currículos das redes de ensino da educação básica, em nenhum momento faz menção a autores ou a teorias que justifiquem e fundamentem a opção por esse modo de estruturação curricular.

Para atender ao propósito, além dos documentos oficiais, nosso aporte teórico e metodológico ancora-se em pesquisadores que têm se dedicado à temática na atualidade, tais como: Marsiglia *et al.* (2017), Fochi (2015; 2016; 2020), Santos (2018), Leal, Boito e Lima (2018), Oliveira e Neto (2012), Finco, Barbosa e Faria (2015), Zucolli (2015), Lazaretti e Mello (2018), Arce (2018), Saito e Barros (2018), Dominico *et al.* (2020), Lazaretti (2020).

Em relação à organização optamos pelo seguinte percurso: o primeiro subtítulo é composto por essa introdução; em seguida, trazemos a construção histórica da Educação Infantil no Brasil e das políticas curriculares que a orientaram como etapa da Educação Básica ainda em construção; posteriormente, apresentamos a estrutura da BNCC da Educação Infantil e abordamos sobre a gênese dos campos de experiência e os possíveis desdobramentos para a formação humana. Por fim, tecemos as considerações finais a partir do discutido no decorrer do texto.

Entendemos que desvelar e explicitar as contradições que subjaz o documento da BNCC, ao mesmo tempo em que conhecemos a constituição histórica da Educação Infantil e das políticas curriculares, é condição para compreendermos as intencionalidades e o direcionamento do processo de formação que vem se constituindo para as novas gerações.

A Educação Infantil no Brasil como direito e os caminhos curriculares percorridos

O atendimento educacional à criança em idade para frequentar o período escolar no Brasil, que na atualidade denominamos como Educação Infantil, especialmente para as crianças provenientes da classe trabalhadora, em princípio, estava relacionado com a atuação de instituições ligadas à assistência social (filantrópicas, religiosas), conforme indica Kuhlmann Jr. (2011). As formas de atendimento a essas crianças não se direcionavam para toda a população e tiveram como propulsor o processo de urbanização do país e o objetivo central estava voltado para o cuidado com as crianças

servindo como forma de compensação das carências básicas familiares, tais como alimentação e higiene.

Nesse caso, os médicos higienistas tiveram uma participação significativa na construção e na implantação de um projeto assistencial direcionado às crianças pobres, utilizando-se de teorias, de conceitos e de saberes técnicos, ou seja, amparados na ciência que lhes dava legitimidade (COSSETIN, 2012). Havia, também, a influência religiosa que se deu, principalmente, por meio da Igreja Católica que realizava congressos para que tanto leigos quanto cristãos entrassem em consenso para organizarem suas políticas assistenciais.

Esses movimentos significaram as primeiras preocupações com o atendimento aos pré-escolares no Brasil. Todavia, foi durante o Governo Militar, entre os anos de 1964 e 1985, que o Estado criou políticas com a intensa expansão e ofertas de vagas, tornando o atendimento à infância brasileira, naquele período, uma forma de Educação em massa que não estava voltada para a qualidade, mas, sim, à quantidade de crianças atendidas, conforme assevera Rosenberg (1999, p. 15): “Até o início da década de setenta, o modelo de educação pré-escolar – na verdade denominada de pré-primária – perseguida pela administração educacional, divergia do modelo de creche destinada aos pobres”.

Neste sentido, na primeira LDB de 1961, Lei nº 4.024, de 1961, em que se anunciava a Educação pré-primária a ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância e, ainda, as empresas que tivessem a seu serviço mães de crianças menores de 7 anos eram estimuladas a organizar e manter instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). A Educação Infantil era destinada, inicialmente, para uma parcela da população, pois não havia nenhum tipo de controle, e muito menos gratuidade, obrigatoriedade e/ou responsabilidade do Estado em sua oferta.

A década de 1970 foi marcada por uma intensa interferência dos organismos internacionais – UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; e ONU – Organização das Nações Unidas – nas políticas, inclusive educacionais, nos países da América Latina, dentre eles o Brasil. Em relação ao atendimento às crianças pré-escolares, as políticas implementadas vinculavam-se às concepções assistencialistas de baixo custo para alívio da pobreza.

A partir da influência dos organismos internacionais são implementados direcionamentos legais, tais como a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional. Para a Educação Infantil, em seu

artigo 19, § 2º, evidenciou-se que os sistemas de ensino “[...] velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Entretanto, não havia garantias em relação à oferta da Educação Infantil e essa vinculava-se aos sistemas de ensino genericamente, sem delimitação de responsabilidades claras. A indefinição e, conseqüentemente, a falta de recursos fez com que mesmo o atendimento assistencialista fosse descontínuo e esvaziado de um projeto educacional e/ou de qualquer política curricular orientadora.

