

Daniela Finco
Maria Carmem Barbosa
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Campos de experiências na escola da infância

contribuições italianas para
inventar um currículo de educação
infantil brasileiro

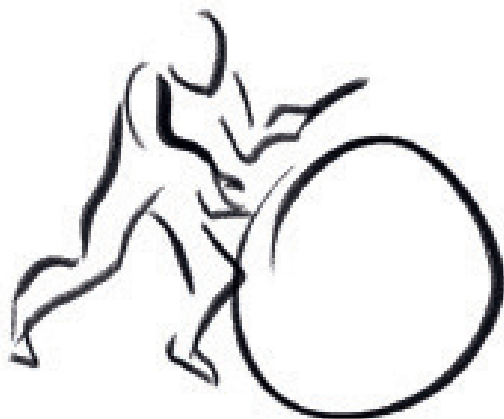
CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

Daniela Finco
Maria Carmem Barbosa
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Campos de experiências na escola da infância

**contribuições italianas para inventar um
currículo de educação infantil brasileiro**



Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

300 exemplares

Ilustrações, miolo e capa

Bruna Richter

www.brunarichter.com

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica

Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí

13024-200 Campinas – SP

Email: emarthi@outlook.com.br

Catlogação na Publicação (CIP) elaborada por

Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

C157 Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

276 p.

ISBN: 978-85-64440-30-2

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Currículos. I. Finco, Daniela. II. Barbosa, Maria Carmen Silveira. III. Faria, Ana Lúcia Goulart de.

15-008

20ª CDD – 372.21

Impresso no Brasil
1ª edição - outubro - 2015
ISBN: 978-85-64440-30-2

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: “Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Edições Leitura Crítica

www.lercritica.com.br

Fone: (19) 3294-2540 - Campinas, SP - Brasil

Email: emarthi@outlook.com.br

Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo

*Maria Carmen Silveira Barbosa¹
Sandra Regina Simonis Richter²*

A publicação nos anos 90 dos Cadernos CEDES nº 37, *Grandes Políticas para os Pequenos* (1995), com as propostas de currículos de distintos países como o Japão, a Itália e a Suécia, juntamente com a leitura do livro *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (1994) indicavam para nós, professores e pesquisadores brasileiros, o que acontecia internacionalmente no campo da Educação Infantil. Ambas as publicações, ao evidenciarem os distintos caminhos que alguns países estavam percorrendo em seus processos de constituição histórica, apontavam para uma multiplicidade de alternativas possíveis ao Brasil.

-
- 1 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Editora da Revista Pátio - Educação infantil e Líder do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN - UFRGS.
 - 2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Líder do grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação UNISC/CNPq.

Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. Se na década anterior a concepção de criança como sujeito de direitos, dada através da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), havia sustentado o texto dos documentos centrais da reflexão sobre infância, a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar.

Conhecer as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído. 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. Neste breve texto problematizaremos dois aspectos que, apesar de interconectados, serão abordados separadamente para garantirem as suas especificidades: o currículo da Educação Infantil e a formação de professores.

É possível, e necessário, pensar um currículo para a Educação Infantil?

O ingresso da educação infantil no sistema educacional foi celebrado pelos educadores infantis do Brasil, pois esta era a possibilidade de romper com as abordagens assistencialistas, compensatórias e/ou preparatórias que grande parte dos atendimentos para as crianças de 0 a 6 anos estava submetida no final da década de 70. Porém, a transição das *creches e jardins de infância* para as *escolas* implicou também um processo de adaptação e ajuste destas instituições à cultura escolar.

Dois aspectos da cultura escolar consideramos importantes destacar. O primeiro diz respeito à *função de ensino* (e aprendizagem) que esta instituição ocupa na sociedade. Na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 a ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo *ensino* que antecedia as etapas Fundamental e Médio. Afinal, para todas as pessoas que estudam, convivem e trabalham com bebês e crianças pequenas fica claro que, independentemente da denominação da instituição, isto é, seja ela uma escola ou uma creche ou uma pré-escola, ela terá características distintas de uma escola convencional. Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais.

