

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASIS FOR EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN CHALLENGES AND
POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL EXPERIENCE

Luciane Pandini-Simiano

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, Tubarão,
SC – Brasil
lucianepandini@gmail.com

Márcia Buss-Simão

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, Tubarão,
SC - Brasil
marcia.simao@gmail.com

RESUMO: O presente texto pretende contribuir com a discussão das políticas curriculares nacionais, focando nos desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da educação básica para a educação infantil a partir da proposta dos campos de experiência. Para tanto, está organizado em três partes. Na primeira, a partir da legislação educacional brasileira, apresenta um conjunto de documentos orientadores que fundamentam a política educativa na educação infantil e sublinham o direito das crianças à educação infantil. No segundo momento, discute a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Na sequência, finaliza apontando as possibilidades e desafios dos campos de experiência na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Políticas curriculares. Campos de experiência educativa.

ABSTRACT: This text has the intention to contribute to the discussion of national curriculum basis, focusing on the challenges and opportunities of the Common National Curriculum Basis of Basic Education for early childhood education from the proposal of Experience Fields. For this, it is organized into three parts, the first, from the Brazilian educational legislation, presents a set of guidance documents that support the educational politics in early childhood education and highlight the right of children to education. In the second time discusses the Common National Curriculum basis for early childhood education and its organization proposal from Experience Fields. In sequence concludes pointing the possibilities and challenges of experience fields in early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education. Curricular politics. Educational experience fields.

A proposta política de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica tem produzido inúmeras discussões e debates no contexto da educação brasileira. Nas últimas décadas, tal proposição é questionada na educação infantil à medida que tal modalidade educacional passa a se constituir como um direito, um campo de pesquisas e reflexões. Nesse contexto, antigos desafios são retomados, ao mesmo tempo em que novas proposições são lançadas. Uma nova configuração política implica questionamentos diferenciados: Como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder de vista a especificidade da educação infantil? Quais saberes e conhecimentos deveriam ser priorizados no cuidado e educação dos bebês? Como acolher a experiência das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola, levando em conta sua forma peculiar de aprender na infância? O que significa falar em experiência na educação infantil? O que seriam os campos de experiência?

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida, daí a importância de estudos e discussões que ofereçam visibilidade para tal questão.

O presente texto aborda tais questões, ao focar os desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da educação básica para a educação infantil a partir da proposta dos campos de experiência. Para tanto, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos, a partir da legislação educacional brasileira, um conjunto de documentos orientadores que fundamentam a política educativa na educação infantil e sublinham o direito das crianças à educação infantil. No segundo momento, discutimos a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Na sequência, finalizamos apontando as possibilidades e desafios dos campos de experiência na educação infantil.

Os fundamentos da educação infantil como política educativa

A Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96, art. 29) trouxeram importantes deliberações para a educação infantil, entre as quais encontramos: a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da definição de sua função de

[...] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o “ensino” e, sim, a “educação” das crianças pequenas (CERISARA, 1999; ROCHA, 1999).

Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras “educar e cuidar” está relacionada ao atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da educação infantil, que tem como centralidade uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, ou seja, o cuidar e educar, como constituidores dos processos educativos com as crianças pequenas, desde bebês, sendo essa responsabilidade compartilhada com as famílias.

Além do cuidar e educar, de modo indissociado, outra especificidade marcada e reivindicada por pesquisadores, profissionais e movimentos sociais da área da educação infantil é a garantia de que o processo de educação das crianças tão pequenas se dê por meio das interações, das linguagens e das brincadeiras, que se constituem em modos próprios das crianças pequenas, desde bebês, conhecerem o mundo, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas; assim, na área da educação infantil, a defesa da construção da Base Nacional Comum Curricular residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar e detalhar as DCNEI de 2009. A participação da área na construção da base se

deu a fim de construir orientações a partir das quais os(as) professores(as) pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância, a garantia dos direitos das crianças e uma educação infantil de qualidade.

Ainda assim, participar da construção dessa base não foi um processo consensual, sendo que, na área da educação infantil, a ideia de haver um currículo é controversa, como já demarcado no Parecer das DCNEI de 2009:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a idéia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Buscando um certo consenso na área, nas DCNEI de 2009, o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades pessoais e sociais (BRASIL, 2009b).

