

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES CONCEITUAIS ENTRE BRASIL E ITÁLIA

THE CURRICULAR COMMON NATIONAL BASE FOR CHILD EDUCATION AND FIELDS OF EXPERIENCE: CONCEPTUAL REFLECTIONS BETWEEN BRAZIL AND ITALY

Cinthia Magda Fernandes Ariosi 1

Possui mestrado pelo CEFAM/Bauru, graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1997), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília (2010). Atualmente é RDIDP - professora assistente doutora da Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente e pesquisadora - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília. Também atua como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores, creche, políticas educacionais e desenvolvimento infantil. É líder do GEPPi - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância. É membro do Forpedi - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos. (Gestão 2016/2017). É membro da Rede Pikler Brasil e Rede Pikler Nuestra America. E-mail: cinthiamagda@yahoo.com.br

Resumo: A expressão campos de experiência surge na Base Nacional Comum Curricular como uma proposta de organização curricular para Educação Infantil. Esse artigo tem como objetivo: discutir o texto da BNCC para Educação Infantil, explicitando o conceito de campos de experiência, sua origem, base legal no Brasil e na Itália. As questões norteadoras foram: qual origem da expressão campos de experiência? Qual a fundamentação teórica desta expressão para a BNCC-EI? Qual o vínculo deste conceito com a possibilidade de diálogo entre brasileiros e italianos? Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. O referencial teórico foi formulado a partir dos escritos da abordagem de educação infantil italiana e brasileira e das legislações dos dois países. A BNCC-EI é muito semelhante as indicações curriculares italianas, mas seria possível construirmos uma proposta curricular com autoria e identidade própria dos brasileiros.
Palavras-chave: Campos de experiência. BNCC-EI. Currículo. Educação Infantil. Reggio Emilia.

Abstract: The expression fields of experience appears in the Common National Curriculum Base as a proposal of curricular organization for Early Childhood Education. This article aims to: discuss the text of the BNCC for early childhood education, explaining the concept of fields of experience, their origin, legal basis in Brazil and Italy. The guiding questions were: what origin of the expression fields of experience? What is the theoretical basis of this expression for BNCC-EI? What is the link of this concept with the possibility of dialogue between Brazilians and Italians? Data were collected through bibliographic research and document analysis. The theoretical framework was formulated from the writings of the Italian and Brazilian approach to early childhood education and the legislations of both countries. The BNCC-EI is very similar to the Italian curricular indications, but it would be possible to build a curricular proposal with authorship and own identity of Brazilians.
Keywords: Fields of experience. BNCC-EI. Curriculum. Child education. Reggio Emilia.

Introduzindo o assunto

Esse trabalho é um recorte dos resultados de um processo de pesquisa que teve início em 2006, rendeu uma tese de doutorado defendida em 2010, uma pesquisa trienal de docência em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), concluída em 2016. As referidas pesquisas tiveram como elo que conferiu a continuidade ao trabalho, a busca pelo aprofundamento de conhecimentos sobre os elementos basilares da abordagem de Reggio Emília em diálogo com as práticas realizadas na Educação Infantil brasileira.

Durante o desenvolvimento da pesquisa trienal houve no Brasil o movimento de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica. Foram colocados a disposição da sociedade várias versões para análise e discussão, por meio de seminários regionais e de consulta pública. No primeiro contato com o texto preliminar da BNCC-EI¹ foi identificada a expressão *Campos de experiência*. Como docente de uma universidade pública com projetos de extensão em alguns municípios da região de atuação, houve a indagação de vários dirigentes municipais solicitando esclarecimentos referente ao novo termo e como se implementaria o conceito de campos de experiência nos currículos municipais de Educação Infantil (EI).

Exatamente nesse momento, tudo se uniu, ou seja, o processo de pesquisa que vinda sendo desenvolvido e as ações extensionistas, pois a busca referente a expressão *campos de experiência* vinculou-se com o diálogo que era promovido com as abordagens italianas de Educação Infantil. Sendo assim, esse texto tem como objetivo: discutir o texto da BNCC-EI, explicitando o conceito de *campos de experiência*, sua origem, base legal no Brasil e na Itália e a pertinência desta expressão à realidade brasileira.

As questões norteadoras para esse texto foram: qual origem da expressão *campos de experiência*? Qual a fundamentação teórica desta expressão para a BNCC-EI? Como esse conceito se localiza no diálogo entre brasileiros e italianos? Pesquisando as abordagens italianas de Educação Infantil encontramos essa expressão na legislação daquele país, mas não na brasileira. A expressão *campos de experiência* foi encontrada na realidade italiana e começou a ser mencionada no Brasil com a primeira versão da BNCC-EI, mas muitos educadores não sabiam que onde havia surgido.

