

BNC e educação infantil

Quais as possibilidades?

ROSÂNIA CAMPOS*
MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA**

RESUMO: O artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a educação infantil (EF), procurando, a partir da própria trajetória da constituição da EF como direito público subjetivo, discutir os desafios e possibilidades para a definição de uma BNCC apresenta para a área.

Palavras-chave: Política para EF. Educação infantil. BNCC.

Introdução

O lançamento do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou inúmeras discussões, debates e configurou novos desafios para a educação nacional, tanto em seus aspectos legais quanto em seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos. No caso específico da educação infantil, tendo em vista sua própria trajetória na Constituição como direito público subjetivo, esse debate evidencia antigos desafios e coloca em pauta insistentes “fantasmas” que há muito rondam a área; ao mesmo tempo que indica algumas ratificações de conceitos e perspectiva curricular considerados fundamentais por professores e pesquisadores. A partir dessas considerações, o presente artigo é organizado em três seções, sendo que no primeiro momento procuramos discutir a trajetória da educação infantil no seu reconhecimento

* Doutora em Educação. Professora da Universidade da Região de Joinville (Univille) na qual atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas para Educação e Infância e membro do comitê gestor do Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (Feisc/Mieib). Joinville/SC – Brasil. *E-mail:* <Zana.c2001@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder de Pesquisa do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância (Gein) e participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (Mieib). Porto Alegre/RS – Brasil. *E-mail:* <licabarbosa@uol.com.br>.

como política pública educativa. Na sequência, o objetivo é discutir o contexto de formulação da BNCC em relação à educação infantil, e, no terceiro momento, realizar algumas análises reflexivas sobre os limites e as possibilidades da BNCC para a educação infantil. Essas reflexões finais, entretanto, não pretendem ser indicativas de finalizar os muitos diálogos que essa proposta incita, pelo contrário, o objetivo é de socializar novos elementos para subsidiar esses debates.

As histórias que compuseram essa trajetória

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2009).

A educação infantil como direito social, como política pública educativa, resultou de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram grandes protagonistas. De modo diferente do ensino fundamental, a educação infantil teve um percurso peculiar, o qual para ser compreendido deve ser discutido não apenas sob a perspectiva de uma “história única”, isto é, como um processo que foi de uma ação assistencialista para uma política educativa. Pelo contrário, discutir a educação infantil como direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social. É trazer para o debate as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças (SCHIFINO, 2015).

Em outras palavras, a discussão referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específicas para esse fim vai além das discussões educativas. Nesse sentido, é fundamental destacar, ao pensar o percurso da educação infantil no País, a importância de se considerar tanto o campo de práticas e conhecimentos quanto o campo dos movimentos sociais. No campo dos movimentos sociais, a luta pelo direito às creches é bandeira das mães trabalhadoras de fábricas, que colocaram o atendimento às crianças pequenas no campo dos direitos trabalhistas, e das feministas que defendiam ser fundamental desnaturalizar a maternidade e a concepção de que o destino para as mulheres é de serem cuidadoras de família (TELES, 2015).

Assim, ao polemizarem a divisão sexual do trabalho e as discriminações históricas que as mulheres sofriam (sofrem), os movimentos feministas reforçaram a luta pelo direito à creche², e essa reivindicação uniu o próprio movimento feminista e o aproximou de outros movimentos, como o movimento das mulheres de periferia. De acordo com Telles (2015, p. 27),

a creche conseguiu unificar o próprio movimento feminista em suas diversas correntes político-ideológicas. E assim levou o feminismo para o campo popular. Talvez tenha sido um dos momentos em que as feministas saíram dos lugares centrais para a periferia. Com o trabalho popular junto às mulheres, o feminismo adquiriu certa legitimidade e reconhecimento.

