



Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS

National Curricular Common Base in Early Childhood Education: repercussions on pedagogical practices in a school on the North Coast/RS

Base Común Curricular Nacional en Educación Infantil: repercusiones en las prácticas pedagógicas em uma escola del Litoral Norte/RS

Andara Dias de Almeida Klug¹



<https://orcid.org/0000-0002-7978-085X>

Carolina Gobbato²



<https://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

Claines Kremer³



<https://orcid.org/0000-0003-2166-6971>

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as percepções de quatro professoras sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, compreendendo as implicações do documento às suas práticas docentes. O *corpus* analítico compreende dados de um estudo de caso realizado em uma escola pública do Litoral Norte, do Rio Grande do Sul (RS). O trabalho fundamenta-se teoricamente em autores da Educação Infantil, do Currículo Escolar, e em políticas e documentos que normatizam a primeira etapa da educação brasileira. A análise dos dados está organizada em dois eixos: o primeiro versa sobre as compreensões das professoras em relação à implementação da BNCC e sobre currículo; e o segundo discute as implicações da BNCC nas práticas pedagógicas, indicando os campos de experiência como uma possibilidade de valorização do cotidiano na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que uma apropriação contextual e reflexiva da BNCC pode contribuir para repensar a ação docente com as crianças.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

¹ Pedagoga. Professora de Educação Infantil. E-mail: andaradialmeida2011@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. E-mail: carolina-gobbato@uergs.edu.br

³ Mestra em Educação. Assessora pedagógica para formação continuada de professores e coordenadora do Ateliê de estudos em Educação Infantil Papovai. E-mail: claineskremer@gmail.com

Abstract This article aims to discuss of four teacher's perceptions about the implementation National Curricular Common Base (BNCC) for Early Childhood Education, understanding the implications of the document for teaching practices. The analytical corpus comprises data from a case study carried out in a public school on the North Coast of Rio Grande do Sul (RS). The work is theoretically based on authors of Early Childhood Education and Curriculum, and in policies and documents that regulate the first stage of Brazilian education. The data analysis is organized in two axes. The first is about teacher's understandings in relation the implementation to BNCC and the curriculum. The second discusses the implications of BNCC in pedagogical practices, indicating the fields of experience as a possibility of valuing everyday life in Early Childhood Education. The results show that a contextual and reflective appropriation of the BNCC can contribute to rethinking the teaching action with the children.

Keywords: National Curricular Common Base. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las percepciones de cuatro profesores sobre la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la Educación Infantil, comprendiendo las implicaciones del documento para las prácticas docentes. El corpus analítico comprende datos de un estudio de caso realizado en una escuela pública de la Costa Norte de Rio Grande do Sul (RS). El trabajo se basa teóricamente en autores de Educación Infantil y Currículo, y en políticas y documentos que regulan la primera etapa de la educación brasileña. El análisis de datos se organiza en dos ejes. El primero trata de la comprensión de los docentes sobre la BNCC y el currículo. El segundo discute las implicaciones de la BNCC en las prácticas pedagógicas, señalando los campos de experiencia como posibilidad de valorización del cotidiano en la Educación Infantil. Los resultados muestran que una apropiación contextual y reflexiva de la BNCC puede contribuir a repensar la acción docente con los niños.

Palabras-clave: Base Curricular Común Nacional. Educación Infantil. Prácticas pedagógicas.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar. A BNCC tem como propósito conduzir a educação brasileira para o desenvolvimento integral e a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Tendo em vista que a Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), uma vez que compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em seu processo de desenvolvimento integral, ela também foi inserida na construção da BNCC. Para essa etapa da educação, a BNCC se mantém alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao trazer como eixos estruturantes do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras, além de se orientar pelos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009).

Todavia, como qualquer política educacional, a BNCC para a Educação Infantil suscitou tensões, embates e críticas de diferentes pesquisadores e especialistas. Por um lado, há o entendimento de que o documento assume uma perspectiva de padronização, de que suas proposições verticalizam as aprendizagens e de que, com isso, corre-se o risco de promover práticas de sequenciação de conteúdos, abrindo espaço para avaliações de larga escala na primeira etapa da educação (BARBOSA; MARTINS SILVEIRA; SOARES, 2019). Por outro lado, a BNCC é considerada um amadurecimento epistemológico no que se refere à educação de crianças pequenas, ao propor campos de experiências para subsidiar o trabalho educativo e a construção dos currículos das escolas,

apresentar os direitos de aprendizagens e reforçar a concepção de criança preconizada nas DCNEI (BARBOSA *et al.*, 2016).

No interior das escolas, o processo de implementação da BNCC também gerou muitos desafios. Com a implementação dessa política curricular, as instituições escolares precisaram modificar suas propostas pedagógicas, reelaborar seus currículos e adequar suas práticas pedagógicas ao documento. Esse processo gerou diferentes formas de tradução e apropriação da BNCC e afetou diretamente a dinâmica e as circunstâncias das práticas pedagógicas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil. Esse contexto — no qual os movimentos trazidos pela referida política curricular têm provocado mudanças no cotidiano escolar com as crianças — justificou o desenvolvimento do presente estudo, que teve como objetivo compreender as implicações da implementação da BNCC nas práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras de uma escola pública, que atuam em turmas de diferentes faixas etárias da Educação Infantil, a saber: berçário, maternal e pré-escola. Como principal técnica de coleta dos dados, foi utilizado o questionário/formulário construído no *Google Forms* e enviado via e-mail às participantes da pesquisa.