Na história da educação foram muitas as denominações usadas para diferentes instituições educativas: acade-

mia, liceu, ginásio, colégio, universidade. Cada uma dessas unidades educacionais apresenta um modo específico de funcionamento. Todas apresentam elementos comuns de “escola”, mas garantem suas especificidades que têm relação com a idade, com os modos de aprender, com o tipo de conhecimento a ser transmitido, com o tipo de formação dos profissionais. Garantir esta especificidade na concepção de escola para a educação infantil é fundamental. Isto nos encaminha para a segunda questão: será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular? Pode haver escola sem currículo previamente definido?

Podemos observar que as proposições curriculares dos distintos países variavam bastante na década de 90. Encontrávamos ainda uma imagem de escola e de currículo para crianças pequenas mais distante e diversa do ensino fundamental. A indagação sobre a articulação com o ensino fundamental se colocava pela ideia da continuidade, porém pautada no cuidado com a antecipação, a preparação, os pré-requisitos, isto é, a subordinação de uma instituição à outra. O currículo da escola de educação infantil estava em muitos casos mais centrada na formação de e em valores humanos, nas relações interpessoais, nos saberes do mundo, mais centrada na brincadeira do que em conhecimentos acadêmicos. Será que o fato de ter alterado a vinculação legal e assumido a primeira etapa da Educação Básica para integrar o sistema escolar define para a educação infantil uma relação de tempos e espaços prioritariamente de ensino? E se a opção é pelo predomínio do ensino, a melhor escolha seria realizá-lo a partir das áreas do conhecimento? Quais áreas? Quem as define? A partir de qual recorte: da antropologia, da medicina, da psicologia do desenvolvimento, da peda-

gogia, da ciência, da arte? Quais saberes e conhecimentos deveriam ser priorizados na educação de crianças pequenas? Entendidas como disciplinas ou como linguagens? O que seriam campos de experiências educativas?

No Brasil, em termos de políticas curriculares, as decisões vêm, desde os anos 90, sendo tomadas em movimentos oscilatórios. Temos uma DCN em 1999 que se caracteriza pela abertura ao apresentar poucos e amplos artigos que favoreciam muitas possibilidades curriculares. Ao mesmo tempo, temos um endereçamento muito específico das RECNEI de 1998, que apresenta um currículo por áreas, eixos, faixas etárias. Passados 20 anos, o que permaneceu nas escolas, nas creches e pré-escolas como ação pedagógica? Segundo pesquisas (BRASIL, 2009), o que foi possível encontrar com maior frequência nas orientações curriculares dos municípios brasileiros e nas propostas político pedagógicas das escolas públicas são referências aos RCNEI (cópias, releituras, inspirações...). Mesmo com a publicação das DCNEI em 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 permaneceram intactas no sentido da operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais como demonstram relatórios de pesquisa (OEI, 2015). A permanência do discurso dos RECNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias.

A presença constante dos Referenciais, a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimentos, 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. Precisamos ampliar na educação infantil o espectro da discussão e das interlocuções. Quanto mais elementos e instrumentos teóricos tivermos para debater possibilidades e necessidades e contrastá-las com o conhecimento de modelos realizados em outros países, melhor.

Uma segunda questão que a cultura escolar nos coloca é sobre a relação entre conhecimentos e a idade das crianças. As indicações italianas dos campos de experiência educativos foram feitas para a pré-escola, portanto para crianças de 3 a 6 anos, e contemplam cinco campos: *o eu e o outro, o corpo e movimento, imagens, sons e cores, os discursos e as palavras, o conhecimento do mundo*. 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 educativa mais relevantes para os bebês?