No ano de 1975 a Coordenação de Educação pré-escolar foi criada pelo Ministério de Educação e Cultura e no ano de 1977 instituiu-se o Projeto Casulo, articulado à coordenação da Legião Brasileira de Assistência – LBA¹, para atender à demanda de crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio da assistência social, para a população empobrecida. Esse constituiu-se como o primeiro programa de atendimento em massa e com menor custo que se estendeu pelo Brasil para atender um número cada vez maior de crianças, como destaca Rosemberg (1999).

No final dos anos 1980, com as mobilizações populares e com o fim da Ditadura Militar, no ano de 1985, promulgou-se a nova Constituição Federal de 1988. Neste período observa-se uma nova caracterização das instituições de Educação Infantil que, para Kuhlmann (2011, p. 179), “[...] parte dos deveres do Estado com a educação”, tratando-se de uma formulação almejada por aqueles que lutaram pela implantação de creches e pré-escolas que respeitassem o direito das crianças à educação.

Assim, observa-se na Constituição Federal de 1988 o anúncio da Educação como um dos direitos sociais e como um dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, assim como se anuncia uma importante modificação no sentido de universalização da educação escolar, sobretudo no que se refere ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil, com a Constituição Federal de 1988, é anunciada em seu artigo 208, inciso IV – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”², trazendo o entendimento de que o atendimento às crianças em idade pré-escolares faz parte da esfera educacional.

¹ Nesse contexto, no período da Ditadura Militar (1964-1985), destacaram-se os programas do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e da Legião Brasileira de Assistência – LBA. Rosemberg (1999) ressalta que estes dois tipos de educação eram voltados à Educação Compensatória em que no primeiro procurava-se alfabetizar os adultos que não tinham acesso ao ensino e no segundo preparava-se as crianças carentes para o ingresso no ensino fundamental.

² Inciso alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passando a: ‘IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade’ (BRASIL, 2006).

O anúncio na Constituição Federal de 1988 é importante porque a Educação Infantil passou a figurar como dever do Estado em relação à oferta, recebeu novos contornos, também, delineados no artigo 211, § 2º, da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que: “Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, delimitando-se ainda a destinação de recursos para tanto” (BRASIL, 1988, s/p).

Após 8 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996. A LDB nº 9.394/96 assegurou o direito de todos à educação. Em seu artigo 4º, inciso IV, direciona para o “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996) e reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica, como observa-se no artigo 21: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, no espaço de disputas pela efetivação da Educação Infantil no âmbito das atribuições pertinentes à educação, são promulgadas novas legislações que alteraram, respectivamente, tanto Constituição Federal de 1988 como também a LDB nº 9.394/96. Assim, apesar de ser anunciada nas legislações como etapa da Educação Básica, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 é que se alterou a Constituição Federal de 1988, anunciando a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade. Desde então, tem-se a centralidade na garantia da oferta por sua obrigatoriedade.

No ano de 2013 modificou-se a LDB nº 9.394/96 com a promulgação das leis – Lei nº 11.114/2005, Lei nº 11.274/2006 e Lei nº 12.796/2013 –, que alterou a idade mínima para matrícula para 6 anos, a segunda que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e a última modificou, mais uma vez, a idade de entrada das crianças nas escolas e inseriu a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade: “Art. 4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Essas modificações significaram, também, um avanço no sentido de que a Educação Infantil deixa de ser privilégio de determinada classe social e mostra-se como melhoria no sentido de acesso de todas as crianças às escolas de Educação Infantil ao completarem 4 anos. Os avanços nos documentos legais nacionais, sem dúvida, asseguram formalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Todavia, permanece um distanciamento entre o que é assegurado legalmente e o vivenciado.

As mudanças legais ensejaram no mesmo contexto discussões, movimentos e lutas, desde o final da década de 1980, que reivindicavam uma organização sistematizada para o atendimento educacional à criança em idade pré-escolar. Essas discussões, movimentos e lutas perpassaram a construção de políticas curriculares orientadoras dessa etapa importante da Educação Básica.

Assim, a Educação Infantil como direito social trouxe a elaboração de políticas curriculares orientadoras e práticas pedagógicas permeadas por disputas, intencionalidades e compreensões perpassadas pela organização social mais ampla e pelas concepções da função da Educação Infantil e da organização dos espaços educativos como promotores do desenvolvimento infantil; em contraposição àqueles que o entendem como preparatório para o ensino fundamental ou ainda àqueles que permanecem impregnados tão somente pela ideia do cuidado em que as práticas educativas são atravessadas pelo espontaneísmo.

Apresentamos no quadro 1 as políticas curriculares elaboradas para a Educação Infantil a partir da sua inserção no âmbito da Educação:

Quadro 1: Diretrizes Curriculares orientadoras da educação

Ano	Diretriz	Obrigatoriedade
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI	Não Normativo e Não Obrigatório
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 1/1999, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98)	Normativa/Obrigatória
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009	Normativa/Obrigatória
2017	Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP nº 2/2017)	Normativa/Obrigatória

Fonte: Elaboração das autoras a partir de consulta ao site do MEC (2021).