Já nas DCNEI havia a compreensão de que para atender a estes objetivos devem ser planejadas possibilidades de experiências educativas, ou seja, situações concretas na vida cotidiana, que levam à aprendizagem e ampliação e diversificação dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas através de diferentes linguagens. Essa mesma compreensão é retomada e reafirmada na Base Nacional Comum Curricular com a proposição da

organização da educação infantil a partir de campos de experiência e não a partir de áreas de conhecimento.

Esse encaminhamento se deve à defesa de uma perspectiva educativa que acredita que a construção da BNCC para a educação infantil não se estruture a fim de marcar uma antecipação do ensino fundamental, mas, sim, que tenha seu foco nas relações educativas e pedagógicas, no cuidar e educar e no direito das crianças às interações, à brincadeira e a ampliar e diversificar as diferentes linguagens que as constituem, buscando, justamente, atender as particularidades e especificidades dessa primeira etapa educacional.

Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: uma proposta a partir de campos de experiência

Buscando garantir na base a concepção já demarcada nas DCNEI de 2009, que as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, elege-se uma organização curricular por meio de campos de experiência.

A proposição da organização curricular por meio da ampliação das experiências surge no parecer que instituiu as DCNEI quando indica que, nos contextos coletivos de educação, organizem-se situações concretas na vida cotidiana que levem à ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009a). As diversas possibilidades de ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura que as crianças podem usufruir na unidade de educação infantil não ocorrem de modo isolado, ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Daí a proposta do arranjo curricular para a educação infantil se dar em **campos de experiência**, assim

denominados na BNCEI: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Ao eleger os campos de experiência como meios de organizar as orientações curriculares para a educação infantil, pretendeu-se colocar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo processo de cuidado, compreendendo estes como meios privilegiados pelos quais as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural.

Tal proposição para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil remete a pensar a organização de uma proposta pedagógica que conceba o espaço da educação infantil como um tempo e um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos no cotidiano educativo. O que implica numa responsabilidade de organizar a ação educativa que envolve, como indica Rocha (2012, p. 14),

[...] um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

O grande desafio que se coloca nesse modo de organização curricular é romper com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos, que tem sido os “modelos” incorporados e instituídos na creche e pré-escola. Propor a organização em campos de experiência requer uma concepção de educação que compreenda a experiência como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida.

Para tanto, é importante demarcar qual a concepção de experiência a que nos referimos; ou seja, compreendemos a experiência no sentido em-

pregado por Benjamin (1984). Para ele, a experiência é fundada na tradição histórica e coletiva, podendo ser lida como

[...] a arte do encontro capaz de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Uma possibilidade de acessar outra condição antes não entrevista, transformando a si mesmo e ao outro pela arte do encontro em um mesmo universo de prática e linguagem (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 102).

Nessa perspectiva, a experiência é única, singular, sensível, apresentando assim uma dimensão de incerteza, e por isso abre-se ao desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assumir a experiência nessa perspectiva, no sentido empregado por Benjamin (1984), significa pensar um contexto educativo para crianças pequenas que privilegie as relações, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Fato que requer a disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro. Paixão aqui significa, tal como propõe Larrosa (2002), aceitação a algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Por isso, a experiência é única, embora o cotidiano educativo seja coletivo e comum. A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência pretende afirmar o encontro com a alteridade. Nessa perspectiva, o percurso de aprender na educação infantil também exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade.

Malaguzzi (2001) coloca essa questão de um outro modo: diz que precisamos seguir as crianças e não os planos. As crianças, em suas invenções, investigações, brincadeiras, descobertas criam seus percursos de aprendizagens. O(A) professor(a), parceiro(a), aprendiz, adulto em companhia, realiza a complexa ação educativa de mediar encontros, possibilitando contextos materiais, temporais e relacionais potentes para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

A experiência, como parte do processo de conhecimento, foi refutada em nome da ciência e das ideias racionais, culminando em seu desprestígio entre as práticas educativas. Nesse contexto, o que predomina é a

lógica de valorização dos conhecimentos sistematizados, disciplinares, hierarquizados, racionais, não havendo espaço-tempo para a possibilidade de experiência – ou seja, a possibilidade de afetar, de afetar-se pelo outro, pelo inusitado, pelo improvável –, acontecimentos essenciais para uma instituição educativa que é viva, pulsante, para uma aprendizagem capaz de fazer marca nas crianças e adultos que ali vivem diariamente. Para Benjamim (1986), todos esses aspectos decorrem em um empobrecimento da experiência no campo educativo.