O desenvolvimento da pesquisa apresentada nesse artigo, ocorreu por meio da análise documental no arcabouço legal brasileiro e italiano para investigação sobre o conceito de *campos de experiência*. Foram analisadas as legislações dos dois países e documentos sobre a temática oriundos de grupos e pesquisadores que apresentam dados e reflexões sobre críticas ao assunto, bem como os documentos do Parlamento Europeu que recomendaram a elaboração dos currículos nacionais para primeira infância na Europa.

Esse texto se organiza a partir de uma contextualização das BNCC-EI (2018) na legislação sobre currículo para Educação Infantil no Brasil. Em seguida, apresentamos a origem e discussões sobre o conceito de campos de experiência na educação da infância italiana e uma reflexão sobre a organização do currículo de Educação Infantil por *campos de experiência* na BNCC-EI (2018). Desta forma, esperamos contribuir para a tomada de consciência sobre que currículo queremos construir para Educação Infantil no Brasil.

O currículo na Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil foi reconhecida oficialmente como primeira etapa da Educação Básica na Constituição Federal de 1988. Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, foi mencionada pela primeira vez na história da educação do Brasil, a possibilidade de uma orientação curricular que envolvesse a Educação Infantil, assim no artigo abaixo está definido que

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que

1 Quando estivermos falarmos especificamente da BNCC para Educação Infantil usaremos BNCC-EI.

nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, Art. 9º, IV)

Ao analisar a educação para os pequeninos é fundamental reconhecer suas especificidades e suas bases curriculares que devem diferir dos outros segmentos, pois as crianças de 0 a 5 anos são pessoas em um estágio especial de desenvolvimento com necessidades e características bem específicas. Assim,

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)². (BRASIL, 1996, Art. 29)

Em consideração as especificidades da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) prevê que todos os segmentos da Educação Nacional devem

[...] ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, Art. 26).

Na Educação Infantil, a integralização curricular “[...] poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 7º). Desta forma, a integralização curricular na Educação Infantil poderá seguir o que for mais conveniente para esse segmento e seus sujeitos.

Na esteira desta legislação foram produzidos, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI). Esse conjunto de documentos, apresentado em três volumes, é um marco curricular para a Educação Infantil. O primeiro volume é destinado a apresentar o documento e os principais conceitos desenvolvidos. O segundo volume, trata da temática da construção da identidade e da autonomia das crianças, com o título de Formação Pessoal e Social. E o terceiro, que aborda as áreas do conhecimento com os conceitos básicos, objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Nesse último volume, são apresentadas as seguintes áreas, em forma de eixo do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O referencial

[...] possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1998, p. 9)

O RCNEI (BRASIL, 1998) é um documento de orientação curricular, organizado por eixos do conhecimento, é um documento histórico e muito importante para Educação Infantil, porém é necessário salientar que era uma orientação, “[...] em termos curriculares, as decisões vêm, desde os anos 90, sendo tomadas em movimentos oscilatórios”. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189).

Em todo o movimento de construção curricular para a Educação Infantil, percebemos

² A LDBEN 9394/1996 foi alterada pela Lei Federal 12.796/2013 que versa sobre a formação de professores. E optamos por usar o texto alterado, embora possa parecer de estamos fora da cronologia de promulgação e sanção das leis brasileiras da área da educação.

que os municípios têm se esforçado para atender todas as orientações legais. Identificamos que devido a estrutura do RCNEI (BRASIL, 1998), mais aproximada da estrutura curricular do ensino fundamental, ainda é a mais presente nas propostas municipais.

Mesmo com a publicação das DCNEI de 2009, que reformulavam as diretrizes anteriores e traziam novas concepções, observou-se que nos textos legais de muitos municípios foram incorporados elementos da nova legislação, mas a estrutura dos RCNEIs permanecem intactas no sentido da operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais [...]. A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdos, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189).

Essa proposta de discussão sobre o currículo na Educação Infantil reside nos fatos apresentados e sugeridos por Barbosa e Richter (2015, p. 189-190)

A presença constante dos Referenciais, a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimento, a falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na Educação Infantil necessita, sim, ser intensificado.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Essas DCNEI/99, apresentaram os princípios que devem nortear esse segmento da educação até os dias atuais.