A discussão dos dados centrou-se na percepção das professoras em relação à BNCC e, para isso, o texto deste artigo apresenta-se estruturado em cinco seções. Após esta introdução, é apresentada, na segunda seção, uma discussão teórica sobre a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, abordando as configurações e o seu arranjo curricular na BNCC. Em seguida, discorre-se sobre as percepções das professoras participantes da pesquisa em relação à BNCC e sua implementação, apontando uma visão positiva quanto ao documento e às contribuições ao currículo da escola pesquisada. Na sequência, discute as implicações da BNCC nas práticas pedagógicas, com ênfase nos campos de experiências e sua articulação com o cotidiano. Por fim, são tecidas as considerações finais do estudo.

Educação Infantil e BNCC

É na Educação Infantil que se inicia o processo educacional das crianças, sendo ela definida como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). As propostas pedagógicas para essa etapa devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo os direitos das crianças e assumindo a responsabilidade de complementar e compartilhar com a família a educação e o cuidado. Nesse viés, devem possibilitar a construção de relações entre crianças e adultos, bem como delas com o conhecimento, garantindo igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade (BRASIL, 2009).

Na BNCC, em consonância com as DCNEI, o “educar” e o “cuidar” não são entendidos como elementos separados no processo educacional das crianças na Educação Infantil, ou seja, não se pode pensar em ações do âmbito pedagógico que não envolvam o cuidado. Da mesma forma, as maneiras sociais de cuidar de si, do outro e do ambiente constituem ações pedagógicas no cotidiano da creche e da pré-escola. Assim, não deve haver dissociação entre cuidar e educar. Por exemplo, ler uma história, trocar fraldas, acompanhar o momento da alimentação e de apropriação das diferentes linguagens são ações em que estão presentes tanto a dimensão do cuidar quanto do educar.

Ainda que a Educação Infantil tenha seu percurso histórico fortemente associado à Assistência Social e, portanto, muito mais voltada para o cuidar do que para o educar, tem se avançado em prol da articulação entre ambos. Compreende-se a responsabilidade dessa etapa com a formação integral das crianças, por meio da indissociabilidade entre educação e cuidado. Cabe, então, a qualificação dessas práticas vivenciadas no espaço coletivo de educação como processos pensados e articulados a princípios pedagógicos, políticos, éticos e estéticos.

Essa perspectiva indica uma definição de currículo na Educação Infantil que se distancia de versões curriculares organizadas em torno de listas de conteúdos obrigatórios ou conhecimentos disciplinares estanques, de atividades centradas em um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações. Da mesma forma, também não é mais possível pensar que, na primeira etapa, não há necessidade de planejamento pedagógico ou, ainda, acreditar que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 1), o currículo para a 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 da sociedade”, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas no cotidiano das instituições, as quais têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Essa concepção de currículo defendida nas Diretrizes coloca o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora de experiências e saberes das crianças e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e despertam seu interesse.

Tal definição configura-se como uma importante conquista da área, respaldando as ações docentes voltadas à ampliação e complexificação das práticas vividas nas instituições de Educação Infantil, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2009). Todavia, no que diz respeito à noção de currículo, algumas problematizações devem ser destacadas, tendo em vista que essa discussão se situa em meio a uma arena de disputas (CARVALHO, 2015). A concepção curricular para essa etapa da Educação Básica — visto que é permeada por diferentes visões de criança e de infância — nem sempre foi bem aceita. De um lado, o

atendimento às crianças pequenas era compreendido como uma atividade assistencialista, sem necessidade de uma proposta pedagógica; por outro, era entendida como uma preparação para os primeiros anos do Ensino Fundamental, cujas propostas pedagógicas eram voltadas às etapas posteriores de escolarização.

Portanto, as DCNEI (BRASIL, 2009) podem ser consideradas como um avanço ao significarem, de certo modo, um consenso em torno do currículo na educação das crianças pequenas, colocando a criança e a sua experiência em foco. Além disso, consolidam uma identidade pedagógica apropriada para a Educação Infantil, a qual serviu como base e fundamentação teórica para a elaboração da BNCC desta etapa escolar. Nesse caminho, a BNCC explicita e reforça alguns princípios e pressupostos da educação de bebês e crianças nas instituições já normatizados em nosso país. A atenção voltada para a criança, presente nas DCNEI, é reiterada na BNCC, bem como a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, o contato com a natureza e a preservação do modo pelo qual a criança se situa no mundo e aprende. O marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar que estrutura as DCNEI também é algo que o documento valida e reforça.

As interações e a brincadeira também são reafirmadas na BNCC como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, além de serem considerados os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. As interações e as brincadeiras relacionam-se aos direitos de aprendizagem, pois o processo de aprender acontece em todos os momentos da jornada, de forma integrada, em contextos lúdicos e experiências próximas às práticas sociais que lhes são significativas. Esse pressuposto, além de garantir o direito da criança em seu processo de construção social nos espaços coletivos de educação, promove e amplia seus conhecimentos em um contexto plural de encontros e produção cultural.

Em termos de estrutura, a BNCC define os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e traz uma organização curricular que leva em consideração a maneira como elas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas. Assim, apresenta cinco campos de experiências, além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária (BRASIL, 2017).

Em relação aos direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, independentemente da proposta pedagógica da instituição, dos valores das comunidades e dos princípios da família, devem ser assegurados a todas as crianças na escola (BNCC, 2017), garantindo que, desde bebês, possam aprender de forma participativa e respeitosa. Esses seis direitos asseguram 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 sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 34).

