

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Aline Juliana Oja Persicheto
Marcia Cristina Argenti Perez

RESUMO: O processo histórico de construção da identidade da Educação Infantil tem se desenvolvido a partir de tensões que resultam em distintos posicionamentos sobre as finalidades dessa etapa escolar. A organização curricular tem se constituído de maneira sinuosa, frente aos constantes desafios para conceber uma proposta que realmente atenda às especificidades da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O presente texto pretende verificar avanços e lacunas presentes nos documentos curriculares oficiais, como RCNEI, DCNEI e BNCC, para promover condições que possibilitem a construção de uma visão integradora sobre aspectos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico pautada em estudos sobre a infância e análises de trabalhos que abordaram discussões sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil. Mesmo com as lacunas identificadas, os documentos analisados representam todo movimento das políticas educacionais e alguns avanços podem ser identificados na construção da identidade da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Documentos Curriculares Oficiais. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem relevância significativa para a formação e desenvolvimento da criança, sendo, por esse motivo, uma fase que precisa proporcionar experiências que valorizam as potencialidades infantis a partir de ações didáticas que possuam intencionalidade pedagógica. O histórico da Educação Infantil no Brasil demonstra que essa fase escolar ficou, por muito tempo, sem a devida atenção do poder público e das medidas legais sendo caracterizada, especialmente, pelo perfil assistencialista, realizada por profissionais sem qualificação específica e voltado aos cuidados básicos da criança (higiene, alimentação, etc.), na ausência de sua família.

Considerando essa trajetória sinuosa, permeada por desafios que ainda persistem na atualidade, o presente artigo visa discutir as especificidades da Educação Infantil pautando-se no diálogo com os principais documentos curriculares que se constituíram como norteadores do trabalho educativo nas escolas: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), atual proposta normativa que visa formalizar as discussões sobre a prática pedagógica ao longo de toda a Educação Básica.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que buscou fundamentar-se em estudos sobre a infância e em análises de trabalhos que promoveram discussões sobre os pressupostos que conceituam o trabalho educativo nas referidas propostas curriculares para a Educação Infantil. Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise, algumas questões serão problematizadas, especialmente sobre o que se entende por “educação da infância” presentes nesses documentos e os possíveis desdobramentos desses princípios na prática dos professores.

A partir do diálogo com os estudos que apontem as convergências e divergências que esses documentos podem apresentar, objetiva-se verificar os avanços e as lacunas, no sentido de promover condições para construção de uma visão integradora sobre as ações que se desenvolvem

no contexto escolar e que favorecem significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem um histórico recente no que diz respeito à obrigatoriedade de matrículas para esse nível de ensino. Em relação ao reconhecimento da criança nos documentos oficiais, a Constituição Federal de 1988 traz um avanço ao proporcionar, pela primeira vez, o reconhecimento da criança como cidadã, estabelecendo como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Inicialmente as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto que as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis, fazendo parte apenas de programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos. Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 4).

Em meados da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também traz novas perspectivas para as políticas voltadas à infância, na medida em que oferece respaldo ao cumprimento da garantia dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito à vida, à cidadania e à escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, aponta, no seu artigo 29, que a Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e objetiva “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em consonância com a LDB, as instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos são denominadas de creches e pré-escolas sendo a “creche” voltada ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e “pré-escola” às crianças de 4 a 6 anos. No entanto,

embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p.36).

Em relação aos documentos pedagógicos orientadores das práticas educativas no cenário da Educação Infantil, a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais, na década de 1990, se constituiu como um marco histórico. Tal documento norteou o trabalho pedagógico das escolas brasileiras durante muito tempo. Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2009, contribuíram para endossar novos olhares para a criança, fortalecendo a ideia da Educação Infantil como uma fase específica e não como uma preparação para o Ensino Fundamental, buscando a valorização da infância e suas peculiaridades. Os pressupostos dessas Diretrizes foram fundamentais para posterior estruturação da etapa da Educação Infantil no documento normativo atual, denominado Base Nacional Comum Curricular.

Marques, Pegoraro e da Silva (2019) destacam que

estudos, abrangendo políticas e legislações voltadas a crianças, fizeram emergir opiniões e posicionamentos diversos e, em alguns casos, bastante divergentes. Essas opiniões, oriundas do norte, do sul, do leste e do oeste do Brasil, são indicativas de que são crescentes o interesse e a atenção para com o planejamento e aplicação de políticas de educação infantil (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 266).

Nesse cenário de mudanças sobre o acesso à Educação Infantil formalizado tanto pela legislação educacional como pela publicação de documentos oficiais orientadores do trabalho pedagógico, encontra-se atrelada uma discussão sobre concepções de infância que também tem se transformado ao longo do tempo. De tal modo, o tratamento dado à criança e a maneira como ela é vista pela sociedade, em razão das mudanças em diferentes âmbitos, reflete, diretamente, nas práticas educativas escolares. Ademais,

a história do atendimento relacionado à educação infantil no Brasil corresponde a múltiplas determinações da reprodução da vida social, visto que as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção (ANDRADE, 2010, p. 23).