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, Art. 3º)

Em dezembro de 2009, foram fixadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução nº 05 do Ministério da Educação. Essa resolução apresenta três concepções fundamentais para essa discussão, além de reforçar e aprimorar os princípios anunciados nas DCNEI (BRASIL, 2010). As referidas concepções são:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

A segunda concepção importante é

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É laborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13)

As DCNEIs (BRASIL, 2010), ainda, trazem a

Concepção de Proposta Pedagógica: Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17)

O documento curricular norteador da Educação Infantil, orienta sobre os objetivos para elaborar a proposta pedagógica para esse segmento educacional.

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. 17)

As DCNEI (BRASIL, 2010) fazem uma alteração importante nos eixos do currículo para a Educação Infantil, apresentando como eixos norteadores para o trabalho educativo com essa faixa etária, as *interações* e as *brincadeiras*, sendo fundamental que a escola garanta experiências que sejam significativas e promotoras de aprendizagens.

A concepção de experiência que deve pautar o trabalho com as crianças pequenas é diferente de experimentalismo, como alerta Montessori (1965). Não podemos cair no simples fazer, multiplicando atividades, que nem sempre fazem sentido do ponto de vista cognitivo para as crianças, mas apenas preenchem a rotina e o planejamento dos professores, excesso de ação é

experimentalismo, pois

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas. (BONDÍA, 2002, p. 26).

Para Bondía (2002), não é experiência o excesso de informação e de opinião. Se olharmos para as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, com facilidade encontraremos um excesso de projetos, atividades, materiais gráficos, que nada contribuem para a vivência de experiências significativas, como indica o autor.

A experiência está cada vez mais rara, por falta de tempo, principalmente na Educação Infantil, não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos. A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, pode-se aferir que a quantidade de atividades não garante experiências significativas. Não podemos deixar de mencionar que esse excesso de trabalho, na maioria das vezes, prejudica o tempo do que é mais importante para a criança que é o brincar.

Assim, experiência é, segundo Bondía (2002), o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, que gera marcas profundas no indivíduo. É um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova, porém muitos professores também não tiveram ao longo de sua formação a vivência de experiências significativas e acabam não sabendo como oportunizá-las as crianças, esse é outra questão que precisa ser enfrentada. Os profissionais da Educação Infantil precisam ser apoiados para reconfigurarem suas práticas pedagógicas em direção da promoção de experiência significativas. Nas DCNEI (BRASIL, 2010) são apresentadas as experiências que devem ser garantidas à todas as crianças da Educação Infantil e que devem estar presente nas propostas curriculares de cada creche e pré-escola no Brasil, porém respeitando as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particulares de cada unidade escolar.

Ainda em busca da expressão *campos de experiência* na legislação nacional, o parecer 20/2009, produzido pelo Conselho Nacional da Educação, foi analisado, mas nele só consta a expressão *experiência*, alertando que as experiências:

[...] permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (BRASIL, 2010, p. 94-95)

Uma questão que salta aos nossos olhos é que o primeiro parágrafo do excerto acima está focado no indivíduo. No segundo, há a afirmação que podem ser propostos diferentes arranjos de atividades e no terceiro, abre a possibilidade de vários formatos de organização curricular, como

poderemos ver a seguir neste trabalho. Na BNCC-EI os *campos de experiência* são definidos e apresentados como um arranjo curricular, não apresentando outras possibilidades mais voltadas para o protagonismo da criança.

Sendo assim, diante do exposto, entendemos que para Educação Infantil as orientações curriculares devem atender as peculiaridades da primeira infância, o reconhecimento da criança como sujeito com direito a brincar, a identidade de cada rede, escola, comunidade e atendimento das normas legais vigentes no Brasil.

Não foi encontrada nenhuma orientação sobre a manutenção dos eixos apresentados no RCNEI e nem sobre a introdução dos *campos de experiência*. Esses últimos aparecem pela primeira vez na versão preliminar da Base Nacional e se mantêm na versão apresentada em maio de 2018, porém não foi encontrado nenhum respaldo teórico nas leis brasileiras anteriores. No documento denominado *Leitura crítica da BNC*, de 2015, que apresentava um balanço da versão preliminar há a primeira menção sobre a utilização dos *campos de experiência* na BNCC-EI, que define:

Campos de experiência

Estrutura baseada no sujeito, quebrando com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento que dá conta de uma concepção baseada no conhecimento;

Coloca os conteúdos curriculares na perspectiva daquilo que preenche o dia a dia da criança;

Os campos integram as relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música, a plástica... (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 59, grifos do autor)

No excerto apresentado, o foco está na criança, o que aos nossos olhos está mais adequado. Coloca a atenção na criança e suas experiências e vivências, mas da forma como está no texto da BNCC-EI, o foco vai para o currículo programado/prescritivo como aponta Rinaldi (1999).