Todo esse processo repercutiu na construção e/ou adaptação de equipamentos públicos para atender a essa reivindicação. No entanto, o fato gerou novas polêmicas, de modo especial o questionamento da qualidade do atendimento, o que coloca essa luta no campo da prática e do conhecimento. Dessa forma, iniciaram-se outras disputas e discussões referentes à exigência de que os equipamentos não fossem apenas locais de guarda, antes passaram a ser defendidos como um direito também das crianças. A nova pauta de reivindicação agregou outros grupos, como profissionais, em especial da educação, sindicalistas e militantes políticos. Além disso, colocou a educação infantil na arena das políticas públicas, compreendida como uma questão social e não individual. Isto é, a compreensão de que a luta pelo direito das crianças à educação era uma dívida histórica do Estado brasileiro, e, assim, a efetivação da educação como direito social não poderia ser reduzida a mera demanda e dimensão individual (DOURADO, 2008).

Esse processo de reconhecimento do direito teve sua grande conquista na Constituição Federal de 1988, a primeira da história nacional a definir a educação infantil como direito das famílias e das crianças. Entretanto, o avanço no campo jurídico normativo, num país como o nosso, marcado “pela histórica natureza patrimonial da sociedade e do Estado *stricto sensu*” (DOURADO, 2008, p. 9), não repercutiu diretamente na concretização desse direito às famílias. Pelo contrário, ainda conforme Dourado (2008), esses direitos sociais, mesmo reconhecidos no campo jurídico, acabaram sofrendo “metamorfoses” cotidianamente. No caso específico da educação infantil, que teve sua luta marcada pela interpenetração das esferas públicas e privadas – haja vista que na ausência de equipamentos públicos as famílias tiveram que construir outros modos de atender às suas necessidades, como a construção de espaços comunitários, domiciliares e/ou privados –, o embate entre a esfera pública e privada teve contornos singulares³.

Assim, a educação infantil, como direito reconhecido na Constituição, trouxe outros atores para o debate ou seria mais indicado dizer que “legitimou” outros atores e evidenciou novas combinações entre as esferas públicas e privadas, como comunitário, público não estatal, terceiro setor, privado, porém público, que repercutiram diretamente no tipo de atendimento destinado às crianças pequenas. De modo especial, nos diferentes tipos de atendimento que acabaram sendo institucionalizados no País, orientados, mormente, pela classe econômica das famílias e crianças. O que gerou novas polêmicas sobre a natureza dos programas e políticas em ação e sobre a lógica de maior atendimento com o menor custo, o que redundou, de acordo com Franco (1989), em “lidar pobremente com a pobreza”.

Novas polêmicas, novas denúncias, novas reivindicações e mais um avanço jurídico: reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996). O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, ratificando uma política pública e colocando holofotes sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância.

No bojo dessas discussões, a formação docente também se torna objeto de pesquisas e reivindicações, tendo início um intenso processo de produção teórica com documentos, textos e indicações, procurando definir o que seria uma educação infantil pública com qualidade para as crianças menores de seis anos no Brasil. Há nesse contexto a configuração de um novo movimento social, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que, entre suas bandeiras de luta, defendia (defende) a educação infantil como pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos.

Entre as produções documentais desse período, é possível destacar o memorável documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*⁴, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o qual indicava tanto aspectos que deveriam ser respeitados na construção de políticas públicas para esse segmento quanto sistematizava as principais diretrizes para definir um currículo para a educação infantil. Nesse momento, as históricas dicotomias⁵ entre creche/pré-escola, atendimento integral/parcial e cuidar/educar eram recolocadas em discussão sob novos aspectos, no que diz respeito aos direitos e em suas indicações teórico-metodológicas. Entretanto, o processo foi abruptamente surpreendido pelos novos encaminhamentos em âmbito federal, signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990) que teve, entre outras repercussões, a focalização no ensino fundamental e a tentativa de descaracterizar a educação infantil como política pública educativa.

Seguindo essa perspectiva, o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, propôs a Emenda Constitucional (PEC) nº 233⁶, a qual definia que a educação para as crianças de zero a três anos, por não ser prioridade de sua gestão, deveria ser ofertada a partir de iniciativas da sociedade civil em parceria com o Estado. Além disso, o texto original propunha ainda a exclusão do direito das crianças pequenas à educação, sendo esse direito limitado às crianças pobres. Novamente, os movimentos sociais tiveram papel preponderante, pressionando congressistas e, com isso, evitando a aprovação da ementa nessas condições (ARELARO, 2008).