Historicamente, a ideia de infância passou por transformações, sendo concebida, desde um “adulto em miniatura”, conforme ressalta Ariès (1978), no período da Idade Média, como também um indivíduo que necessita de cuidados específicos que atendem as necessidades dessa fase do desenvolvimento humano, concepção que passou a ser considerada apenas no século XVIII.

No entanto, ainda que os estudos científicos tenham avançado em demonstrar o reconhecimento da infância e suas peculiaridades, nota-se que muitas ações inerentes ao universo infantil, tais como o brincar, por exemplo, têm sido diluídas em uma rotina (tanto no contexto escolar como no âmbito familiar) que limita, cada vez mais, o espaço livre da criança para agir sobre o mundo, interagir e se relacionar com as pessoas ao seu redor.

De tal modo,

o reconhecimento do brincar como atividade relevante para o desenvolvimento infantil, ao longo dos tempos, mostra que, embora tenha havido avanços em relação à concepção de criança e seu desenvolvimento, a contextualização do brincar no campo educacional ainda não tomou as proporções necessárias que materializassem uma textura significativa da relevância dessa atividade, na atualidade (BARROS, 2009, p. 44)

Tais percepções influenciam o modo como as práticas escolares voltadas ao público infantil são estruturadas e refletem, positivamente ou não, na formação das crianças. Ao tratar da Educação Infantil no cenário brasileiro, de modo específico, assim como apresentado no início do presente texto, observa-se um histórico recente no sentido de pensar sobre a criança e suas necessidades para ser possível elaborar propostas pedagógicas que atendam às suas peculiaridades formativas em diferentes fases do desenvolvimento.

Sabe-se que

diversas evoluções conquistadas pela Educação Infantil foram positivas e dentre estas temos um aumento significativo do acesso do número de alunos à escola, a exigência de formação específica dos profissionais, assim como, mudanças no atendimento à criança, ultrapassando a visão assistencialista/higienista, para uma preocupação com as questões pedagógicas e educacionais (cuidar e educar) (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 5).

Assim, um ponto crucial que ainda tem sido alvo de discussões, apesar de muitos profissionais da área da educação, de um modo geral, acreditarem que esse embate foi superado, refere-se à dicotomização entre o cuidar e educar no contexto escolar. Em razão da tendência assistencialista que predominou na estruturação da Educação Infantil, em especial com as mudanças propostas pela LDB 9.394/1996, observou-se certo rompimento entre as ações que envolvem o cuidado (higiene, alimentação, etc.) e o trabalho pedagógico mais específico. Ana Beatriz Cerisara explica que o histórico dessas instituições veio acompanhado de uma

interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada (CERISARA, 1999, p. 16)

De tal modo, observa-se, ao longo da trajetória da institucionalização da Educação Infantil, várias tentativas de construção da sua identidade como espaço formador, visando atender tanto às exigências legais como às especificidades do desenvolvimento infantil, ainda que por meio de discussões controversas. No que diz respeito ao “cuidado” e à “educação”,

na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002, p. 328).

Porém, pesquisadores da área (CERISARA, 2004; BARROS, 2009; ANDRADE, 2010; LAZARETTI; ARRAIS, 2018), assim como os próprios documentos curriculares oficiais, tais como os RCNEI, as DCNEI e a BNCC, defendem que tanto o cuidado como a educação (compreendida aqui como o trabalho de natureza pedagógica) são ações essenciais ao desenvolvimento infantil que se complementam, entendidas como uma extensão das ações oriundas do ambiente familiar. De tal modo, considerando essas discussões, corrobora-se com os autores supracitados, no sentido de que a Educação Infantil possui suas especificidades, ou seja, a famosa “Pré – escola” não deve se constituir como uma antecipação do Ensino Fundamental e precisa se revestir de uma intencionalidade educativa diferente das escolas de Educação Fundamental.

Para Cerisara (2004), a construção de uma “Pedagogia da Educação Infantil” seria um caminho viável, no sentido de formalizar a constante tentativa de caracterizar a identidade da Educação Infantil e seus propósitos como espaço de formação de desenvolvimento da criança. Para tanto, a concepção de infância que respalda essa construção coloca-se como eixo condutor do processo, pois norteará a trajetória que determina os fundamentos que sustentarão todo o trabalho, desde a preparação dos professores, a elaboração da proposta curricular até as práticas desenvolvidas com a criança. Ademais, “a escola, como espaço de múltiplas relações, precisa ser um espaço também para o brincar, oportunizando sua interação com o mundo” (BARROS, 2009, p. 56).