Nossa reflexão reside, ainda, na questão do porquê escolher essa estrutura dos campos de experiência? Qual o vínculo desta expressão com a realidade brasileira? Os próprios consultores do material admitem que essa estrutura está pautada inicialmente por áreas do conhecimento, como podemos verificar abaixo.

Quando fomos convidados a elaborar o documento da BNCC, precisávamos oferecer uma possibilidade diferente em relação a organização por quatro áreas do conhecimento. Assim, retomando a indicação da DCNEI e apostando no valor indutivo que a BNCC poderia ter na estruturação e organização do trabalho pedagógico, decidimos pelos Campos de Experiência. (FOCHI, 2018)

Sem dúvidas, essa estrutura diminui a fragmentação do conhecimento, mas ainda mantém a divisão e o elo com a divisão por área do conhecimento do ensino fundamental, desrespeitando as demandas da Educação Infantil, como podemos identificar no próprio documento.

Cuidar da Transição entre Educação Infantil e o 1º. Ano do Ensino Fundamental

Articulação clara entre os Campos de Experiência e as áreas de conhecimento e componentes curriculares;

Concepção de criança comum: o lúdico, as interações, o cuidado continuam sendo aspectos centrais;

Importante que haja um cuidado em considerar o que se espera no início do Ensino Fundamental I com o que se espera no final da Educação Infantil. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 68, grifos do autor)

No texto do *Movimento Todos pela Base* está claro que é o ensino fundamental que determina o que se espera da educação, com uma evidente imposição de um segmento sobre as práticas do outro, porém no texto final da BNCC-EI essa imposição não está tão marcada. No referido documento existia uma proposta de orientação de estrutura para a base como pode-se verificar no texto abaixo.

Considerações sobre a estrutura da Base

Com o objetivo de promover melhor comunicação da Base com os professores, a FMCSV propõe a seguinte estrutura norteadora para a parte de apresentação dos Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem.

Apresentação do campo de experiência: o que é, quais experiências estão envolvidas, qual a sua relevância na promoção do pleno desenvolvimento infantil e nas aprendizagens.

Como a criança aprende por meio dessas experiências e o que o educador precisa saber e fazer: indicar exemplos do que o educador pode fazer para dar suporte e consolidar as aprendizagens das crianças e como pode ajudá-las a progredir em seus aprendizados. Objetivos de aprendizagem: o que é preciso assegurar que as crianças aprendam.

Indicadores: exemplos do que o que as crianças sabem ou fazem que mostra que esses aprendizados estão iniciando, sendo praticados ou já elaborados pelas crianças (exemplifica ao mesmo tempo em que pode mostrar a progressão).

Interações: exemplos de situações de comunicação adulto-criança, contato ou atividades que são referência para a construção das aprendizagens esperadas e para as ações indicadas.

Avaliação e monitoramento: indicar formas de avaliar, documentar e intervir para a promoção do pleno desenvolvimento da criança e evidenciar precocemente, quando necessário, problemas de desenvolvimento. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 63, grifos do autor)

Essa estrutura não foi mantida exatamente desta forma, mas foram poucas alterações. A expressão *campos de experiência* aparece pela primeira vez, no documento do Movimento. A proposta para facilitar e garantir a conexão com a estrutura destinada ao ensino fundamental, segundo documento e como apresentado no excerto a seguir.

[...] os campos de experiências propostos para a Educação Infantil apresentem relações claras com as áreas do conhecimento consideradas no Ensino Fundamental e, especialmente, que o desenvolvimento dos saberes relativos à linguagem oral e escrita, iniciado na Educação Infantil, conecte-se explicitamente com o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental; (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 71)

É inegável que os campos de experiência propiciam uma maior integração das experiências

e saberes das crianças que devem ser a base de um currículo para a primeira infância, porém ainda, resta a questão: por que campos de experiência e não outro arranjo qualquer, considerado possível pelo parecer do CNE 20/2009?

Diante do exposto, há a possibilidade de algumas aferições como: na legislação educacional vigente no Brasil não há menção sobre a expressão campos de experiência; a primeira menção a referida expressão acontece no documento elaborado pelo Movimento Todos pela Educação; a proposta dos campos de experiência é justificada pela necessidade de introduzir a divisão por área do conhecimento para uma transição para o ensino fundamental, guardando relação com as áreas do conhecimento.