Esse processo evidencia como a área da educação infantil se constituiu e continua sendo constituída em um campo de disputas, o qual atualmente é configurado ainda pela luta da efetivação de um direito⁷ definido há mais de 27 anos e pelas discussões na consolidação de um currículo pautado no respeito e reconhecimento da criança como sujeito de direitos⁸. Somam-se a essas lutas as recentes modificações na LDB, que ampliaram o

ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de 2006), e a obrigatoriedade da educação básica, com matrícula aos quatro anos de idade (Lei nº 12.796, de 2013); e pela nova redação dada à Lei nº 12.796, de 2013, em seu artigo 26, que passa a definir que

Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (grifos nossos).

Essas modificações legais repercutiram na área e reconfiguraram a discussão sobre currículo iniciada nas décadas passadas. Assim, entendemos que para discutir as BNCC na educação infantil é importante considerar toda a trajetória sintetizada anteriormente, bem como as definições legais indicadas e sintetizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Entendemos ainda que a própria definição de um texto base para definir uma base comum nacional é um grande desafio, como procuraremos discutir a seguir, mas uma tarefa necessária na consolidação dos direitos das crianças brasileiras.

BNCC – o lugar da educação infantil

Conforme procuramos discutir anteriormente, o campo da educação infantil possui singularidades que o distinguem das demais etapas educativas. Nas últimas décadas, foi notória a emergência das discussões que versam sobre as crianças e seus direitos, sendo inclusive tema de diferentes conferências e reuniões internacionais e regionais. Seguindo essa perspectiva, o direito à educação infantil ganhou novas proporções, compondo a agenda de diversos governos locais, estimulando o questionamento de alguns aspectos, tais como: o que configurou essa centralidade na criança e na infância? Por que a educação infantil se tornou objeto de intervenção? Por que diferentes organismos internacionais concentraram vários estudos e indicações aos países em relação a esse nível educativo? (CAMPOS, 2013).

Compreender essas questões exige considerar vários condicionantes, como o processo de reforma do Estado e da reforma educacional posto em ação a partir da década de 1990 na América Latina. Processo que, na década de 2000, parece ter tornado a educação infantil como uma

‘nova questão social’, seja porque a pobreza atinge em escala mais significativa as crianças, seja por que se acredita que os investimentos em sua educação possam garantir retornos duradouros em termos de sucesso escolar e inserção social futura. Tanto numa perspectiva como noutra, não é a compreensão do direito das

crianças à educação que baliza estas análises, ainda que este discurso apareça como um mecanismo de legitimação para metas e compromissos nem sempre atinentes com as necessidades reais de milhares de crianças que habitam nossa região. (CAMPOS, 2010, p. 5).

Novamente observamos a educação infantil ser retirada da arena da política e ser rediscutida como estratégia social para os governos. Nesse contexto, as lutas para garantir a compreensão e a educação infantil como direito persistiram e “andaram na contra-mão” dos processos deflagrados a partir da lógica neoliberal, sendo inclusive em 2010 consolidadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, forjadas a partir da compreensão de que as instituições de educação infantil devem ser organizadas, observando que

educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1).

Em outras palavras, a educação das crianças em instituições precisa ser organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessitamos superar a “dupla alienação” da infância e garantir os direitos das crianças de serem crianças, ao descobrir e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades, trocas, enfim, por meio das mais variadas relações com os adultos, objetos e demais crianças (FARIA; PALHARES, 2000).

No entanto, ainda que pesem os avanços observados tanto no nível teórico quanto na própria organização das instituições de educação infantil, os desafios são muitos, sobretudo, no campo da prática. Dessa forma, as discussões sobre currículo e orientações pautaram as agendas acadêmicas e do próprio governo federal, no início do século XXI. Entretanto, as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muita mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas diretrizes curriculares. Esse fato reverberou em novas discussões, pesquisas e orientações que acabaram também justificando a necessidade de uma Base Nacional Comum.