Como observamos no quadro 1, no ano de 1998, em meio a políticas educacionais que centralizavam a atenção no ensino fundamental, divulgou-se pelo Ministério da Educação – MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Anunciado como não obrigatório e, apesar de críticas recebidas, conforme expõe Lazaretti (2020), tendo sido considerado mais como um manual prescritivo e didatizado em que se esvaziava a função do professor colocando a própria criança como construtora de seu conhecimento, é o primeiro documento orientador para em nível

nacional no que se refere à política curricular e explicitação de propostas pedagógicas orientadoras para a Educação Infantil.

No ano de 2009 há uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) distanciam-se da RCNEI no sentido de que a DCNEI não se apresenta como um manual prescritivo, mas são estabelecidos os fundamentos, os princípios e as propostas para orientar a elaboração, pelos municípios, de suas próprias propostas curriculares orientadoras das práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas (LAZARETTI, 2020).

No contexto em que havia a DCNEI como documento curricular orientador há um movimento para a elaboração da chamada Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que teve, de acordo com o exposto no texto da própria BNCC, três versões no seu processo de elaboração, tendo sido publicada uma versão preliminar no ano de 2014. Várias forças políticas estiveram na disputa pela elaboração da BNCC, todavia, essa disputa foi liderada pelo Movimento pela Base formado por parcerias de instituições e pessoas que se ligam entre si e que são compostos por diferentes atores privados que têm atuado no âmbito da educação nacional (ROSA; FERREIRA, 2018).

Como justificativa utilizada para a necessidade de elaboração da BNCC estavam os marcos legais como a Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96, as próprias DCNs e o Plano Nacional de Educação de 2014, em sua meta 7, que são citados no documento da BNCC. Demarcamos que a meta se articula com os processos de avaliação educacional demarcando-se elemento central na BNCC.

O processo de elaboração que determinou seu conteúdo e indicativos, conforme evidenciam Rosa e Ferreira (2018), na versão preliminar da BNCC do ano de 2014, teve sua discussão iniciada ainda no ano de 2009 quando se engendraram as primeiras propostas para sua formulação e, portanto, anterior ao próprio PNE de 2014. Assim, no período de 2009 a 2014, teriam sido realizadas reuniões, encontros e seminários cujo foco seria a construção da BNCC.

Rosa e Ferreira (2018) explicitam, ainda, que em julho do ano de 2014 “[...] o MEC disponibilizou o documento preliminar intitulado “*Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*”. De acordo com as autoras, o objetivo anunciado desse documento orientador acerca de uma política curricular para a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, era o de buscar o debate sobre os direitos de

aprendizagens e de desenvolvimento e, desse modo, ser uma referência para a produção da BNCC. Todavia,

[...] essa versão preliminar, [...] foi abandonada logo que mudou o comando do Ministério da Educação. Mesmo dentro de um mesmo Governo, a mudança ministerial apresentou diferente concepção de educação e, conseqüentemente, outra condução da elaboração da BNCC (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 117).

Assim, essa versão preliminar da BNCC teria sido silenciada.

Em setembro do ano de 2015 o MEC apresentou nova versão da BNCC, deixando de lado a versão preliminar. Conforme Rosa e Ferreira (2018), “[...] deu-se continuidade às discussões da Versão Preliminar e apresentaram-se os Campos de Experiências para a Educação Infantil, os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os Direitos de aprendizagem” (ROSA; FERREIRA, 2018. p. 117).

De acordo com o texto da própria BNCC, teriam sido recebidas mais de 12 milhões de contribuições, de cerca de 300 mil pessoas e instituições (BRASIL, 2017). Assim, em maio de 2016, apresentou-se a nova versão do documento o qual teria sido submetido à discussão por mais de 9 mil educadores em seminários realizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – em todo o país, entre junho e agosto de 2016. Dessas discussões foi publicada a última versão da BNCC, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que foi enviada ao CNE e aprovada (BRASIL, 2017).

Entretanto, nesse ínterim ocorre o *impeachment* da então presidenta da República Dilma Vana Rousseff e assume a presidência o seu vice Michel Temer. Essa mudança de governo alterou também os rumos das políticas educacionais e teria tido influência inclusive na elaboração e no conteúdo do texto final da BNCC. Assume o MEC José Mendonça Bezerra Filho, que nomeia como secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro a qual compõe um Comitê Gestor para elaboração da BNCC que é presidido por ela.

Conforme apontam Rosa e Ferreira (2018), o comitê passa a chefiar a elaboração da BNCC e elege os especialistas do Brasil e de outros países para analisar o texto. Os especialistas em educação teriam sido substituídos por tecnocratas de áreas empresariais (ROSA; FERREIRA, 2018). Portanto, “[...] manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 115).