As indicações curriculares italianas e os campos de experiências

Na busca sobre a origem da expressão campos de experiência, foi identificado que essa expressão era de origem italiana, como indicado por Barbosa e Richter (2015). Em viagem de pesquisa à Itália em 2016, essas informações foram confirmadas diretamente no centro de documentação do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* em Reggio Emilia, no *Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia La Bottega di Geppetto*, em San Miniato e no centro de *Fondazione Montessori Itália*. Diante dos dados encontrados foi possível refletir sobre presença da expressão *campos de experiência* na legislação italiana denominada "Indicação Nacional por um Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução" (ITÁLIA, 2012). Essa legislação é resultado de uma orientação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências chave para a aprendizagem permanente.

As indicações italianas trabalham com o conceito de competência como base, que é definida como:

[...] essencial. É nesta dimensão não apenas de saber aprendido, conhecimento ou habilidade possuída, mas de competência adquirida que permite que seja aplicada nos vários campos que a vida exige, [...] como uma capacidade de colocar um movimento e de coordenar os recursos internos possuídos e aqueles externos disponíveis para enfrentar positivamente, em especial, as tipologias de situações desafiadoras. (ZUCCOLI, 2015, p. 207)

No excerto acima, acredita-se que existe uma ideia muito importante, que se refere a aplicabilidade das competências ao que a vida exige e não vinculada aos conteúdos meramente escolares. No documento da Base brasileira também existe uma preocupação com a vida cotidiana, mas nos desenrolar do documento, essa preocupação se enfraquece. Para os italianos essa é uma concepção de educação plenamente vinculada a vida. A Educação Infantil precisa ser preenchida de vida.

Outro ponto interessante, são os critérios para organização dos campos de experiência que nas indicações italianas que estão voltadas ao fazer e agir próprios das crianças, pois

Em uma escola de educação infantil elaborada dessa forma serão continuamente valorizadas as experimentações, individuais e coletivas, e começarão a especificar as referências, sem qualquer tipo de prescrição, que depois no contexto da escola primária poderão se articular dentre das mesmas áreas disciplinares. (ZUCCOLI, 2015, p. 2012).

As experiências mencionadas no texto acima, na Educação Infantil tem a função de aguçar os sentidos que são

[...] os exploradores do meio ambiente, abrem o caminho para o conhecimento. Os materiais para a educação dos sentidos são ofertados como uma espécie de chave que abre a porta para exploração de coisas externas, como uma luz que mostra mais coisas e mais detalhes do que no escuro [...].

(MONTESSORI, 2016, p. 181).

Tanto no Brasil, como na Itália, essas legislações curriculares nacionais são fruto de determinações de organismos internacionais com a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma estratégia de verificação da aprendizagem que cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos.

O ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu em seu gabinete nesta terça-feira, 18, representantes do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Pisa). O diretor geral do Pisa e secretário geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Andreas Schleicher, e a diretora da entidade, Gabriela Ramos, reforçaram o apoio da organização para as iniciativas educacionais brasileiras. 'A OCDE considera que o Brasil tem um papel importante na educação da América Latina e que o país tem feito um trabalho muito consistente nessa área', garantiu a secretária executiva do MEC, Maria Helena de Castro, também presente na reunião.

Mendonça Filho aproveitou a oportunidade para apresentar o projeto do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 'A OCDE entende que o Brasil está no caminho certo. Para eles, a proposta está bem alinhada com tendências mundiais', afirmou a secretária executiva.

O ideal seria que os próprios brasileiros avaliassem seus projetos educacionais, verificando se estão ou não no caminho certo, mas infelizmente o Brasil tem assumido a postura de aceitar a interferência destes organismos, embora saibamos que os acordos e pactos internacionais já determina certas condições aos países signatários. Desta forma, os países membros destes organismos estão vivenciando esse mesmo movimento de elaboração de diretrizes curriculares, porém defende-se que isso não justifica que os documentos produzidos nos diferentes países sejam iguais ou semelhantes.

No texto do Movimento pela Base Nacional Comum (2015) são apresentadas três experiências de organizações curriculares nacionais como exemplos para reflexão dos elaboradores da BNCC. Os exemplos citados são da Austrália, Canadá e Cingapura. O que parece curioso é que neste documento exemplos não é feita nenhuma menção a experiência italiana.

Ainda,

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado "adequado" para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como "básico". (FREITAS, 2014, p. 1090)

O trecho acima, mostra outra face da BNCC que é a redução das possibilidades de educação e aprendizagem ao mínimo, ou como está escrito na definição dos campos de experiência, que se baseiam em saberes e conhecimentos fundamentais, cadê a exploração, as descobertas e ampliação das oportunidades de conhecer o mundo? O discurso oficial tem pautado sua argumentação no fato de que a BNCC estabelece apenas o mínimo, porque escolas e suas comunidades têm a possibilidades de completar, mas nas avaliações externas não é cobrado apenas o mínimo. Assim, diante dos problemas e precariedade com que é tratada a educação pública no Brasil dificilmente

haverá essa ampliação de possibilidades.