No que se refere à organização curricular, os campos de experiências propostos na BNCC — o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, cores, sons e formas; escuta, pensamento, fala e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações — possuem estreita relação com os direitos de aprendizagem das crianças. Neles, destacam-se a experiência da criança e as suas relações, em percursos que ampliem e complexifiquem sua aprendizagem, sem antecipar o que é próprio da etapa seguinte da Educação Básica.

Essa organização curricular por campos de experiências desloca-se das áreas de conhecimento compartimentadas e busca articular as vivências das crianças nas suas diferentes linguagens. Para compreender o arranjo curricular da BNCC para Educação Infantil, é necessário focar em dois aspectos: as ideias de campo e de experiência. A escolha pelo “campo” remete à inter-relação de eventos, pessoas e conhecimentos, em uma perspectiva de que os fenômenos se retroalimentam (PENSO, S/D). Já a “experiência”, para John Dewey (1976), relaciona-se com a própria vida e a educação, porque estar vivo significa estar em constante processo de educação. Estamos continuamente aprendendo nas experiências cotidianas que realizamos, na vida. Nesse sentido, as experiências não ocorrem no vazio, mas na relação com as pessoas e com aquilo que as cerca, produzindo efeitos esperados e imprevisíveis (PINAZZA, 2007).

Nota-se que os campos de experiências são interdisciplinares e se diferem da organização curricular das outras etapas da Educação Básica. Cada campo de experiência da BNCC corresponde a um conjunto de contextos, imagens e linguagens que remetem a representações da nossa cultura. Todavia, os campos não são estanques, pelo contrário, interligam-se uns aos outros sem desconsiderar a articulação dos saberes infantis com o conhecimento sistematizado pela humanidade (BRASIL, 2009).

Essa proposta curricular indicada na BNCC sugere a capacidade da criança em construir conhecimentos por meio de experiências que estabelece com os outros, com os espaços e materiais, ao invés da aprendizagem pela transmissão de conteúdo e informação. Nesse sentido, os campos de experiências são tidos como parte da estrutura curricular, buscando propiciar, junto com as crianças, “[...] experiências concretas [...]” (BRASIL, 2017, p. 36) no cotidiano da escola. Para Dewey, uma experiência de qualidade deve atuar sobre as:

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de, para que e para onde se move ela (DEWEY, 1976, p. 29).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de que a instituição de Educação Infantil acolha a complexidade da vida das crianças, respeitando suas singularidades, seus ritmos e tempos, de modo a promover o alargamento e continuidade de suas experiências. Para tanto, é necessária uma abordagem

pedagógica pautada no acompanhamento dos percursos de aprendizagem, “[...] levando em conta a experiência da infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 9 - 10).

Na teoria, os campos de experiências, portanto, constituem um arranjo curricular que valoriza as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças, bem como os seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ao tornarem-se “líquidas”, as disciplinas acolhem o pensamento da criança que é holístico (RINALDI, 2017). Mas, diante dos diversos e desiguais contextos brasileiros, reconhece-se que nem todos/as professores/as concebem os campos de experiências em uma perspectiva curricular integrada. Por esse motivo, é preciso que na formação docente sejam intensificadas as discussões sobre os conceitos de campo e experiência — alinhados com a especificidade do currículo na primeira etapa da educação básica —, a fim de que não ocorra apenas uma mudança de vocabulário perpetuando-se atividades fragmentas.

Ainda, na estrutura da BNCC para Educação Infantil, há a indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão organizados em três grupos etários: a) bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); b) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017). Essa divisão, de acordo com o documento, é pautada pelas características e necessidades de cada faixa etária e teria como intuito respeitar as diferenças do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Contudo, essa configuração pode pressupor uma ideia genérica de criança e uniformizar os processos infantis. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pré-estabelecidos e organizados em grupos etários atendem a uma lógica de padronização, podendo evocar questões de ordem desenvolvimentista e classificatória, assim como a fragmentação das experiências de aprendizagem das crianças.

A crítica central, portanto, é a da criação de um currículo nacional, uma vez que o nacional está sempre em disputa. As autoras Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) questionam a construção de uma política curricular universal por meio da BNCC, lembrando que um currículo nacional mínimo não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do “imponderável” da qual depende, “não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 63).

Aquino e Menezes (2016) também levantam a discussão se, de fato, é essencial uma base curricular, nacional e comum, visto que há diversas formas de educar e cuidar as crianças brasileiras, em diferentes regiões do país. Para as autoras, uma base comum pode se “[...] configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das

crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 41).

É um grande desafio definir quais os limites e as contribuições que a Base Comum tem na Educação Infantil. Por um lado, Campos e Barbosa (2015) sinalizam o risco, uma vez que a BNCC pode ser um indicador de formas de avaliação, ao conceder um direcionamento para os sistemas educacionais pautado na lógica de conteúdos, o qual poderá incidir na avaliação em larga escala. Por outro lado, as autoras consideram que o documento representa a validação do currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil ao trazer definições mais propositivas com relação à organização curricular por meio dos campos de experiências (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 10).

Assim, entende-se que:

[...] ao se defender uma BNCC para a educação infantil, é possível ampliar as discussões junto às diferentes instituições de educação infantil, de modo que, ao mesmo tempo em que a Base pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, também pode ser discutida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços dessa etapa educacional (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362).