Assim, em 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC para apreciação do CNE; não obstante à amplitude das discussões e dos debates das versões anteriores, conforme expõe Rosa e Ferreira (2018), a BNCC mostra-se com a estrutura geral preservada, mas o conteúdo alterado. A homologação no MEC ocorreu em 20 de dezembro pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. No dia 22 de dezembro de 2017, em período de recesso escolar, foi publicada a Resolução do CNE - Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 - que institui e orienta a implantação da BNCC (ROSA; FERREIRA, 2018).

Marsiglia *et al.* (2017) aborda que conteúdos científicos, artísticos, filosóficos obrigatórios na DCNEI (2009) estão ausentes no texto da BNCC:

[...] e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração dos documentos (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109).

Segundo a autora, por trás dos fundamentos em que foi formulada a BNCC, na verdade existe grande interesse dos empresários em se beneficiar com a comercialização de seus produtos em parceria com os órgãos públicos responsáveis em cuidar dos assuntos relacionados à educação e, ainda, definir os rumos da formação a ser ofertada desde a Educação Infantil. Desse modo, a partir dos elementos constitutivos apresentados, abordaremos sobre a gênese dos campos de experiência e os possíveis desdobramentos para a formação humana na Educação Infantil.

BNCC da Educação Infantil: aspectos constitutivos

Conforme delineado anteriormente, a BNCC faz parte da política nacional para a educação básica brasileira. Com caráter de normatização “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

No documento geral, composto por aproximadamente 600 páginas, apenas 21 abordam especificamente sobre a primeira etapa da educação básica. Inicialmente contempla uma breve retrospectiva sobre a inserção da Educação Infantil no contexto da Educação Básica; os aspectos legais considerados marcos na história da Educação Infantil, a partir do período em que passou a ser concebida com o caráter de atendimento pedagógico, e a articulação entre o educar e o cuidar.

Alinhado à concepção de criança³ e aos eixos⁴ estruturantes das práticas pedagógicas estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), nas dez competências gerais propostas pela BNCC para todas as etapas da Educação Básica, em relação à Educação Infantil, o documento que ora analisamos define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de assegurar “[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]” (BRASIL, 2017, p. 37).

Os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) articulam-se à ideia de que a criança constrói conhecimentos, apropria-se dos conhecimentos sistematizados por meio das ações e interações com o universo físico e social. Em nosso entendimento, ao citar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento não estabelece diferenças entre as duas categorias, abrindo precedentes para que se compreenda que aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento é aprendizagem.

Ao assumir a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura, o documento expõe que “[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo” (BRASIL, 2017, p. 38). À vista disso, apesar de explicitar que as práticas pedagógicas devem ter caráter de intencionalidade, o documento a limita à organização e à proposição de experiências (pelo sujeito denominado de educador) que permitam às crianças o conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre a natureza, a cultura e a produção científica. Ainda em relação a isso, a BNCC esclarece que “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Além das atribuições elencadas acima, compete ao educador o acompanhamento das práticas e das aprendizagens, observando o percurso individual e coletivo, e registrar as conquistas, os avanços e as possibilidades de aprendizagem das crianças. Desse modo, sinalizamos que o documento, ao centralizar a criança como protagonista da aprendizagem, secundariza o papel do professor, reduzindo-o a uma figura amorfa (LAZARETTI, 2020), o que abre precedentes para descaracterizar a natureza docente e

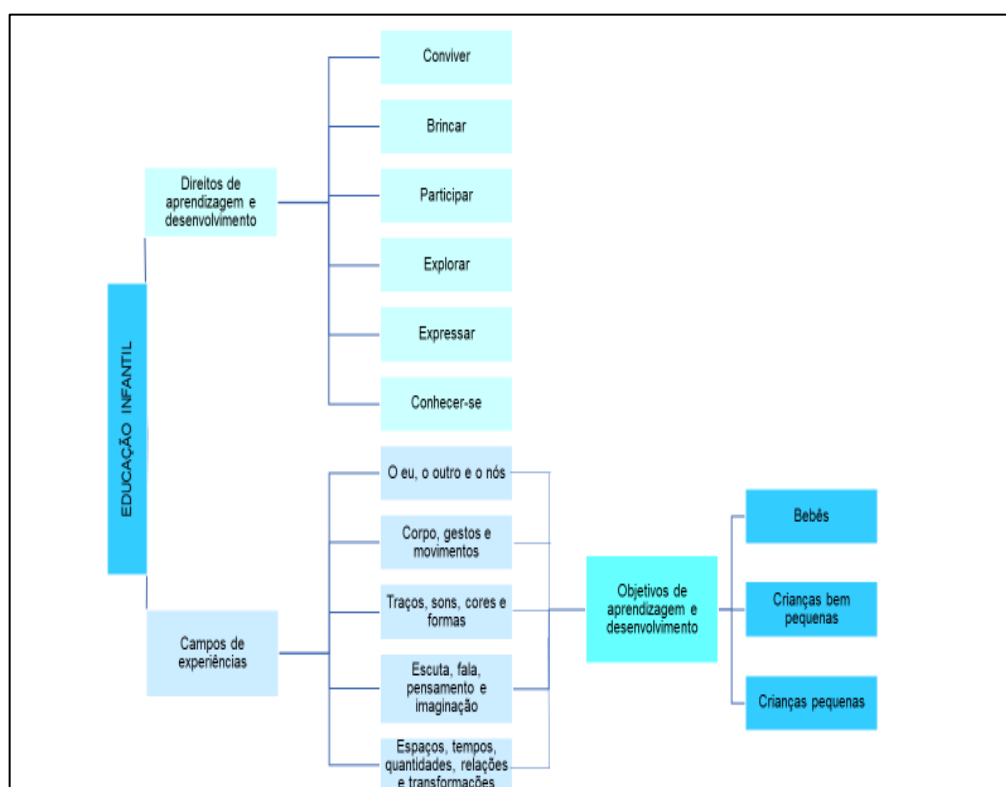
³ Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