Campos de experiência no Brasil e na Itália

A preocupação neste momento da discussão é analisar dos textos da BNCC-EI (2018) e das indicações italianas (2012) para encontrar pontos de convergência e divergência. O primeiro a ser analisado é o conceito de *Campos de experiência*.

Quadro 01: Conceito de campos de experiência

ITÁLIA	BRASIL
<p>Os professores acolhem, melhoram e ampliam a curiosidade, a exploração, as propostas das crianças e criam oportunidades de aprendizagem para facilitar a organização do que as crianças estão descobrindo.</p> <p>A experiência direta, o brincar, o proceder por tentativa e erro permite que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize a aprendizagem. Todos os campos da experiência fornecem um conjunto de projeções, situações, imagens e línguas, referindo-se simbólicamente aos nossos sistemas de cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar de forma segura a aprendizagem.</p> <p>Nas escolas de Educação Infantil os objetivos do desenvolvimento das competências servem de orientação aos professores, indicando pontos de atenção e responsabilidade para criar um trabalho educativo com experiências que promovam as competências adequadas para essa faixa etária, entendida de forma global e unitária.</p>	<p>[...] no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência 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 de patrimônio cultural.</p> <p>A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.</p>

Fonte: Elaboração pela autora, (2019).

A principal diferença entre os dois conceitos é que na Itália o conceito de *campos de experiência* está centrado na criança, enquanto que no Brasil, está definido como um arranjo curricular em primeiro plano. Não que a legislação brasileira desconsidere a criança, mas não a coloca no centro do processo, ao contrário do que acontece na Itália. Na legislação italiana há a centralidade na pessoa, essa é considerada uma característica inegociável para eles. O *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*³ estabeleceu que o currículo é responsabilidade, uma vez que

O conceito do currículo como responsabilidade foi estabelecido pelo *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* com base em um caloroso debate, o qual o apontou como parte integrante de diferentes dimensões da vida das crianças nas creches e pré-escolas, dentre elas o conhecimento, a interação, o desenvolvimento. (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 90)

Seguindo a tradição italiana o currículo

[...] vai se adaptando progressivamente aos interesses e

³ Somos uma associação que quer oferecer oportunidades de interação e discussão entre as pessoas que trabalham na área da primeira infância, em diferentes lugares e em diferentes situações profissionais, em torno dos temas de vida e status social de crianças, cuidados e educação precoce, qualidade e perspectivas de escolas e creche. Disponível em: < <http://www.grupponidiinfanzia.it/>>. Acesso em: 20 fev 2017.

necessidades das crianças. Cabe a estas decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. Os adultos seguem as crianças e não os seus planos. Em Reggio Emília, o trabalho, currículo, nunca está acabado, nem nunca se torna uma rotina. É um processo contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação. (LINO, 1998, p. 121)

Diante disso, o currículo na Itália não é preconcebido, pois

[...] não existe na Itália um currículo com conteúdos e modelos determinados a priori, o que se tem são *orientamenti*, isto é orientações que devem apoiar as diversas óticas pensadas pelas(os) educadores(os) a respeito de um percurso coerente e responsável. (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 90)

Considerando os argumentos italianos será que a BNCC-EI está caminhando no sentido adequado? A utilização da organização curricular por *campos de experiência* é a mais adequada? Barbosa e Richter (2015, p. 190) alertam e questionam

Será que, ao definirem tais campos, não estariam antecipando as áreas de conhecimento do ensino fundamental? Será preciso preparar as crianças para a escolarização do ponto de vista do conhecimento disciplinar? Seriam estes os campos de experiência educativas mais relevantes para bebês?

Outra questão suscitada pela BNCC-EI (2018) está presente na frase: “A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”⁴ (BRASIL, 2018, p. 36). Trata-se da escolha da expressão *campos de experiência*, o texto legal menciona que essa opção se baseou nas Diretrizes, mas nelas só é mencionada a expressão *experiência*. O Parecer CNE 20/2009 abre a possibilidade de outras formas de arranjo curricular, como módulos de experiência, por exemplo. Barbosa e Richter (2015) discutem se a utilização dos campos de experiência não seria uma aproximação da divisão por áreas e como já foi exposto, no nosso entendimento é isso que acontece.

Considerando tudo que foi argumentado, no mínimo podemos afirmar que causa certa estranheza essa coincidência de terminologia. Nossa hipótese, diante desta situação, é que ela se traduz em um exemplo do tipo de diálogo estabelecido entre os educadores brasileiros e os italianos, ou seja, muitas vezes identifica-se a simples reprodução do que é produzido e realizado em realidades estrangeiras, desconsiderando discussões e produções pedagógicas dos educadores brasileiros.