Tendo em vista os desafios e possibilidades da BNCC na Educação Infantil, a pesquisa buscou investigar as percepções das professoras frente à implementação da BNCC em uma escola do Litoral Norte do RS, compreendendo as implicações do documento às suas práticas docentes. Na seção a seguir, apresenta-se o percurso metodológico e as escolhas realizadas.

Percurso e escolhas metodológicas

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, situada na zona central de um município do Litoral Norte, do Rio Grande do Sul. Atualmente, a instituição atende 119 crianças, de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Os grupos estão subdivididos em Berçário I (4m a 1 ano); Berçário II A (1 ano a 2 anos); Maternal I A (2 a 3 anos); Maternal IB (2 a 3 anos); Maternal II (3 a 4 anos); Pré I A (4 a 5 anos); Pré I B (4 a 5 anos); Pré I C (4 a 5 anos); Pré I D (4 a 5 anos). Para a investigação, foram convidadas quatro professoras, buscando-se contemplar a participação de uma de cada agrupamento berçário, maternal e pré-escola.

As quatro professoras que participaram do estudo têm faixa etária entre 37 a 52 anos. Uma das participantes é formada em Licenciatura em Matemática e tem Curso Normal, as outras três professoras são formadas em Pedagogia e têm, pelo menos, uma especialização na Área da Educação. Além disso, todas atuam há mais de dez anos na educação.

Para responder à questão da pesquisa, o questionário foi utilizado como principal técnica na construção dos dados. Segundo Gil (1999, p. 128), pode-se defini-lo como técnica de investigação composta por “[...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento

de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. A escolha se justificou pelo contexto pandêmico devido à Covid-19 e, por consequência, à necessidade de isolamento social que dela decorre.

O questionário foi construído no *Google Forms*, contendo uma breve apresentação da pesquisa e dos objetivos e seis questões abertas sobre a implementação e implicações da BNCC, bem como as compreensões e percepções das professoras da Educação Infantil participantes do estudo sobre currículo. O link do questionário construído no “Google Forms” foi enviado à orientadora pedagógica da escola em que ocorreu a pesquisa, que por sua vez direcionou às professoras participantes que foram identificadas como professoras A, B, C, D, seguindo a ordem das respostas dos questionários recebidos.

O tratamento dos dados contemplou, em um primeiro momento, uma leitura atenta das respostas obtidas de cada participante. Posteriormente, as respostas dos questionários foram dispostas em uma tabela, permitindo a identificação de aproximações e dissonâncias. A partir desse movimento, foi possível organizar dois eixos de análise: o primeiro, que versa sobre o ponto de vista das participantes sobre a implementação da BNCC na escola e sobre currículo; e o segundo, acerca das implicações do documento nas suas práticas docentes. Na seção a seguir, são apresentadas as análises dos dados.

Apropriação da BNCC e os sentidos atribuídos ao currículo

A BNCC para Educação Infantil representa um amadurecimento epistemológico com relação ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, na visão das participantes da pesquisa. Ao apresentar um arranjo curricular na Educação Infantil que valorize as experiências, os saberes das crianças e a cultura, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, o documento ratifica a noção de currículo expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009). Dessa forma, embora apresentem desafios e tensionamentos ao trabalho pedagógico, as orientações da BNCC têm sido concebidas pelo grupo entrevistado como um bom aporte de sustentação para os fazeres docentes com as crianças pequenas. Isso pode ser verificado, por exemplo, nas respostas das professoras, quando perguntadas sobre o que elas pensam acerca da BNCC para a Educação Infantil e como percebem esse documento.

PROFESSORA A: A Base vem pra nortear as práticas e contemplar os seus direitos de aprendizagem, eu acho ele [o documento] muito rico.

PROFESSORA B: Um documento pensando nas infâncias, respeitando o brincar e a natureza.

PROFESSORA C: Eu percebo que a Base é um documento que veio para nos orientar a elaboração do nosso currículo, nos mostrando cada vez mais que a criança tem o

direito de expressão, é um sujeito criativo, sensível, [com] sentimentos, que tem opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

PROFESSORA D: Acho de extrema importância, ela foi implantada de maneira a ressignificar a prática embasando na teoria.

Verifica-se que todas as participantes trouxeram em suas respostas percepções positivas com relação à BNCC. Sob a ótica das professoras, a Base é concebida como um documento que apresenta possibilidades interessantes ao exercício da docência com as crianças pequenas, contemplando as infâncias, as linguagens e o brincar. Três das quatro respostas acima trazem a BNCC como um documento que pode sustentar/auxiliar o trabalho docente, o que pode ser observado nas expressões “nortear as práticas” (Professora A), “orientar a elaboração do nosso currículo” (Professora C) e “ressignificar a prática embasando na teoria” (Professora D), aludindo à BNCC como aporte orientador para os fazeres didáticos das professoras. Isso se aproxima das ideias de Campos e Barbosa (2015), que afirmam a potência da BNCC ao legitimar o currículo das DCNEI para a Educação Infantil e, a partir dele, definir de modo mais construtivo a organização das atividades cotidianas (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Além disso, foi possível perceber nos dados da pesquisa indicativos que podem favorecer a transformação das práticas, certa “desacomodação” por parte das docentes em prol da ampliação e qualificação do trabalho pedagógico. Para a professora C, a BNCC tem “mostrado cada vez mais que a criança tem o direito [...]”. A imagem de criança como sujeito de direito — o que garante o acesso ao processo de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens — pressupõe a superação da sua visão como adulto em miniatura, passando a ter um olhar individualizado e exclusivo. Isso implica práticas pedagógicas que consideram as especificidades das crianças e as formas como elas aprendem e se desenvolvem na infância.