⁴ As interações e as brincadeiras.

o seu processo de profissionalização. Compreendemos que tanto crianças como docentes são protagonistas do processo educativo. Por isso, além das atribuições destacadas na BNCC, outras são importantes no sentido de organizar o ensino de modo intencional para que a criança se aproprie das experiências culturais e produza a sua segunda natureza integrando-se ao gênero humano.

Antes de adentrarmos nas discussões afetas à gênese dos campos de experiência, elaboramos uma síntese dos componentes da BNCC que se constituem nas orientações para direcionar a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas que atendem a Educação Infantil.

Figura 1: Síntese dos componentes da BNCC da Educação Infantil



Fonte: Elaboração das autoras com base na BNCC (2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados por meio de um código denominado de alfanumérico, conforme explicitamos a seguir:

EI 02 TS 01

As duas primeiras letras correspondem à etapa atendida, neste caso, a Educação Infantil; o primeiro par de números explicita a faixa etária atendida; o segundo par de letras expressa o campo de experiências em evidência; o último par de números refere-se à posição do objetivo abordado.

Todos os campos de experiências apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária: os bebês integram as crianças na faixa etária entre 0 a 1 ano e 6 meses; as crianças bem pequenas entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas entre 4 a 5 anos e 11 meses.

Ressaltamos que a BNCC não explicita os critérios utilizados para a categorização das crianças segundo a faixa etária, permitindo várias interpretações, inclusive a compreensão de desenvolvimento baseado em etapas e com parâmetros cronológicos, destituindo a formação da criança das dimensões históricas e culturais.

Na sequência, centralizamos o estudo sobre os campos de experiências para compreendermos a sua gênese e a base teórica.

Campos de experiências: origem e fundamentos teóricos

A indicação dos campos de experiência como possibilidade de organizador curricular consta nas DCNEI de 2009 da seguinte forma: “[...] 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” (BRASIL, 2009, p. 16, apud FOCHI, 2015, p. 229).

De acordo com a BNCC, “[...] 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” (BRASIL, 2017, p. 40). Essa definição também se fundamenta nas disposições das DCNEI (2009) quando se refere aos saberes e aos conhecimentos considerados essenciais para que as crianças se apropriem da cultura e associem as suas experiências.

Segundo Fochi (2016), a opção pela estruturação da BNCC em campos de experiência justifica-se pela possibilidade de superar a lógica da distribuição dos conhecimentos por disciplinas e permitir situações que favoreçam as interações que valorizem as experiências concretas da vida cotidiana.

Para o referido autor, esta forma de estruturação curricular definida na BNCC fundamenta-se na concepção de uma criança ativa que, além de agir, criar, também é produtora de cultura. Diante disso ele apresenta os elementos que compõem uma didática baseada nos campos de experiência que se contrapõem ao sentido clássico de didática enquanto “arte de ensinar”. Compreende-a, então, como “[...] construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las” (FOCHI, 2016, p. 3).

Assim, também, Santos (2018), por meio de estudos de caso, analisou os sentidos que as crianças produzem em relação às experiências que vivenciam na instituição de Educação Infantil para pensar sobre um currículo por campos de experiência a partir das falas dessas crianças. Além de destacar que não se observam, na BNCC, avanços em relação à definição conceitual dos campos de experiência, sendo necessário recorrer às diretrizes curriculares para se reforçar que as interações e as brincadeiras constituem o alicerce para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o autor salienta que elaborar um currículo com essa envergadura pressupõe considerar a heterogeneidade e a capacidade de as crianças produzirem diversas experiências e, sobretudo, concebê-las “[...] como sujeitos capazes de indicar caminhos e enfrentar desafios” (SANTOS, 2018, p. 28).