Alguns pressupostos indicados por Cerisara (2004) são fundamentais para a construção dessa Pedagogia mais específica, voltada para a criança. Dentre eles, destaca-se a reflexão sobre a concepção de infância, muitas vezes, colocada como homogênea, sendo que tal aspecto limita a compreensão das inúmeras variáveis que interferem no modo de conceber a infância em diferentes contextos sociais, culturais, etc., afinal, temos várias “infâncias” que refletem as características dos diferentes espaços e tempos em que são vivenciadas. Dessa maneira, “é preciso pensar na infância sob a óptica atual, refletindo, assim, como os interesses da sociedade capitalista afetam a concepção de criança, afetando também a concepção de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento” (BARROS, 2009, p. 83).

Outra questão a ser considerada, diz respeito à delimitação da infância feita pela imaturidade, ou seja, em razão das carências que a criança possui em relação ao adulto. Segundo Cerisara (2004), essa é uma ideia equivocada sobre o universo infantil, pois as crianças possuem inúmeras potencialidades que podem ser exploradas a partir do reconhecimento de sua capacidade criadora e não apenas “reprodutora”. Afinal,

a criança já foi vista como *tábula rasa, adulto em miniatura, futuro adulto*. A ruptura com esses jeitos de ver as crianças exige uma mudança de atitude e o reconhecimento do nosso não saber sobre as crianças e seus modos de ser. Essa é uma das tarefas da Pedagogia da Educação Infantil (CERISARA, 2004, p. 351, grifos da autora).

Ademais, além da dimensão biológica, os aspectos sociais e que se referem à variação de cultura precisam ser considerados ao pensar no significado da infância.

Portanto, este trabalho compactua com a necessidade de que as práticas educativas realizadas no âmbito escolar valorizem a infância e suas peculiaridades, no sentido de promover, ao máximo, suas potencialidades a partir do reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, produtora de cultura.

Neste sentido, justifica-se a problematização da especificidade da Educação Infantil, assim como a análise das representações de infância e criança presentes nos documentos citados para ser possível a construção e o reconhecimento dos saberes relativos à infância, necessários e fundamentais para a formação das crianças em uma perspectiva que valorize suas potencialidades.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Conforme retratado anteriormente, a institucionalização da Educação Infantil é recente no Brasil, sendo que, mesmo diante de várias propostas que visam consolidá-la como uma etapa fundamental da Educação Básica, pode-se dizer que esse nível de ensino ainda se encontra em processo de construção de sua identidade como espaço de formação e desenvolvimento da infância.

Nessa trajetória, um marco importante para avançar (ainda que alguns pesquisadores da área discordem desse posicionamento) no sentido de promover a estruturação de práticas curriculares e pedagógicas, refere-se à publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na década de 1990. Tal proposta foi publicada em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, sendo organizada por faixa etária, ou seja, orientações para as crianças de zero a três anos e de três a seis anos.

Vale ressaltar que, no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, o RCNEI foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso em consonância com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Isso evidencia que o enfoque de medidas adotadas no intuito de atender a interesses das políticas educacionais neoliberais desse momento histórico (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 32)

Barros (2009) explica que a primeira versão dos RCNEI apresentou concepções conservadoras, principalmente no que diz respeito à percepção de infância e ao modo como as experiências de aprendizagem voltadas ao universo infantil poderiam ser trabalhadas no contexto escolar. No que se refere ao brincar, a referida autora explicita que ele não é priorizado, já que a elaboração do documento, em especial a primeira versão, está focada no ensino, ou seja, em um modelo escolar. Com isso,

os educadores atuantes na área passaram a interpretar que o contexto educativo para os pequenos seria um espaço para se dar aulas e não para se proporcionar experiências. Ou seja, não seria um ambiente, mas sim um espaço estrutural com carteirinhas e mesinhas, giz, lousa e alfabeto na parede. E, assim, as atividades prontas tomariam sua vez, como parte das “aulas” (BARROS, 2009, p. 52).

Ainda de acordo com Barros (2009), alguns dos pareceres referentes à primeira versão do documento identificaram, ainda, o predomínio de terminologias e expressões procedentes do Ensino Fundamental, ressaltando, assim, uma visão de Educação Infantil que prezava fortemente pela escolarização e a conseqüente preparação para o Ensino Fundamental. Dessa maneira, “a concepção de criança, no documento, aparece de modo com que ela se situe como um sujeito escolar, abstrato e sem especificidades, deixando de ser criança para se tornar apenas aluno”. (BARROS, 2009, p. 52-53).