De acordo com os dados, também cabe salientar que o processo de implementação da BNCC na escola pesquisada foi um percurso que ocorreu aos poucos, a partir de um trabalho coletivo, participativo e democrático. Segundo as participantes, foram realizados estudos sobre a estrutura da BNCC e as suas concepções, bem como diálogos e encontros para discussão do tema. Além disso, foi realizada a (re)construção do Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo que foi possível apropriar-se da BNCC fundamentando o trabalho pedagógico em aspectos contextuais, que realmente direcionassem as ações àquela realidade, tornando-o um documento vivo e orgânico.

A exemplo disso, quando perguntadas sobre como foi a implementação da BNCC na escola em que atuam e se houve desafios, elas responderam:

PROFESSORA A: Foi de forma gradativa, estudando o documento, fazendo formações, reuniões, encontros e até o dia em que começamos a aplicar, ainda há desafios, mas estamos no caminho.

PROFESSORA B: Entrei esse ano na escola, vou relatar na escola que estava atuando no ano que foi implementada a BNCC. No município em que trabalhava os professores se debruçaram na BNCC com muito empenho. É uma caminhada pela frente, pois muitos professores ainda preferem a folha A4, o modelo tradicional.

PROFESSORA C: A implementação na minha escola foi sendo aos poucos, de forma leve, com muitos estudos e formações para todos envolvidos na escola. Tivemos e ainda temos muito diálogo e discussões referentes as nossas práticas cotidianas.

PROFESSORA D: Ela foi implantada aos poucos de forma gradativa através de estudos e é sempre um desafio e constante aprendizado.

É interessante destacar que, embora a professora A anuncie que “ainda há desafios” e a professora C exprima que “é sempre um desafio”, as dificuldades e percalços do processo de apropriação da BNCC não aparecem com ênfase. O que pode justificar-se pelo fato da implementação do documento ter ocorrido, segundo as participantes, paulatinamente em um percurso de estudos e diálogos que ainda está em construção. Isso pode ser evidenciado na fala da professora C, ao afirmar que “Tivemos e ainda temos muito diálogo e discussões referentes as nossas práticas cotidianas”, indicando o movimento reflexivo vivenciado pelo grupo.

A reflexão é um elemento fundamental para o trabalho docente. Refletir é uma ação permanente do fazer pedagógico, que possibilita a qualificação das práticas, a articulação com as teorias e a construção de conhecimentos de modo contextual, considerando os sujeitos e suas experiências cotidianas na escola. Conforme Carvalho (2006):

A prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, reconhecem a realidade cognoscível, crítica e aprofundadamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade (CARVALHO, 2006, p. 14).

Compreendemos que a implementação da BNCC precisa ser realizada de maneira reflexiva, com autoria, a fim de contemplar a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e contribuir para transformações na prática. É no cotidiano que esse documento assume formas, toma “corpo” dentro da escola, a partir da participação ativa de professores, gestores, profissionais e crianças da instituição de Educação Infantil. Esse movimento se aproxima do que propõe Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo vivenciado se situa entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática.

O movimento de apropriação de uma política curricular não ocorre de imediato, mas de modo processual, e requer problematizações, diálogo e construção conjunta. Esse, portanto, não é um processo regular e estável, pois a “[...] apropriação da BNCC e dos currículos por parte dos professores e da comunidade escolar [...] não se esgota em uma formação ou em alguns encontros de trabalho coletivo” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, p. 18).

Levando em conta os dados analisados, pode-se pensar que a forma como foi conduzida a implementação da BNCC no contexto da investigação garantiu tempo para formação, discussão e apropriação por parte dos professores, possibilitando a reflexão e a troca de ideias. Isso pode ter contribuído para a percepção positiva das professoras em relação ao documento, pois houve tempo para leituras, pesquisas e discussões. Todavia, é importante pontuar que as tensões que envolvem a BNCC também precisam estar na agenda de discussão das professoras, pois conforme Campos e Barbosa (2015, p. 361):

[...] percebemos os riscos que a área corre, uma vez que esse documento poderá ser um indicador de formas de avaliação na educação infantil, bem como um “caminho” para os sistemas de ensino que, pautados na lógica de conter os conteúdos que serão posteriormente cobrados na avaliação, surgem como grandes “faróis” no cotidiano educativo.

Com relação à pergunta sobre como as professoras compreendem o currículo na Educação Infantil, foi possível identificar em três respostas uma percepção atrelada à prática e ao cotidiano vivido com as crianças:

PROFESSORA A: O currículo da educação infantil são as vivências, interações e brincadeiras, o cotidiano e com certeza os seis direitos de aprendizagens: brincar, explorar, participar, conviver, conhecer, expressar.

PROFESSORA C: Compreendo como um caminho, um percurso, é o chão da minha escola! É a nossa prática com reflexão sobre o cotidiano das nossas crianças: como pensam, o que sentem, o que sabem... Os elementos importantes são brincar, interagir, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se.

PROFESSORA D: Compreendo como garantir o direito da criança de brincar e interagir, respeitando as infâncias.