Retomando a análise da BNCC-EI (2018), a organização dos campos de experiência, também, é muito semelhante ao proposto na legislação italiana, o que nos leva a refletir, se não seria, de fato, uma reprodução, se considerarmos que as indicações curriculares italianas foram elaboradas primeiro? Salientamos que o argumento que defende a semelhança entre os documentos devido ao movimento internacional de elaboração de currículos nacionais, não se sustenta, pois os três exemplos apresentados como referência para reflexão no Brasil, cito: da Austrália, do Canadá e de Cingapura, não se organizam por campos de experiência. No quadro abaixo apresentamos a organização dos campos nas duas realidades analisadas.

4 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 abr 2017.

Quadro 02: Organização dos “Campos de Experiência”

ITÁLIA	BRASIL
<i>Il sé e l'altro</i> (O eu e o outro)	O eu, o outro e o nós
<i>Il corpo e il movimento</i> (O corpo de o movimento)	Corpo, gestos e movimentos
<i>Immagini, suoni, colori</i> (Imaginação, sons e cores)	Traços, sons, cores e formas
<i>I discorsi e le parole</i> (O discurso e as palavras)	Oralidade e Escrita
<i>La conoscenza del mondo</i> (O Conhecimento de mundo)	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Elaboração pela autora, (2019).

Como tentamos comprovar durante nossa argumentação essa organização dos *campos de experiência* proposto na BNCC-EI (2018), não é originalmente elaborada pelos consultores brasileiros, assim retomando nossa proposta de diálogo entre brasileiros e italianos, entendemos que essa organização poderia ser realizada de uma maneira mais autêntica e identificada com a realidade educacional brasileira.

Nossa proposta se apoia na observação das realidades como fonte principal de subsídios para elaboração das orientações curriculares para as creches e pré-escolas no Brasil. É sabido que a BNCC-EI não é currículo, mas é uma orientação curricular, o que reforça nossa proposta, não é necessária uma adequação curricular ao documento, mas uma revisitação às realidades para que os currículos locais sejam aprimorados a luz das necessidades e demandas de cada grupo e comunidade escolar.

Por isso, defendemos a observação das crianças no seu cotidiano, a partir das questões: O que fazem com mais envolvimento? O que verbalizam sobre o que fazem e veem? Como interagem com os colegas? E com os adultos? De posse das respostas a esse roteiro de observação é possível elencar os interesses, demandas e descobertas que as crianças fazem e com as quais mais se identificam. Esse conjunto de informações poderá dar as bases de trabalho de cada grupo, com profunda identificação de todos os envolvidos. É uma experiência de colocar a criança no centro, por meio da observação atenta e cuidadosa do professor.

Considerar o que dizem as crianças, não significa seguir cegamente suas ideias, mas é respeitá-las e estudá-las, dar ouvido às crianças na construção do currículo, pois voz elas já possuem, nós que muitas vezes não escutamos. É desta forma que os educadores italianos concebem o currículo

[...] como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico baseado na comunicação que gera documentação e que é reciclado por ela. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154).

Acreditamos que a observação e os registros são as ferramentas principais para que essa construção aconteça, para tanto é importante formar os professores para essas práticas. E nesse sentido é possível dialogar com a realidade italiana, por eles possuem uma prática bastante consolidada nesta direção. Outro conceito italiano que pode contribuir para as reflexões curriculares no Brasil é o conceito de currículo emergente, definido como:

[...] um método de trabalho, no qual os educadores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e

interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (RINALDI, 1999, p. 113)

Não estamos defendendo uma prática espontaneísta, mais é uma prática que oferece às crianças experiências que sejam significativas e promotoras de desenvolvimento.

Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na Educação Infantil no Brasil. A legislação italiana pode contribuir tanto pelo fato de podermos concordar com ela, como pela possibilidade de dela divergimos. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186)

Neste momento, concluímos esse artigo afirmando que o diálogo entre os educadores brasileiros e italianos só faz sentido se for para possibilitar a reflexão e a construção de prática com autonomia e autoria, mas infelizmente, tomando, por exemplo, a BNCC-EI (2018), os brasileiros tendem a reproduzir importantes conceitos e práticas de realidades estrangeiras.

Barbosa e Richter (2015, p. 196) afirmam que

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas aquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

O currículo para Educação Infantil deve ser uma construção coletiva que considere os interesses da comunidade, as necessidades de desenvolvimento saudável e pleno da faixa etária, recursos disponíveis e as orientações legais. Toda a sociedade tem que se comprometer com esse processo, pois “É preciso de uma tribo inteira para educar uma criança”⁵.