Com o objetivo de explicitar o conceito de experiência e diferenciá-la de termos como experimento, conhecimento e saber, Leal, Boito e Lima (2018) buscaram em Larrosa Bondía a seguinte definição que conduz à compreensão de que cada sujeito aprende por meio da própria experiência, ou seja, por meio de tudo que o envolve, suas conquistas adquiridas de modo particular e singular:

[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, tendo relação com o que atravessa o sujeito e não com o que meramente acontece fora ou distante dele. Ao tratar da experiência assim, chama a atenção para a importância de o sujeito ser considerado na construção da experiência, não sendo bastante saber dela, ter informação sobre e emitir opinião com base na informação externa, vinda de outrem, cumulativa. Ao afirmar essa ideia, o autor faz uma crítica à ciência e aos conhecimentos modernos, alicerçados no experimento, na generalização, no excesso de informações que nada ou muito pouco tocam os sujeitos (LARROSA BONDÍA, 2002 apud LEAL; BOITO; LIMA, 2018, p. 106).

Em relação à organização curricular por campos de experiência, as autoras referenciam que as Escolas da Infância Italiana se constituíram como inspiração para a

elaboração das proposições brasileiras, em consonância com outros estudos realizados por Finco, Barbosa, Faria (2015) e Fochi (2016).

Na mesma direção, Barbosa e Richter (2015) consideram marco importante para a estruturação do caminho da Educação Infantil no Brasil a publicação do Caderno Cedes de número 37 que apresentou proposições de currículos de países como Itália, Suíça e Japão, com indicativos das discussões internacionais na referida área. A publicação data dos anos 1990, período em que o Brasil elaborava diversos documentos que hoje compõem a política nacional de educação, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, de maneira mais específica, para a Educação Infantil, os RCNEI e as DCNEI. Para as autoras, “[...] a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na Educação Infantil no Brasil (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 186).

Observamos, então, que a organização curricular por campos de experiências deriva das indicações curriculares italianas e equivalem às determinações mínimas e obrigatórias para atender aos direitos de aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, Zucoli (2015) expõe que, ao concebermos os campos de experiência como [...] mundos cotidianos de experiências da criança, podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descobertas por parte das crianças (ZUCOLLI, 2015, p. 209).

Com o objetivo de reforçar a ideia anterior, Fochi (2015) ressalta que a ação e o fazer da criança compõem a centralidade do projeto educativo, pois a experiência, concebida como possibilidade contínua de participação e interação entre meninos e meninas, torna-se o elemento fundamental para se dimensionar as ações dos sujeitos envolvidos com a transversalidade e a complexidade do acervo da humanidade.

O autor explicita, ainda, que “O sentido da palavra experiência aqui empregada parece estar muito próximo das ideias postuladas por Dewey em sua vasta obra acerca do tema” (FOCHI, 2015, p. 221) e, assim como Barbosa e Richter (2015), ratifica a tese de que a organização curricular por campos de experiência originou-se das pedagogias italianas, defendendo-os como “[...] possibilidades produtivas para compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil” (FOCHI, 2015, p. 228).

Diante das possibilidades de organização curricular elencadas pelas DCNEI, Finco (2015) defende que o maior desafio consiste em compreender uma proposição que considere e privilegie a autoaprendizagem das crianças e superar os modelos prontos de ensino e de currículos. Todavia, a autora entende que as novas orientações para as

escolas italianas da infância de 1991 e os campos de experiência, também das escolas infantis italianas, apresentam contribuições para se organizar uma escola infantil que tenha como protagonista a criança pequena. A autora considera as orientações para as escolas infantis italianas, publicadas em 1991, basilares e marco inicial para o processo de elaboração de projetos curriculares para a infância.

Ariosi (2019, p. 249), ao debruçar-se sobre a origem do termo “campos de experiência”, também identificou a relação com as experiências italianas, indicadas por Barbosa e Richter (2015), e acrescenta que as informações foram localizadas em documentos italianos em uma viagem à Itália, em 2016, para fins de pesquisa.

É possível localizar nos documentos indicativos italianos os seguintes campos: o eu e o outro; o corpo e o movimento; imagens, sons, cores; os discursos e as palavras; o conhecimento do mundo, muito semelhantes aos que compõem a BNCC da educação infantil brasileira. Essa similaridade nos provoca a problematizar acerca da especificidade e da identidade da realidade brasileira, bem como sobre a desconsideração da trajetória dos diversos municípios que elaboraram suas propostas curriculares nas duas primeiras décadas do século XXI. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83), é possível verificar que alguns grupos foram privilegiados no debate sobre a BNCC: “[...] desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Nesta ocasião entendemos a pertinência de chamarmos a atenção para o título do livro “Campos de experiência da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro”, organizado por Maria Carmen Barbosa, Ana Lucia Goulart de Faria e Daniela Finco (2015), referência utilizada para as discussões neste artigo. Apesar de o título contemplar a ideia de se olhar as proposições italianas para se inventar um currículo para a Educação Infantil brasileira, ao observarmos as similaridades com o que está sendo proposto pela BNCC, inferimos que não parece tratar-se de uma elaboração/produção, mas de uma reprodução. Em nosso entendimento, isso reforça o que afirmamos anteriormente quanto à desconsideração das propostas elaboradas e consolidadas em diversos municípios do nosso país e que apresentam concepções que se colocam na contramão de uma perspectiva reprodutora de formação humana. Ainda, de acordo com Ariosi (2019, p. 250), “[...] essas legislações curriculares nacionais são fruto de determinações de organismos internacionais com a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) [...] e desconsidera os contextos e sujeitos”.