Quanto aos elementos que são importantes na composição do currículo, percebe-se referência das três entrevistadas às experiências favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil, como as vivências, interações, brincadeiras e, de modo marcante, os direitos de aprendizagem. Na narrativa da professora D, emerge “o direito da criança de brincar e interagir, respeitando as infâncias”, e na resposta da professora C também há a afirmação de que “os elementos importantes são brincar, interagir, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se”.

Desse modo, pode-se entender que, na percepção das professoras, ainda que estejam presentes os elementos das DCNEI como as interações e a brincadeira, a BNCC aparece com mais força. As respostas trazem os direitos como palavras-chave para conceber o currículo na Educação Infantil, contemplando a flexibilidade e a pluralidade da forma como as crianças aprendem e vivem as suas infâncias. Esse aspecto fica claro nas respostas, quando elas definem como percebem o currículo, destacando e enunciando os direitos de aprendizagem.

Essa perspectiva vai ao encontro do que afirmam Barbosa *et al.* (2016), de que a criança é esse sujeito histórico e de direitos que, de diferentes maneiras, constrói a sua identidade pessoal e coletiva. Isso significa que “é essa criança, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos”, que precisa ser considerada na elaboração do currículo (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 18). De certo modo, a BNCC afirma-se como referência importante para a construção da noção de currículo das professoras participantes da pesquisa. Mas é importante destacar que a BNCC não é um currículo, tampouco substituirá os currículos já existentes. O que se apresenta com a Base é a necessidade de análise e revisão dos currículos das instituições sem afastar-se da identidade pedagógica preconizada pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

É possível perceber que a implementação da BNCC gerou impactos no contexto pesquisado, permitindo que as professoras pensassem sobre as propostas pedagógicas em diálogo com as orientações nacionais de modo contextualizado. Contudo, consideramos que as percepções positivas acerca do documento indicadas pelas participantes da pesquisa podem ter relação com a maneira colaborativa, reflexiva e dialógica vinculadas à implementação do documento na escola. Esse movimento coletivo provocou um processo de construção de saberes educacionais também coletivos, que parece ter incidido na reflexão e ação dos profissionais da Educação Infantil da escola, apresentando-se como oportunidade de qualificar o trabalho docente com crianças pequenas. Portanto, a seção seguinte corresponde aos desdobramentos e às implicações da BNCC nas práticas pedagógicas das professoras que participaram da pesquisa.

Implicações da BNCC nas práticas pedagógicas

A BNCC tem provocado mudanças no cenário educativo. Como vimos na seção anterior, além de orientar a construção dos currículos — e sem desconsiderar as problematizações e críticas ao documento —, tem se apresentado como uma possibilidade para repensar a docência com as crianças pequenas. Para a Educação Infantil, a BNCC traz um arranjo curricular não fragmentado, que busca garantir às crianças os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos cinco campos de experiências.

Na escola pesquisada, verificou-se que a BNCC implicou a qualificação da ação pedagógica das participantes, na medida em que o documento foi propulsor de reflexões acerca da ação docente. Nesse sentido, a análise dos dados sugere que houve mudanças conceituais e práticas, principalmente com relação às questões didáticas e na forma de planejar. Quando questionadas sobre se a BNCC provocou adequações/mudanças no seu planejamento e na sua docência, foram encontradas as seguintes respostas:

PROFESSORA A: Sim com certeza, fez eu rever e repensar minhas práticas e ir em busca de muitas outras em que hoje eu acredito.

PROFESSORA B: Minha prática sempre foi voltada ao respeito às infâncias e ao natural, ou seja, a natureza. Dessa forma veio somar e apoiar o trabalho desenvolvido.

PROFESSORA C: Sim! Veio para me fazer pensar e repensar cada vez mais na vez e na voz das crianças e acreditar nelas como seres potentes!

PROFESSORA D: Sim, as atividades "já determinadas" se tornaram propostas. Procuro desenvolver os objetivos de maneira mais prática e voltada para o dia a dia das crianças.

Nas respostas das professoras é perceptível que a apropriação da BNCC criou oportunidades interessantes para reverem seus planejamentos, os princípios que os orientam, bem como ampliar as propostas oferecidas às crianças. Vale destacar a resposta da professora C, que, ao se referir à BNCC, afirma que ela a fez pensar e repensar com mais intensidade “[...] na vez e na voz das crianças e acreditar nelas como seres potentes”. Nesse trecho, é perceptível que as crianças e suas relações estão no centro do planejamento curricular, remetendo ao que as DCNEI e a BNCC preconizam. Nota-se também as concepções das professoras sobre Educação Infantil e proposta pedagógica, ao encontro de Aquino e Menezes (2016), que destacam:

[...] as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que se apropriam do mundo cultural e social por intermédio das interações e das brincadeiras, estabelecendo essas duas dimensões como eixos fundamentais nas propostas pedagógicas, por meio dos quais as ações educativas nas instituições devem se dar, reforçando a integralidade da educação e afirmando o educar e o cuidar como práticas indissociáveis e promotoras desta integralidade (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 38).

Outro ponto interessante foi apontado na resposta da professora D, quando ela afirma que busca “[...] desenvolver os objetivos de maneira mais prática e voltada para o dia a dia das crianças”. Em sua declaração, a referida professora menciona os objetivos de aprendizagem, os quais não emergiram em nenhuma outra resposta. Segundo Gobbi (2016), existem receios com relação aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos na BNCC, pois a autora acredita “que aprendizagem possa ter outro modo de compreensão que inclua a construção coletiva, em que haja a participação direta das crianças” (GOBBI, 2016, p. 131).