Palavras finais

A organização deste texto nos garantiu a oportunidade de discutir o texto da BNCC para Educação Infantil, explicitando o conceito de *campos de experiência*, sua origem, base legal no Brasil e na Itália. O diálogo entre educadores brasileiros e italianos vindo sendo desenvolvido, mas ainda não de igual para igual, sempre que uma postura subserviente. Permanece a questão sobre a pertinência dos *campos de experiência* à realidade brasileira, é necessária a organização desta forma? No nosso entendimento não, como tentamos demonstrar na nossa argumentação a observação e o registro do cotidiano deve ser a base para o desenvolvimento de uma proposta curricular plenamente identificada com a comunidade local, para isso é fundamental a participação de todos os envolvidos, com especial atenção para a criança, que deve estar no centro de toda ação curricular.

Outra defesa nossa é que os educadores brasileiros conheçam as experiências estrangeiras, mas construam suas próprias experiências com autoria, autonomia e identidade, pois só um professor autor, autônomo e consciente de seu papel social poderá contribuir para que seus alunos tenham a oportunidade de construir sua identidade e autonomia.

Fica evidente, a semelhança das denominações dos campos de experiência nos dois documentos, porém nas indicações curriculares italiana a pessoa e as suas relações estão no centro

5 Proverbio africano. Disponível em <https://anarquismopr.org/tag/e-preciso-de-uma-tribo-inteira-para-educar-uma-crianca/>. Acesso em: 12 fev 2017.

da atenção. No Brasil o foco está mais na organização dos conteúdos escolares. Nossa posição reside na questão, se a proposta era “se inspirar” no documento italiano, porque não se inspirar no protagonismo da criança como elemento central? Porque não pensarmos na perspectiva de um currículo que emerge das relações cotidianas? Fica questão.

Acreditamos que os educadores brasileiros perderam uma ótima oportunidade de pensar a nossa Educação Infantil com suas ricas manifestações pedagógicas e culturais, é lógico que sabemos que há interesses bem definidos para a implementação da BNCC como tem apontado por Freitas (2014), mas na defesa do direitos das crianças a uma educação de qualidade, manifestamos nossa crítica a esse formato da BNCC-EI.

Desta forma, se quisermos uma sociedade mais desenvolvida, precisamos de um currículo autônomo e alinhado com a nossa realidade. A BNCC-EI como está sendo apresentada não garantirá a construção nesta direção. O respeito à criança como sujeito capaz, rico de potencialidade, criativo, inventivo, explorador não está na pauta daqueles que definiram os campos de experiência como arranjo curricular mais adequado para Educação Infantil brasileira.

Referências

ARIOSI, C. M. F. **Proposta pedagógica de educação infantil do município de Bauru**: Linguagem Corporal em discussão. 1999. Monografia (Especialização em Alfabetização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 1999.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.) **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BONDIA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volume 1).

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> >. Acesso em: 20 jul 2009.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional da Educação. CNE/MEC: 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 fev 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

CHAVES, G. M. M. Ação pedagógica na creche. In: **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 99-105, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 10 jan 2017.

FARIAS, I. M. S. de. et al (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed., Brasília: LiberLivro, 2011.

FOCHI, P. Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? Lunetas, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação a Sociedade** [online]. v. 33, n.119. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J.. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ITÁLIA. **Indicazioni per il currículo per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'infanzia. Ministero dell'istruzione, dell' università e dell'ricerca**. Settembre, 2007.

ITÁLIA. **Indicazioni per il currículo per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'infanzia. Ministero dell'istruzione, dell' università e dell'ricerca**. Aprile, 2012. LINO, D.. O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.) **Modelos Curriculares para a Educação Infantil**. 2.ed. Porto, Pt: Porto Editora, 1998.

MONTESSORI, M. **Mentes Absorvente**. Rio de Janeiro: Portugalia, 1965.

MONTESSORI, M. **La mente del bambino**. 12. Ed. Milano, Itália: Garzanti Elefanti, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Leitura crítica BNC**: Balanço preliminar – dezembro/2015. Brasília: MPBNC, 2015. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/BNC_leitura_critica_Movimento_dez_15MEC_VF.pdf>. Acesso em: 20 fev 2017.

RINALDI, C.. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Revista do PPGE – Debates em Educação**. v. 8, n. 16. Maceió, AL: UFAL, 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408/2187>>. Acesso em: 20 fev 2017.

UNIONE EUROPEA. **Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio**: relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2006/962/CE). Dicembre, 2006.

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