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015, p. 192) propõem pensar a experiência na educação infantil não na perspectiva do seu resultado,

[...] mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Entre desafios e possibilidades: os campos de experiência educativa na educação infantil

Com as palavras nomeamos o que somos, o que pensamos, o que fazemos, o que sentimos. Cremos que fazemos coisas com as palavras, da mesma forma que as palavras fazem coisas conosco. E, por isso, as lutas pelas palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento de outras são algo mais do que só palavras (LARROSA, 2002). A partir dessa perspectiva de que as palavras não são neutras, que elas produzem sentidos e criam realidades, entendemos que a escolha da organização curricular por meio de campos de experiência para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode se configurar como uma potente proposta; todavia, compreendemos que seria fundamental que o adjetivo *educativo* compusesse os campos, ou seja, fossem denominados de *campos de experiência educativa*. Acreditamos que esse termo sustenta a especificidade da educação infantil e marca algo que para nós é muito caro, pois a educação das novas gerações, como todo processo

educativo, é social e prescinde da perspectiva relacional. Dito de outro modo, esse termo afirma a educação como um acontecimento que se dá por meio de relações educativas, ou seja, no encontro “entre” adultos e crianças. Isso implica reconhecer que esse processo não é previsível, não está traçado de modo definitivo. Como indicam Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 38),

A educação das novas gerações, e da pequena infância, como todo processo educativo, é social, e constitui-se pelo confronto de lógicas, das crianças entre elas, dos adultos entre eles, e entre ambos, lógicas adultas e lógicas infantis. Nas práticas pedagógicas, no entanto, esse confronto de lógicas ou o diálogo só será preservado na medida em que haja uma intencionalidade educativa nesta direção. A produção partilhada de significados e sentidos, ou seja, de cultura, se efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar e construa estratégias de ação para tal.

A ausência do aparente simples adjetivo *educativo* deixa margem para três questões que podem significar três perigos para demarcar a proposta no sentido que viemos defendendo até aqui. Nosso primeiro receio é que se compreenda a educação das crianças restrita pela via da transmissão, do ensino e aprendizagem como “via de mão única”, rendendo-se às definições, orientações e práticas educativas focadas num domínio individual descontextualizado e uma não articulação dos saberes e experiências das crianças com os dos adultos na relação educativa.

Esse primeiro receio também ganha força se levarmos em consideração a articulação com o ensino fundamental, que é uma articulação legítima e necessária, mas também um grande risco, pois pode incorrer em processos e materiais padronizados e uniformizadores, com o intuito de uma preparação para o futuro. Esse risco se mostra mais iminente na pré-escola, visto que agora se torna obrigatória e que pode acarretar em uma educação propedêutica, ou seja, de preparação para a escolarização posterior e não o contrário, ou seja, um prolongamento dos objetivos educacionais da educação infantil no ensino fundamental.

Um segundo receio é que a ausência do adjetivo *educativo* pode também deixar marcas mais fortes a uma tendência moderna de compreender

a experiência como experimento. Pensar sobre os usos e significados da experiência na educação requer romper com a ideia de experiência como experimento. O experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlado, calculável. O experimento propõe a existência de um único caminho, seguro e previsível para a acumulação progressiva de conteúdo, este caminho tido como verdade única e universalizante.

Por fim, o terceiro e maior receio, que envolve os outros dois e é consequência deles, é que a ausência do adjetivo *educativo* aliado a uma redação centrada na ação da criança para a aprendizagem – característica da escrita dos verbos em todas as etapas educativas contempladas na última versão da base – e não nas relações, em particular as relações educativas, pode também levar à avaliação focada única e exclusivamente na criança. Esse chamamento na base pode tender à construção de práticas pedagógicas objetivadoras, conteudistas, pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem e que precisará ter. Nessa direção, a criança precisaria fazer o maior número de “experimentos” possíveis, para uma posterior acumulação de conteúdos. Esse fato fará da avaliação um instrumento técnico padronizador. Padronizará as práticas pedagógicas, a formação de professores, a produção de material didático e a avaliação.