Contudo, a professora D não se refere aos objetivos da BNCC de modo isolado e pontual, mas voltados para o dia a dia das crianças. As crianças aprendem o tempo todo, nos diferentes momentos da jornada, e não apenas em situações específicas. Isso implica “reconhecer as aprendizagens do cotidiano como saberes, portanto, que o saber não existe em si pronto para ser transmitido, mas encontra-se inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre particulares e situados” (BROUGÈRE, 2012, p. 3). As relações entre currículo e cotidiano trazem outra lógica do que é “conteúdo” na Educação Infantil, a qual se aproxima do que propõe Barbosa (2009, p. 83) quando adverte que “[...] Os conteúdos da educação infantil têm

como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural”.

Por essa via, é possível interpretar que as professoras participantes da pesquisa reconhecem a experiência da criança e compreendem as práticas cotidianas (como correr, brincar, comer, trocar as fraldas, tomar banho, dormir, conviver) como aprendizagens importantes na Educação Infantil. O adulto, ao perceber a importância do cotidiano na vida das crianças na escola, pode distanciar-se de uma concepção de currículo em torno de uma lista de atividades previamente definidas na medida em que:

Pode recuperar, conferindo dignidade à experiência, os saberes implícitos que estão presentes no cotidiano, pode planejar para que certas descobertas sejam feitas, pode provocar situações problemáticas, pode “se divertir” agrupando por disciplinas (competência principal do adulto professor) as partes dos acontecimentos que observa. A vida cotidiana nunca é repetitiva. É feita de segmentações, ritmos, repetições, mas são como as ondas do mar, pois se quebram sempre de maneira diferente (STACCIOLI, 2013, p. 43).

No que se refere ao tipo de arranjo curricular, sublinha-se que, nas Diretrizes (BRASIL, 2009), o currículo da Educação Infantil é definido como um conjunto de práticas que articulam o saber e as experiências das crianças com o patrimônio que a humanidade sistematizou. Essa definição é importante para a construção de currículos que acolham os conhecimentos, as práticas culturais e as múltiplas linguagens das crianças, ou seja, já se indicava nas DCNEI a possibilidade de que o currículo na creche e na pré-escola se organizasse a partir de eixos, campos ou módulos de experiência.

Quando questionadas acerca de como os campos de experiências da BNCC estavam sendo vivenciados na prática e de que forma eram abordados no cotidiano com as crianças, as seguintes respostas foram recebidas:

PROFESSORA A: Na forma de experimentações, investigando e levando em conta a curiosidade das crianças.

PROFESSORA B: As ações são planejadas de acordo com os campos de experiências. Estamos inseridos no projeto dinossauros, que partiu do interesse da turma, e propomos ações que contemplem os campos de experiências.

PROFESSORA C: Os campos de experiências estão sendo vivenciados através do Brincar e do Interagir, pensando sempre no espaço, tempo, intencionalidade, materiais, assegurando às crianças o direito de aprendizagem.

PROFESSORA D: São abordados através de propostas a partir dos interesses, falas e observações das crianças. Os campos são desenvolvidos em conjunto, geralmente a proposta abrange mais de um campo de experiência.

Percebe-se, nos excertos destacados acima, que os campos de experiências implicaram o desenvolvimento de propostas mais contextuais, que consideram os interesses das crianças, suas experimentações, brincadeiras, vivências e interações. Na fala da professora D, os campos são desenvolvidos em conjunto, sendo que costumam abranger mais de um, ou seja, não são

compartimentados. Além disso, as professoras A e C trazem em suas respostas novamente a ideia de um currículo emergente, tecido no cotidiano com as crianças.

Aquino e Menezes (2016, p. 41) destacam que, com o advento dos campos de experiências, houve um salto na qualidade dos currículos, pois superou-se a ideia de currículos “descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdo”. Esse aspecto foi igualmente percebido nesta pesquisa, visto que as professoras participantes sustentaram que os campos são vivenciados por meio do brincar, da investigação das crianças, de propostas que assegurem os direitos de aprendizagem. Da mesma forma, manifestam-se na intencionalidade com que elas organizam os materiais, os tempos e espaços, enfim, os contextos para a ampliação e o aprofundamento das experiências das crianças.

Conforme Barbosa *et al.* (2016), em outros países, como na Itália, a conceituação de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente e foi prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), que serviu como inspiração para a BNCC. Os autores citados sustentam que “[...] cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 23).

Pensar um currículo organizado por campos de experiências requer a compreensão de que estes se articulam entre si, que não há uma fragmentação ou divisão disciplinar entre eles. Pressupõe reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender e que o papel do adulto é organizar contextos que possibilitem às crianças dar significado às suas aprendizagens, sustentando e acompanhando seus percursos. Significa garantir que elas possam se expressar, participar, interagir, brincar, conviver, explorar, tendo em vista que aprendem na e pela experiência.

Além disso, a organização curricular por campos de experiências propõe que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas a partir da observação e escuta atenta das crianças, conforme mencionaram as professoras B e D. Nesse sentido, identificou-se na pesquisa que as ações planejadas pelas professoras têm sido marcadas pela intencionalidade educativa na organização de experiências que permitam às crianças conhecer a si, ao outro, à natureza, à cultura e à produção científica, por meio das interações e da brincadeira (BRASIL, 2017).