Em razão dos posicionamentos críticos voltados a essa primeira proposta, Barros (2009) enfatiza que uma nova versão do documento foi elaborada, indicando mudanças em vários aspectos sugeridos “tais como a retirada do tópico, constante da versão preliminar, sobre função de ensino, tendo agora maior referência à criança, de que podemos destacar a inserção do brincar no item chamado ‘educar’ ” (BARROS, 2009, p. 55).

Apesar do constante e histórico debate centrado nos RCNEI, publicados no ano de 1998, resultando em questionamentos sobre o seu conteúdo e o modo como esse documento concebe a criança e o seu processo de aprendizagem, vale ressaltar que a sua chegada trouxe novos subsídios para refletir sobre os desafios e possibilidades no universo da Educação Infantil. Ademais, vale ressaltar que a referida proposta não foi publicada com a intenção de normatizar as práticas curriculares, mas como uma alternativa “aberta, flexível e não obrigatória” que poderia “subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998, p. 14).

Porém, ainda que não tenha sido instituído como um currículo nacional,

o modo prescritivo e didático desse documento ocupou o lugar de currículo e passou a ser um manual de uso diário dos professores, como se fosse a própria proposta pedagógica da instituição escolar. No entanto, mesmo com todas as controvérsias, as críticas e as rejeições, é preciso assumir que a elaboração do RCNEI foi a primeira tentativa de sistematizar componentes necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimentos e

conteúdos explícitos a serem ensinados na Educação Infantil (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 33)

Portanto, apesar das críticas voltadas ao modo como tal documento foi construído, vale ressaltar a sua relevância, pois, até então, a carência de materiais dessa natureza resultava em dificuldades, especialmente para os docentes, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com as crianças nas instituições de Educação Infantil.

De tal modo, ainda que tenha apresentado fragilidades, especialmente no que diz respeito à especificidade dos conteúdos escolares, o RCNEI se constituiu como um documento norteador importante para orientar as práticas escolares durante um bom tempo, sendo utilizado de diferentes maneiras pelos professores, equipes gestoras e demais profissionais da educação para orientar o trabalho pedagógico, de acordo com as intenções e concepções de cada instituição escolar. Porém, após quase uma década, a publicação de uma nova proposta, intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, no ano de 2009, gerou certa instabilidade no campo educacional e caracterizou-se como uma tentativa de vislumbrar o aprofundamento de aspectos não priorizados pelos RCNEI.

Em relação ao processo de elaboração das DCNEI, vale ressaltar que

em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Disso resultou uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2010, p. 33).

Tais diretrizes, diferentemente do RCNEI, se constituem como um documento obrigatório, já que não apresentam indicações de cunho “orientador”, mas, sim, normativo e que objetivam fundamentar a construção do currículo escolar. De um modo geral, as Diretrizes Curriculares objetivam

orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua formulação é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos. Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir as orientações das DCNs sendo coerentes com a sua proposta, não podendo contrariá-la (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 9).

As DCNEI, além de formalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, incluindo a faixa etária de zero a cinco anos, trazem definições que visam formalizar tanto a concepção de Educação Infantil como também aspectos relativos à criança, ao currículo, à avaliação e à proposta pedagógica dessas instituições. Além disso, as referidas diretrizes “compõem um documento que busca se desvencilhar da perspectiva desenvolvimentista da psicologia, assumindo um viés mais sociológico, que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos” (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 269).

No que diz respeito à organização das DCNEI, observa-se que estão centradas em dois eixos principais definidos como “interações” e “brincadeiras” e que sustentam as orientações ge-

rais sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, não são indicados “conteúdos escolares” explicitamente, mas princípios, fundamentos e procedimentos que possam orientar e fundamentar a construção de uma proposta pedagógica para esse nível de ensino, sendo que, de acordo com as DCNEI,

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).

Convém destacar um ponto relevante indicado pelas DCNEI que trata da necessária articulação entre a fase da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa discussão apresenta pontos convergentes e divergentes, principalmente no que se refere ao espaço da Educação Infantil como uma “possível preparação” para a posterior etapa escolar, no caso, o Ensino Fundamental. O texto das DCNEI defende que

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Ainda que de forma superficial, observa-se nas DCNEI uma tentativa de favorecer o entendimento de que as práticas educativas precisam estabelecer vínculos com o Ensino Fundamental, já que se trata de um processo contínuo de formação e desenvolvimento escolar em diferentes etapas, porém, sem perder as especificidades da Educação Infantil, já que esse espaço educativo precisa constituir-se de identidade que respeite as especificidades da infância.

Como primeira etapa da Educação Básica,

a Educação Infantil apresenta significativa relevância para o desenvolvimento integral da criança, porém, na prática, observamos que muitos gestores, educadores e pesquisadores estão mais preocupados com o Ensino Fundamental, com a elevação dos índices de alfabetização e com a diminuição do fracasso escolar, esquecendo-se que o desenvolvimento educacional humano começa desde o nascimento e muito mais a partir do momento em que frequenta as instituições de Educação Infantil. Acrescentamos ainda, que o índice de fracasso escolar é refletido e diagnosticado no Ensino Fundamental, entretanto pode ter ou efetivamente têm suas origens na Educação Infantil (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 7).