Esse receio de uma avaliação focada única e exclusivamente na criança ganha eco nas discussões e pesquisas já realizadas na área, em que se tem procurado garantir para a educação infantil muito mais a avaliação da educação infantil do que a avaliação na educação infantil. Ou seja, como indicam Moro e Oliveira (2015), é preciso que se avalie não só as crianças como fim do processo educativo, mas as próprias instituições e as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nesses contextos.

Nesse sentido, na área da educação infantil foram reunidos documentos, instrumentos e indicadores de qualidade para a creche e para a pré-escola, além de proposições e indicadores de avaliação de contexto a fim de garantir e contribuir com o fortalecimento da identidade e qualidade da educação infantil e sua relação com as demais etapas da educação básica. Portanto, quando se trata da avaliação das crianças, há necessidade de sermos enfáticos, assim como muito bem faz Moro (2016, p. 341):

A avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas. Nesse sentido, não se relaciona exclusivamente a determinados conteúdos, como a linguagem escrita e a matemática, geralmente áreas com maior visibilidade e importância no ensino fundamental.

No sentido de enfrentar essa situação, promovendo outras formas de ser e estar na educação infantil, sobretudo de construir outras possibilidades de viver a experiência da infância em plenitude nessas instituições, faz-se fulcral, dentre outros, produzir conhecimentos e ações que interroguem práticas objetivadoras e avaliações classificatórias centradas na criança. Nessa perspectiva, é preciso instituir a avaliação como um percurso narrativo, uma forma de ler o cotidiano, de sustentar o encontro, o estar em relação.

Conforme já afirmamos, a experiência é única, singular, simbólica e repleta de sentidos. Dessa forma, a experiência é sempre uma dimensão singular e por isso não podemos “criar” experiências para as crianças. Ouvir uma história, aconchegar-se no colo, estar entre amigos, participar de uma brincadeira pode se constituir em uma experiência para as crianças ou não... Mas o que podem os campos de experiência educativa? O que pode o adulto/professor?

Sendo o(a) professor(a) o(a) parceiro(a) mais experiente da criança no espaço da educação infantil, acreditamos que ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais. Quanto aos campos de experiência educativa, acreditamos que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a narrativa dos percursos das crianças configuram-se em um generoso contexto educativo capaz de sustentar as descobertas, a investigação, a invenção e as experiências das crianças.

Considerações finais

Num momento de incertezas no âmbito social e político, fechamos essas reflexões sobre a construção da base para a educação infantil, lembrando que a definição de uma política curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica se dá a partir de escolhas que não são neutras e nem estáveis. Sempre há uma intencionalidade cultural e social, condicionada por uma dada realidade, na produção de políticas educacionais que advém de questões e relações de poder. Relações de poder que concorrem e disputam espaços ao se selecionar os conhecimentos que devem fazer parte dessa política para alcançar os objetivos previamente definidos. Como elucida Silva (2004, p. 16), “[...] selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”, portanto, é o tensionamento de diversos interesses que determinam a importância de incluir estes ou aqueles conhecimentos que irão compor as políticas educacionais. O conhecimento corporificado nessas políticas carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder.

O ato de selecionar se configura como uma ação de poder, onde privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Isto nos leva a concordar com Sacristán (2013), quando indica nessa seleção uma potencialidade reguladora, onde há conteúdos aceitos e aqueles que são menos-prezados ou suprimidos de sua composição. Desta maneira, uma política curricular não é um campo neutro, mas sim controverso, onde as decisões e escolhas tomadas afetam diretamente os sujeitos nele envolvidos.

Nesse sentido, com base em Arroyo (2013), alertamos que, na medida em que a infância ganha espaços na sociedade, nas ciências sociais, nas políticas, no campo dos direitos, também podemos esperar que sua presença, além de ser disputada por coletivos de pesquisa, de produção teórica, será ainda mais disputada na formulação de políticas.

Referências

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

- 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 Lucia Goulart (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. CNE/CEB. *Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.
- _____. CNE/CEB. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.
- MORO, Catarina. Reflexões sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, Viviane Ache Cancian; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM; Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 341-350.
- _____; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 199-216.
- PANDINI-SIMIANO, Luciane. *Colecionando pequenos encantamentos: A Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas*. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- _____. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Florianópolis, 2012. p. 12-23.

_____; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da investigação à prática: Revista da Escola de Educação Superior de Lisboa*, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Penso: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias dos currículos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em 1º ago. 2016 / Aprovado em 6 dez. 2016

Para referenciar este texto

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.