Em suma, os campos de experiências parecem ter desafiado as professoras no sentido de pensar em como eles estão presentes em todos os momentos da jornada das crianças na Educação Infantil, incluindo os projetos investigativos dos dinossauros, como traz a professora B, e a organização de contextos e brincadeiras das crianças, como pontua a professora C. Assim, do ponto de vista das docentes, a BNCC pode inspirar e subsidiar os professores para que desenvolvam suas práticas pedagógicas, respeitando as diversidades da infância e os direitos das crianças (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Pode-se depreender, a partir dos dados, que a implementação da BNCC incidiu nas práticas pedagógicas do contexto pesquisado. A apropriação do arranjo curricular dos campos de experiências foi desestabilizadora para as professoras da instituição de Educação Infantil na qual foi realizada a pesquisa, já que, a partir de um estudo cuidadoso sobre o documento curricular, de modo reflexivo, houve implicações no planejamento com a intenção de aproximar-se das especificidades da educação de crianças pequenas.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções de professoras sobre a implementação da BNCC, compreendendo as implicações do documento às práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil do Litoral Norte do RS. Durante o percurso investigativo, constatou-se que a BNCC foi estudada e discutida pelos profissionais da instituição pesquisada em um processo participativo. Isso permitiu a apropriação do documento de forma reflexiva, bem como uma percepção positiva, o que não anula as críticas ao documento mencionadas no decorrer do artigo.

A análise dos dados evidenciou que as professoras, ao mesmo tempo em que se apropriaram do documento, foram refletindo e redimensionando o seu fazer pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos, em um percurso formativo de revisão curricular na escola. Nesse sentido, foi possível constatar que elas não entendem a BNCC simplesmente como orientação nacional obrigatória a ser aplicada, mas sim como um documento que as fez rever a sua docência, principalmente com relação ao modo como organizam a ação pedagógica, valorizando o cotidiano e as experiências das crianças associadas aos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017). O que indica que, além da instrumentalização da BNCC por grupos corporativos, houve o movimento de discussão e apropriação da BNCC como ponto de partida para pensar o currículo no contexto pesquisado (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362).

Houve destaque para os campos de experiências que compõem o currículo da Educação Infantil, sendo compreendidos em articulação, e não fragmentados. Na percepção das professoras, os campos estão imbricados no dia a dia, possibilitando à criança participar e construir conhecimentos a partir de suas curiosidades, considerando suas experiências cotidianas. Além disso, foi enfatizada nas respostas a concepção da criança como sujeito de direitos, capaz de explorar espaços, fazer descobertas, aprender e construir novos saberes. Em outras palavras, nota-se um movimento na direção de um currículo que respeite as infâncias e um planejamento voltado ao contexto educativo, reforçando os princípios e a identidade pedagógica da Educação Infantil presente nas DCNEI.

Nesse sentido, a BNCC para a Educação Infantil pode representar um amadurecimento epistemológico com relação ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas reforçando a concepção de criança como um sujeito social, histórico e de direitos (BARBOSA *et al.*, 2016). Contudo, é

necessário que não seja entendida como um currículo a ser executado de modo prescritivo e disciplinar, ou tampouco se torne apenas mais um documento vigente a ser reproduzido na instituição. Ao contrário, é preciso haver formações, discussões, problematizações e estudos de modo contextualizado.

Portanto, conclui-se que a BNCC, na escola pesquisada, foi compreendida pelas professoras em sua potência, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às infâncias e às singularidades das crianças de 0 a 5 anos. Por fim, a pesquisa aponta que, para além das tão conhecidas e pertinentes críticas em torno da BNCC, há possibilidades que podem ser interessantes para a Educação Infantil, desde que alinhadas às DCNEI.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p.46, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 03 jun. 2020.

AQUINO, L. M. M. L. L.; MENEZES, F. M. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, 2016. p. 30–45. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a51b/d3c311e288f214266aad1bcfa212f4361b7c.pdf?_ga=2.86951832.1866538669.1648580735-1947335763.1633652471>. Acesso em: 20 abr. 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v.8, n.16, 2016. p. 11–28. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 23 abr. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11

BARBOSA, M. C. S. Relatório **Práticas Cotidianas da Educação Infantil**: base para reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. 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. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 16 mar. 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbnl.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em 11 fev. 2020.

BROUGÈRE, G. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 01–07. ISBN-10: 8574962708.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil: Quais possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9. n. 17, 2015. p. 353–366. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 16 mar. 2020. DOI: 10.22420/rde.v9i17.585

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11–30. ISBN-10: 8575262475.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo e disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, set./dez, 2015. p. 466–476. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 10 mar. 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.15782.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. DE. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. ISBN-13: 9788564440302.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN-13: 9788522451425.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em: 18 abr. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p118.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?** 2019. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/08/BNCC-para-profs-VF.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PENSO, D. Il fare e il sapere dei bambini: dalle attività ai campi di esperienza... **Zeroseiup**: Bergamo, p. 1–10. Disponível em: <http://zeroseiup.eu/il-fare-e-il-sapere-dei-bambini-dalle-attivitai-campi-di-esperienza/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20247.048, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65–94. ISBN-10: 9788536308425.

RINALDI, C. Las potencialidades de la infancia. **In-fan-cia Latinoamericana**: Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, v. 19, p. 70–78, abr. 2017. Disponível em: https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/19/ilat_19.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN-10: 8584290958.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. ISBN – 9788574963198.

Recebido em: 30 de março de 2022.

Versão corrigida recebida em: 11 de julho de 2022.

Aceito em: 27 de julho de 2022.

Publicado online em: 18 de outubro de 2022.