Portanto, corrobora-se com a ideia de que a Educação Infantil é salutar para o desenvolvimento da criança e precisa se constituir como um espaço dotado de identidade, no sentido de valorizar a infância e suas especificidades. Com isso, esse espaço “deve ser visto como potencializador do desenvolvimento da criança. O referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança (BARROS, 2009, p. 50).

De um modo geral, pode-se observar que tanto os RCNEI como as DCNEI buscaram em seus propósitos considerar, em diferentes perspectivas, a valorização das experiências infantis no processo de elaboração das práticas educativas. Como primeiro documento que se popularizou entre os professores no contexto da Educação Infantil, os RCNEI se tornaram uma referência muito utilizada, de diferentes maneiras, pelos docentes e demais profissionais da área da educação, no entanto, apresentou algumas deficiências, conforme já retratado, especialmente na

“suposição de que a formação dos educadores da infância é qualificada e que há estruturas física e humana para a realização do trabalho docente” (BARROS, 2009, p. 50).

Ademais, em relação ao percurso de elaboração dos RCNEI, vale refletir

que se alicerçou de maneira rude, sem a devida atenção às particularidades e necessidades de nossas crianças brasileiras. A adequação de infraestrutura educacional, com destaque para a formação de professores, e a própria elaboração desse material, baseou-se em “moldes importados”, esquecendo-se da realidade social brasileira. A presença de um modelo de Educação Infantil, forjado nas relações capitalistas e interesses dominantes, foi condensada no documento, assim como a concepção de criança abstrata, sem história e sem cultura (BARROS, 2009, p. 48-49).

No caso das DCNEI, verifica-se que o modo de apresentação e organização da proposta se estrutura, em comparação com os RCNEI que eram compostos por três volumes, de maneira mais sintética e abrangente e

revela, explicitamente, a preocupação do Ministério da Educação com as especificidades da ação pedagógica com bebês, a antecipação de conteúdos previstos para o ensino fundamental, a diversidade, a garantia do direito a brincadeiras, a organização dos tempos, espaços e materiais, a avaliação, a transição para o ensino fundamental, entre outras apontadas nesse documento (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 269).

Todavia, por mais que as DCNEI tenham apresentado questões salutares para provocar reflexões mais fundamentadas sobre a especificidade da Educação Infantil a partir de pressupostos que apreciam as interações e a brincadeira (questões basilares para o processo de aprendizagem da criança), por exemplo, o referido documento carece de uma formalização de conteúdos escolares e objetivos específicos para fundamentar o trabalho pedagógico com as crianças (LAZARETTI, 2013, 2016; MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019).

Logo, conforme explicam Lazaretti e Arrais (2018), uma análise mais específica desses dois documentos que se tornaram referências para se pensar sobre as propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil - RCNEI e DCNEI - permite concluir que em termos de finalidade, não existem, entre ambos, divergências tão expressivas.

Assim como ocorreu com a leitura e a interpretação dos RCNEI (na época de sua publicação e ainda hoje), “considerando o pouco detalhamento das DCNEI, muitas foram as dúvidas, as interpretações e as controvérsias por parte dos profissionais da educação infantil sobre o modo como desenhar o currículo de sua escola a partir desse documento orientador” (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 269).

Conseqüentemente, em razão dessas condições, muitos docentes encontraram dificuldades para transpor os princípios das DCNEI para o trabalho escolar cotidiano, favorecendo o uso dos RCNEI como um instrumento principal utilizado para organização curricular de muitas escolas (LAZARETTI; ARRAIS, 2018).

Essa realidade reflete uma das principais dificuldades quando se trata da compreensão e desenvolvimento, na prática pedagógica dos professores, dos princípios educacionais oriundos das propostas curriculares oficiais. As discussões aqui apresentadas indicam certo distanciamento do processo de elaboração de tais documentos com a situação concreta das escolas brasileiras e dos próprios docentes. Ademais, o processo de implantação das propostas costuma ocorrer de maneira abrupta, sem a devida atenção ao tempo necessário para estudo, reflexão e elaboração

de possibilidades para construção dos instrumentos necessários para o ofício diário do professor. Tais questões puderam ser observadas no processo de implantação dos documentos mencionados no presente artigo, anteriormente (RCNEI e DCNEI), e poderão ser verificadas nos próximos parágrafos que abordarão os principais marcos da trajetória de elaboração e divulgação da Base Nacional Comum Curricular.