Diante dos estudos realizados por Fochi (2015), Finco (2015), Zucolli (2015) podemos identificar os princípios teóricos de Dewey fundamentando a organização curricular por campos de experiência.

O contexto histórico estadunidense vivido por Dewey permitiu-lhe conceber a educação “[...] como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem, dessa forma, o lema – aprender fazendo” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 2) explicita a base teórica e filosófica que embasa o seu pensamento educacional, ou seja, vinculada aos princípios do pragmatismo que se fundamenta na produção utilitarista do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Consequentemente, a escola deveria integrar-se com a vida por meio de um planejamento pedagógico adequado. Os autores ainda evidenciam que a perspectiva deweyana tem como foco uma sociedade harmonizada “[...] a partir da educação científica para todos e tem, na atividade infantil, o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com situações diversas no cotidiano, que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 2-3).

Esse entendimento de visualizar relações sociais harmoniosas e da educação desempenhando um papel na formação do homem com capacidades para resolver problemas do cotidiano expressa uma concepção de educação direcionada para a manutenção da tônica capitalista e que não objetiva a transformação das condições de miserabilidade que limitam a condição humana. Diante disso, Oliveira e Neto (2012, p. 5) apresentam uma importante contradição da teoria de Dewey:

[...] pois a relação ciência X demanda social é determinada pelas relações de produção que regem o sistema capitalista, e não apresenta uma preocupação em desenvolver uma formação humana em sua plenitude, mas, sim, a criação de um sujeito alienado que não reconheça no seu trabalho a fonte de sua existência material, isto é, o homem passa a ser encarado como uma máquina viva, que serve apenas para alimentar e produzir a riqueza material do capital.

As proposições educacionais de Dewey direcionavam-se categoricamente à adaptação do homem, desde a infância, às novas relações sociais que estavam se constituindo naquele contexto de industrialização e desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos.

Similarmente, os estudos desenvolvidos por Mézsáros (2012) e Leher, Vitória e Motta (2017) consideram que o ideário educativo proposto no contexto atual, forjado com ar moderno, expressa a demanda do capitalismo para se reestruturar. Além disso,

destacam que as políticas educacionais, vinculadas às proposições do Banco Mundial, objetivam formar, ainda precocemente, um perfil de indivíduo que atenda aos princípios da solidariedade, sustentabilidade e empreendedorismo que se articulam aos preceitos de adaptação social.

Nesse contexto, inferimos que as orientações dos documentos mandatários, em relação ao pressuposto do respeito às experiências cotidianas e das especificidades das crianças pequenas e da defesa de que não é pela via do ensino que o trabalho pedagógico deve ser organizado, expressam, na sua essência, uma perspectiva, ou seja, “Quando se assume que não se ensina na Educação Infantil, defende-se com isso também uma determinada direção política e ideológica em relação às crianças e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 117).

Simiano e Simão (2016) ratificam essa afirmativa ao exporem que as escolhas não são neutras e estáveis; sempre há uma intencionalidade condicionada pelo contexto político, cultural, social que oculta, muitas vezes, as relações de poder em disputa na seleção dos conhecimentos necessários aos objetivos definidos.

Por consequência, torna-se imperativo questionarmos sobre a formação almejada e para qual sociedade, pois estas são definidoras para a compreensão do papel que a educação desempenha em cada período histórico e direciona a formação de professores, inclusive.

Em virtude disso, entendemos a pertinência de problematizarmos o discurso relacionado à defesa da organização curricular por campos de experiência como a alternativa para superarmos os modelos instituídos sob a forma de disciplinas ou áreas do conhecimento. Será que a defesa desse modo de organização, ao invés de estar comprometido com ricas possibilidades de experimentar, de viver a infância com significados e sentidos diversos, com encantamento, colocando a mão na massa, conforme expressa Arce (2018), não seria uma alternativa para seduzir e ocultar as contradições subjacentes à falta de qualidade na oferta da Educação Infantil e que extrapolam os aspectos curriculares?

Defendemos a concepção de que tanto os professores quanto as crianças possuem papéis de protagonistas no processo de apropriação das experiências que constituem o legado da humanidade cristalizada nos instrumentos e nos signos. Nesse sentido, para finalizarmos as discussões, respaldamo-nos na defesa de uma Educação Infantil para além dos limites do aqui e agora, do espontaneísmo, do pragmatismo e do utilitarismo, uma educação que tenha como direção o planejamento de ações intencionalmente analisadas, organizadas, embasadas cientificamente para promover a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças em sua plenitude. Vale ressaltar que isso deve ocorrer sem se deixar de lado as especificidades do público atendido e a necessidade de se priorizar o lúdico e as interações sociais enquanto aspectos fulcrais na organização da prática pedagógica voltada para a Educação Infantil. Conforme defendem Saito e Oliveira (2018, p. 2), a Educação Infantil:

Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Isso significa que a Educação Infantil deve ser um espaço de desenvolvimento humano por meio de diferentes possibilidades de atuação infantil, um local que viabilize proposições adequadas e significativas que contemplem constantemente a articulação entre o cuidar e o educar. Essa afirmação nos revela a importância de termos ciência de quais elementos culturais e de que forma os disponibilizamos às crianças pequenas, já que nossas ações pedagógicas de modo a contemplar ou não as especificidades da primeira infância sempre formam determinado sujeito que ou estará coadunado ao perfil desejado pelo mercado ou será fonte de resistência da ideologia em vigor.