Borghini e Guerra (1999) fizeram a defesa de que os currículos para os bebês e crianças bem pequenas poderiam seguir a estrutura dos Campos de Experiência, porém deveriam ter acréscimos de modos de ação e interação mais próximos às suas demandas e às suas possibilidades. Por exemplo, maior ênfase na percepção e na sensorialidade antecedendo ao movimento ou o gesto e a expressão do corpo antecedendo a da palavra.

Para os autores o currículo do 0 aos 6 anos abrange um momento do crescimento e desenvolvimento humano no qual as mudanças são de grande intensidade e abrangên-

cia, portanto é preciso pensá-lo em suas diferenças. Borghi e Guerra (1999) apresentam um quadro que demonstra a não arbitrariedade das fronteiras entre as áreas.

MAPA CURRICULAR RESUMIDO

Área/ Campo Formativo	Creche	Pré-escola	Escola Funda- mental
Corpo	A percepção e o movimento	O corpo e o movimento Mensagem, formas e mídias	Educação Física Educação das Imagens Educação sonora e musical
Comunicação	O gesto, a imagem, a palavra	Os discursos e as palavras Mensagens, formas e as mídias	Língua Italiana Língua Estrangeira Educação das Imagens Educação sonora e musical
Lógica	Os problemas, as provas, as soluções	O espaço, a ordem e a medida As coisas, o tempo e a natureza	Matemática Ciências
Ambiente	A sociedade e a natureza	As coisas, o tempo e a natureza O espaço, a ordem e a medida	Ciências História Geografia Estudos Sociais
Educação ético-social e afetiva	O eu e o outro	O eu e o outro <i>Princípios enunciados nas premissas</i>	Estudos Sociais <i>Princípios enunciados nas premissas</i>

Fonte: Borghi, Battista & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1999.

Da mesma forma, é possível observar e denominar o movimento que as crianças realizam desde suas primeiras investigações no e de mundo, compondo o seu percurso curricular na simultaneidade que constitui a sua história de vida. O quadro permite compreender a importância tanto da persistência na continuidade, no aprofundamento e na ampliação das temáticas quanto na diferença das abordagens relativas à faixa etária. Neste sentido, podemos dizer que as crianças sempre estão investigando pesos e medidas, enfrentando consistências e resistências do mundo. O que muda é o modo como elas realizam as suas ações, elaboram as suas perguntas e significam as respostas que obtêm. Conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência *no mundo e com o mundo*, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos.

Formação de professores de crianças pequenas

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiência, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade.

O vínculo dos Campos de Experiências com as áreas do conhecimento nos provoca várias perguntas. A primeira é a dificuldade da organização em áreas e/ou campos, pois, como vimos no quadro acima, esta é uma organização extremamente artificial. A geografia é tão humana quanto natural, pertence tanto às ciências humanas quanto às ciências naturais. O meio ambiente é um “conteúdo” considerado de biologia, porém tem profunda relação com a dinâmica das sociedades. O movimento interno de construção das disciplinas está constantemente sendo refeito, pois as pesquisas redefinem os recortes, criam sub-áreas, ultrapassam conceitos, procuram parcerias em disciplinas colaboradoras. Portanto, definir temas em suas áreas de conhecimentos em detrimento de abordá-los numa perspectiva situada, isto é, “em interação” (DEWEY, 2010, p. 43), em “trans-ação” (DEWEY apud JAY, 2009, p. 338) não parece ser, exatamente, sinônimo de avanço na experiência educativa das crianças pequenas. Em nossa leitura, o risco da vinculação com as áreas do conhecimento é justamente a ênfase no “conhecimento” e essa definição emerge daquilo que Dewey (2010, p. 43) denominou de “filosofia educacional dos extremos” para destacar que

temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias. Quando forçados a reconhecer que não se pode agir com base em oposições extremas, ainda insistimos que estamos certos na teoria, mas que a prática nos leva a ceder. (DEWEY, 2010, p. 19)

A segunda pergunta que emerge de nossa leitura é se a perspectiva generalista dos cursos de pedagogia permite oferecer aos acadêmicos a necessária revisão ou, novo olhar – atualizado, interdisciplinar, científico, sistematizado, aprofundado – sobre os conhecimentos que os mesmos aprenderam enquanto estudantes do ensino fundamen-

tal e médio. No Brasil, a formação inicial dos pedagogos, licenciados em Pedagogia, efetivamente os habilita para elaborar e realizarem uma programação para e com as crianças pequenas a partir dos campos de experiência apresentados nas indicações curriculares italianas?