Recentemente, no ano de 2017, um novo documento foi aprovado com o objetivo de normatizar o currículo da Educação Básica no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que refere ao histórico da elaboração e implantação da BNCC, vale citar um marco importante, que se trata da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. A referida lei busca regulamentar o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como vigência um período de dez anos. No PNE são apresentadas vinte metas que visam a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, sendo que algumas delas (quatro especificamente), tratam sobre a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse percurso, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), realizada em novembro de 2014 e organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), promoveu reflexões para mobilizar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular. Assim, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada ao público por meio de um portal específico criado para compartilhar ações a respeito do referido documento. Segundo Mello e Sudbrack (2019),

essa primeira versão ficou disponibilizada para consulta pública até março de 2016, recebendo mais de doze milhões de contribuições. Para essa consulta pública foi criado um site da BNCC para a postagem e o envio de pareceres. Diante do exposto entendemos que a construção da BNCC foi configurada pela participação social, ainda que não de forma ampla (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 11).

Após essa divulgação, foi aberto um período para consulta pública do documento nas plataformas digitais que resultou na segunda versão da BNCC, disponibilizada em maio de 2016. A partir dessa nova versão, houve também, no decorrer de 2016, um processo de discussão conjunta a partir da realização de vinte e sete “Seminários Estaduais”, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas da área, visando dialogar a respeito dos princípios da BNCC.

Por fim, a terceira (e última) versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril do ano de 2017, órgão responsável por elaborar tanto o parecer como o projeto de resolução sobre a BNCC que seriam, posteriormente, encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). A aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação teve como resultado final de vinte votos favoráveis e apenas três contrários. A homologação da BNCC correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (já que a proposta referente ao Ensino Médio ainda estava em processo de elaboração e foi homologada em dezembro de 2018) ocorreu em dezembro de 2017, seguida da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que apresentou orientações para implantação do documento.

Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), o MEC, ao elaborar a terceira versão da BNCC, não respeitou todo movimento de discussão e diálogo envolvido na trajetória de construção do

referido documento, já que, ao longo de 2017, o Conselho Nacional de Educação promoveu cinco audiências públicas regionais com a intenção de receber sugestões para aprimorar a Base. Contudo, os autores supracitados indicam que, em razão do caráter unicamente consultivo dessa iniciativa, não foi possível garantir à sociedade civil o acolhimento de suas reivindicações, mesmo considerando o número expressivo de colaborações enviadas por diferentes entidades.

A partir das considerações elucidadas até o momento, nota-se que a BNCC foi elaborada a partir de um processo intenso e polêmico de reflexões e debates, sendo que muitas discussões ainda ocorrem sobre esse percurso, assinalando tanto os avanços como as lacunas do documento. Dentre as tensões explicitadas por vários pesquisadores, destaca-se a verticalidade no processo de elaboração da BNCC, o caráter conservador de alguns pressupostos, assim como a participação reduzida de professores nessa trajetória.

Ainda que existam posições controversas, em relação aos propósitos educativos da BNCC, Marques, Pegoraro e da Silva (2019) evidenciam que tal documento

define aquilo que todos os alunos têm o direito de aprender, independentemente da região e do local onde estudem. Embora algumas pessoas (pesquisadores, gestores, docentes e discentes) tenham se manifestado contrárias a esse documento, alegando que qualquer tipo de padronização infringe o direito às diferenças e rouba a autonomia das escolas e dos professores, outros entendem como necessário estabelecer conteúdos e competências que os alunos devem aprender em cada ano de formação na educação básica, bem como as disciplinas obrigatórias. É importante destacar que cabe a cada sistema, rede de ensino e instituição complementar essa base com uma parte diversificada que atenda as especificidades regionais e locais (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 273).

No que se refere ao tratamento dado para a etapa da Educação Infantil, convém citar a relevância de constar, em um documento único, os princípios orientadores do trabalho educativo ao longo de toda a Educação Básica, desde a primeira etapa. Conforme observado no histórico das instituições voltadas às crianças pequenas, essa primeira fase, muitas vezes, foi concebida como um “apêndice” do percurso escolar, caracterizada pelo assistencialismo e sem a necessidade de intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas realizadas com as crianças.

De um modo geral, a BNCC representa um documento normativo que legitima as aprendizagens consideradas essenciais no decorrer de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Porém, como não propõe a denominação de “currículo”, a Base visa garantir flexibilidade no modo de organizar o trabalho pedagógico, se constituindo como um documento norteador das práticas educativas. Neste sentido, Mello e Sudbrack (2019, p. 11) explicam que a BNCC, de certa forma,

“supõe” autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas) construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades, porém, tais propostas devem estar adequadas às estabelecidas pela própria Base.

No contexto da Educação Infantil, verifica-se que a BNCC se coloca de modo complementar às DCNEI, além de considerar os demais marcos legais (tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, por exemplo) que foram fundamentais para estruturação da educação brasileira e, de modo específico, da Educação Infantil.