Considerações finais

Na introdução deste trabalho apontamos a necessidade de discutir e problematizar os indicativos presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como uma política curricular normativa e, ainda, analisar a BNCC da Educação Infantil, sobretudo em relação à gênese e à base teórica que sustenta os campos de experiência, definido como organizador curricular para a primeira etapa da educação básica, desvelando a concepção presente na BNCC para compreendermos as intencionalidades do processo formativo que vem se delineando para as novas gerações.

Ao apreendermos a constituição histórica da Educação Infantil como direito social prevista nas legislações pertinentes, a partir das lutas empreendidas especialmente pelos movimentos sociais, percebemos o quanto essa construção ainda carece de fundamentos que consolidem as políticas curriculares orientadoras das práticas pedagógicas que se orientem para organização que prima pelo desenvolvimento humano desde a Educação Infantil.

Desse modo, observamos que a organização curricular aprovada em 2017 para orientar a elaboração das propostas curriculares das instituições de Educação Infantil brasileiras sustenta-se nas proposições italianas, cujos princípios teóricos fundamentam-se em Dewey. Consideramos pertinente destacar que a perspectiva de Dewey contemplava a constituição de uma sociedade harmonicamente organizada, vendo na criança o foco importante para a formação de um homem preparado para a resolução dos problemas do cotidiano e, conseqüentemente, adaptado ao modo social vigente.

Todavia, não podemos deixar de lembrar que, no Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, os bens produzidos pela humanidade não estão acessíveis a todos. Por conseguinte, entendemos que as crianças de um nível social desprivilegiado só poderão encontrar acesso à cultura erudita e aos conhecimentos científicos no ambiente institucional, já que o contexto em que vivem não lhes possibilita isso, tendo em vista a miserabilidade em que muitas se encontram.

Pelos motivos apresentados compreendemos que a oferta de uma Educação Infantil limitada às experiências do cotidiano, que atenda e satisfaça as necessidades e os interesses imediatos das crianças pequenas e se desvincula do acesso aos conhecimentos mais elaborados, não potencializa o desenvolvimento humano em sua plenitude e, conseqüentemente, contribui para formar um sujeito adaptado à organização social hegemônica. Por isso, concordamos com Dominico *et al.* (2020, p. 231) quando afirmam que “[...] quanto mais enriquecedoras forem as práticas pedagógicas, maiores serão as oportunidades para que a afetividade, a criatividade e a autonomia sejam vivenciadas e desenvolvidas”.

Nesse contexto, defendemos que a Educação Infantil deve oferecer para as crianças o que existe de melhor na arte, na ciência, na cultura, de modo geral, sem desconsiderar como elas aprendem e se desenvolvem, ou seja, as suas especificidades, que requerem condições e estratégias diferenciadas para brincar, interagir, sonhar, imaginar e compreender o mundo. Dessa forma, tanto as crianças quanto os professores são imprescindíveis nesta relação de ensino e aprendizagem que deve ser caracterizada como um processo que objetiva a humanização.

Referências

ARCE, A. **Educação Infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas: Editora Alínea, 2018.

ARIOSI, C. A base nacional comum curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre o Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 15, p. 241-256, 2019.

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. R. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **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.

BARBOSA, I.; SILVEIRA, T.; SOARES, M. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 9 out. de 2021.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COSSETIN, M. **Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. 2012.190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

DOMINICO, E. *et al.* Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 215-234, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2020.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, P. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia>.

Acesso em: 20 jun. 2019.

FOCHI, P. Criança, currículo e campos de experiência. Notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o Desenvolvimento da criança. In: PAQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134.

LAZARETTI, L. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

LEAL, F.; BOITO, C.; LIMA, M. B. Unidade acadêmica de Educação Infantil da UFCG: espaço de diálogos, construção de saberes e formação docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. especial, p. 102-114, set./dez. 2018. Disponível em:

<<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/415>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LEHER, R.; VITORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792/14337>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. M. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, M. A. G.; NETO, A. Q. Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 48, p.

Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana

269-285, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_836_marcoarelioufu@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S. A Rede do Movimento pela Base e sua Influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 1, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAITO, H. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, S. V. dos. Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100149&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6799>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ZUCCOLI, F. As indicações italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.