Quando um grupo de crianças brinca no pátio de uma escola com água, utilizando bacias, funis, copinhos, peneiras, certamente o conhecimento de física, de química, de biologia que o professor possa ter poderá auxiliar a compreensão das ações das crianças. Ao observar, ele poderá propor novas possibilidades, como a introdução de uma anilina se considerar que a cor é um elemento fantástico para as crianças interagirem ou terra, se pensar nos processos de transformação que levem à modelagem, escultura ou ainda à organização de um aquário. Os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano da creche e da pré-escola.

A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser visibilizado em um currículo por área ou mesmo por campos de experiência, ganha grande relevância. Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.

E então, é a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. Este pode ser o grande equívoco que a reflexão sobre currículo por áreas e ou disciplinas pode cometer na educação infantil: priorizar os conteúdos. Inversão *das*

importâncias - como poderia ter dito o poeta Manoel de Barros. Ou, como afirmou Dewey (1995), em seu artigo “A criança e o currículo”, a ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. Como disse Malaguzzi (2001), precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

Os indicadores italianos são apenas uma parte do currículo de uma pré-escola: o programa. Talvez aquilo que hoje, no Brasil, buscamos quando falamos de Base Nacional Comum. Podemos citá-los como “o que toda a escola deve minimamente ter em consideração como sua obrigação para com os direitos de aprendizagem das crianças”. Porém, há todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, ao regional, ao vinculado à história de vida, à pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado. O currículo também acontece na escola a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem. A potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou predeterminar o que o outro pode aprender. Como afirma Agamben (2008, p. 294), “o homem é o animal que *pode*

a própria impotência. A grandeza de sua potência se mede pelo abismo de sua impotência”.

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

Talvez uma das grandes contribuições do documento italiano de 2012 seja justamente a de permitir pensar, antes de um documento curricular para as crianças, uma relevante referência para a formação docente, pois o mesmo aponta para a discussão da relação da escola com a cultura, com a sociedade, as relações com as famílias e a comunidade, didática, planejamento, as reflexões sobre organização curricular e os campos de experiências. Temas que são fundamentais para a exigência de formação do professor de educação infantil.

A tarefa educacional que permanece é enfrentar o exercício de uma reflexão abrangente sobre o currículo da educação infantil. As pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação oscilam, pois encontramos pesquisas avaliativas que mostram o vazio dos fazeres nas escolas de educação infantil: vazio de materiais, ausência de brincadeiras, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico. Ao mesmo tempo, conhecemos pesquisas que mostram cotidianos tecidos com sensibilidade e beleza, com crianças brincando, realizando investigações, com professores provocando aprendizagens.

O que estas realidades discrepantes reivindicam é o estabelecimento de diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário num currículo para a educação infantil, que, não sendo uno, possa constituir um ponto de vista coletivo, uma perspectiva em comum. Pois não se pode silenciar as ausências, muito menos calar os abandonos e a privação das crianças.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *La potencia del pensamiento*. Ensayos y conferencias. Traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

BORGHI, Battista & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1999.

BRASIL. *Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatpesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas. Acesso em maio de 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05, 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Três volumes.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 18, seção 1, 13 de abril de 1999.

CADERNOS CEDES. *Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil*. Campinas, SP: nº 37, 1995.

DEWEY, John. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Mexico: Ediciones Morata, 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Traduzido por Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JAY, Martin. *Cantos de Experiencia*. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). *Creche e pré-escola no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; FCC, 1994.