Em relação aos princípios contemplados na BNCC, ao tratar da Educação Infantil, observa-se que os pressupostos voltados à *interação* e à *brincadeira* - determinados nas DCNEI - são mantidos e pautados, principalmente, nas ações de cuidar e educar como indissociáveis (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Portanto, a BNCC mantém os eixos estruturantes das DCNEI e apresenta seis direitos de aprendizagem que, de acordo com o documento, precisam ser priorizados nas práticas educativas, definidos como: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*. Tais direitos, em conformidade com a BNCC,

asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Para cada direito de aprendizagem são explicitadas, ainda que de modo sucinto, orientações de como contemplá-los na prática pedagógica. Em consonância com o referido documento, a percepção da criança como alguém que pode interagir, em diferentes situações, por meio de ações como observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, realizar julgamentos, assimilar valores e se apropriar do conhecimento sistematizado (aspectos ressaltados nos direitos de aprendizagem) não deve pautar-se no “confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Além da apresentação desses direitos, a BNCC indica, em sua organização curricular, cinco campos de experiência—1. *Eu, o outro e o nós*; 2. *Corpo, gestos e movimentos*; 3. *Traços, sons, cores e formas*; 4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; 5. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* - que reúnem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para essa etapa escolar. Segundo 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).

Convém destacar que, conforme já mencionado, o processo de divulgação da terceira versão da BNCC, em 2017, foi polêmico e, em relação aos campos de experiências, houve uma tensão ainda maior, já que um desses campos,

elencados nas duas primeiras versões da BNCC, teve sua nomenclatura modificada, de “Escuta, fala, linguagem e pensamento” para “Oralidade e Escrita”, o que gerou críticas entre muitos setores da Educação Infantil. Entre elas, as vindas por parte das coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Maria Fernanda Nunes – UNIRIO; Mônica Correia Baptista – UFMG; Patrícia Corsino – UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto – FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho – MIEIB. Segundo esse grupo, houve um enxugamento no texto e isso comprometeu tanto a distinção entre as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, quanto à compreensão da linguagem escrita na educação infantil. Problematizam o quanto esse foco na leitura e escrita se contrapõe ao que está previsto nas DCNEI/2009, reduzindo esse campo de experiência à apropriação das linguagens oral e escrita (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 274).

Assim, tais discussões endossaram questionamentos voltados aos propósitos da BNCC, em especial para a Educação Infantil, no sentido de que esse documento pudesse favorecer, ainda que implicitamente, a caracterização da primeira etapa da Educação Básica como antecipação do Ensino Fundamental ao priorizar conhecimentos da área de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, em detrimento das múltiplas linguagens que podem ser exploradas durante o desenvolvimento infantil (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019). Contudo, pode-se observar que o texto mais atual da BNCC, referente à terceira versão de 2017, identifica o referido campo de experiência como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Na apresentação dos cinco campos de experiências, a BNCC discorre sobre os principais aspectos conceituais que contemplam cada um deles, para ser possível identificar temáticas que podem ser exploradas pelos docentes no trabalho pedagógico com as crianças. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados, no referido documento, como as aprendizagens essenciais que resultam dos comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências realizados a partir da exploração dos diversos campos de experiências, pautados nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes. Assim,

reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...] (BRASIL, 2017, p. 44).

No que se refere à especificidade por faixa etária, os três grupos são: *creche* (em duas etapas, sendo *bebês*, de zero a um ano e seis meses, e *crianças bem pequenas*, de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e *pré-escola* (*crianças pequenas*, de quatro a cinco anos e onze meses). No entanto, o documento evidencia a necessidade de que essas etapas não sejam concebidas de maneira rígida, mas com flexibilidade, respeitando os diferentes ritmos inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Para Marques, Pegoraro e da Silva (2019), essa subdivisão da Educação Infantil em três grupos, considerando as especificidades de cada faixa etária, representa um ponto positivo e inovador para a BNCC, quando comparada aos demais documentos dessa natureza. Mas vale frisar que, ao tratar dos documentos curriculares oficiais tratados no presente artigo, que “tanto a BNCC como as DCNEI reconhecem o protagonismo da criança. Se diferenciam do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) por deslocarem o foco centrado nos conteúdos de aprendizagem para as experiências das crianças (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 273-274).

A BNCC representa, ao considerar os seus princípios e fundamentos gerais, a legitimação de algumas questões estabelecidas por documentos oficiais que antecederam a sua elaboração. Mesmo diante de posições divergentes a respeito dos seus propósitos, especialmente no que se refere à intenção de favorecer a igualdade e a equidade de oportunidades educacionais a partir de um conjunto de pressupostos para a educação em todos dos estados brasileiros, alguns avanços precisam ser evidenciados. No âmbito da Educação Infantil, observa-se também essa legitimação, sendo que

ao delinear uma base comum com indicações gerais para esse nível de ensino e ao apresentar alguns aspectos que merecem ser considerados: a) reconhecimento da especifici-

dade das dimensões do cuidado e das experiências no âmbito do desenvolvimento da criança; b) consideração dos interesses, das descobertas, das curiosidades da criança, concebendo-a como um sujeito ativo e participante do processo educativo (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p.37).

Todavia, ao analisar os pressupostos da BNCC elencados para a Educação Infantil e para Ensino Fundamental, observa-se que o item que trata da primeira etapa da Educação Básica é apresentado de modo sintético, sem o devido aprofundamento de questões que poderiam especificar melhor, por exemplo, os conteúdos escolares e os desdobramentos em ações didáticas específicas. Segundo Lazarretti e Arrais (2018), a estruturação do documento a partir de “campos de experiências” denota superficialidade por não explicitar, com a devida clareza, os elementos do patrimônio histórico da humanidade que poderiam ser identificados como primordiais no processo de aprendizagem infantil. Desse modo, verifica-se na BNCC que as

experiências e vivências significativas emergem de situações cotidianas e espontâneas, mas não há apontamentos ou direcionamentos sobre a importância, também, das situações não cotidianas que envolvem conteúdos da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 37).

Portanto, ainda que o documento possa representar um avanço no que diz respeito à inserção da Educação Infantil como parte de uma “base comum” que visa normatizar e orientar o ensino em todo Brasil, algumas questões precisam ser consideradas ao tratar dos pressupostos apresentados pela BNCC, de maneira especial, aqueles que estão voltados para a prática escolar. A superficialidade e a fragmentação do documento, em alguns aspectos, pode dificultar a compreensão dos pressupostos e exige dos professores e da equipe gestora das escolas um trabalho conjunto no processo de construção da proposta pedagógica de cada instituição, tendo como referência a BNCC, por exemplo, de modo que seja possível desvendar, conjuntamente, os melhores caminhos que auxiliem no aproveitamento qualitativo das indicações do referido documento oficial para o cotidiano das aulas e suas realidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos entre os documentos oficiais aqui propostos (RCNEI, DCNEI e BNCC) indicam avanços e desafios na construção de um currículo para a primeira etapa da Educação Básica. Conforme retratado no presente artigo, os documentos oficiais apontam o esforço de caracterizar, dentre outros aspectos, a intencionalidade pedagógica das ações didáticas relativas à aprendizagem infantil, mas, muitas vezes, negligenciam as especificidades das crianças pequenas, principalmente no que diz respeito ao protagonismo que podem exercer no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os referidos documentos carecem, em diferentes graus e perspectivas, de clareza nos apontamentos relativos às especificidades do trabalho pedagógico, sobretudo, no que diz respeito à delimitação mais sistematizada dos conteúdos escolares que podem ser explorados na Educação Infantil. Contudo, essa trajetória de construção dos documentos oficiais curriculares reflete toda complexidade dos processos educativos em um país com realidades tão distintas como o Brasil e esse é um dos aspectos que precisa ser considerado quando se pretende levantar críticas e questionamentos a essas publicações.

Logo, mesmo com as lacunas identificadas, todo movimento das políticas educacionais, na tentativa de estabelecer um currículo para a Educação Infantil, entre tantos desafios e tensões, tem contribuído, de certa forma, com alguns avanços, especialmente para a construção da identidade dessa etapa escolar, favorecendo o reconhecimento desse espaço como um ambiente que preza pela “educação” e pelo “cuidado”, permeado por ações didáticas específicas para essa finalidade.

CHILDHOOD LEARNING: DIALOGUES BETWEEN THE NATIONAL CURRICULAR REFERENCES FOR CHILDHOOD EDUCATION, THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR CHILDHOOD EDUCATION AND THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE

ABSTRACT: The historical process of building the identity of Early Childhood Education has developed from tensions that result in different positions on the purposes of this school stage. The curricular organization has been constituted in a sinuous way, in face of the constant challenges to conceive a proposal that meets the specificities of children’s learning and development. The present text intends to verify advances and gaps present in the official curricular documents, such as RCNEI, DCNEI and BNCC, to promote conditions that allow the construction of an integrative vision on aspects that favor children’s learning and development. This is a bibliographic research based on studies on childhood and analysis of works that addressed discussions on the curricular proposals for Early Childhood Education. Even with the identified gaps, the documents analyzed represent the movement of educational policies and advances can be identified in the construction of the identity of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Official Curricular Documents. National Curriculum References for Early Childhood Education. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Common National Curricular Base.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? : da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Introdução. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – **Educação Infantil**: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Edu. Anál.** Londrina, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez. 2018.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019.