A defesa de uma Base Nacional Comum se pautou na lógica da defesa de um projeto societário mais justo, sendo definida como meta no atual Plano Nacional de Educação (PNE): “Fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem” (meta 7) e definida em sua estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada

ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum também foi ratificada em decorrência de que, atualmente no País, o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas, e de modo similar o trabalho do professor é direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas.

No campo da educação infantil, conforme foi procurado evidenciar acima, a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.

Não obstante, esse debate assumiu novas configurações, tendo em vista o momento econômico-político do País, bem como as opções no interior do próprio Ministério de Educação, que acabou concebendo a Base não como uma proposta curricular político-pedagógica, conforme indica Freitas (2015), mas como um rol de competências que os alunos devem atingir. Ainda de acordo com o autor, a formulação da Base foi executada a partir de uma concepção equivocada, o que a torna um instrumento técnico que ficará a serviço da padronização de avaliações, formação de professores e produção de material didático. Logo, segundo Freitas (2015), a atual Base não conseguirá avançar no sentido de uma estruturação curricular para a constituição de uma sociedade mais justa; posto que o próprio diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC definiu a Base não como um “currículo nacional”, mas como uma definição de “ensino”. Decorre daí a estruturação da Base como uma sistematização de objetivos e a secundarização da histórica tensão das relações entre currículos e conhecimentos. Outras observações são realizadas em relação ao documento da BNCC, todavia, neste artigo, faremos a opção de não centrar nossas discussões no processo de definição e estruturação da base, mas de discutir o que esse documento indica para a área de educação infantil.

Em que pesem todas as considerações até aqui realizadas em relação às limitações e distorções que a atual proposta de BNCC suscitou, a proposta definida pela educação infantil acabou fazendo um caminho inverso, mantendo-se fiel à lógica da construção de uma BNCC tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a proposta de garantir uma educação com qualidade para todas as crianças; indicando desde o início que a atual proposta é pautada no rompimento

com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 18).

Assim, a BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Para tanto, o documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas. No lugar de definir essa BNCC tendo como suporte as áreas de conhecimento, o documento da educação infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. De acordo com o documento, os campos de experiências

colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (BRASIL, 2015, p. 21).

Estas, entre outras indicações presentes na Base, ratificam a luta de que a defesa da educação pública e com qualidade para as crianças pequenas não passa somente pela democratização do acesso e da gestão, mas também implica a apropriação, “incorporação, produção e domínio, no próprio ato de transmissão” (CURY, 1992, p. 42).

Seguindo essa perspectiva, o documento da BNCC para a educação infantil procura ainda apresentar as indicações e definições observando as crianças de zero a cinco anos e não dividindo suas orientações entre creche e pré-escola, nem hierarquizando as áreas de conhecimento, ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências da educação infantil. Seguindo essa concepção, o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado.

É fato que o documento em análise entra em cena em um momento em que a área enfrenta o desafio de

ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica. (BARBOSA, 2009).

Tarefa certamente árdua, mas necessária de ser enfrentada, lembrando que a definição de uma BNCC não exclui o diálogo com outras áreas do serviço público, nem retira a necessidade de que as políticas para a educação infantil sejam pensadas de forma integrada com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio ambiente, direitos humanos, entre outras (BARBOSA, 2009). Desse modo, novamente a área encontra-se em terreno de grande disputa, a partir da qual serão definidas mais do que as indicações teórico-metodológicas, pois essa disputa repercutirá, entre outros aspectos, no papel do Estado no provimento desse direito. Nesse sentido, é possível pensar algumas possibilidades e também limites da presente base, conforme procuraremos discutir na sequência.

Limites e possibilidades da BNCC na educação infantil

Após as reflexões apresentadas, definir quais são os limites e as possibilidades que a Base Comum terá na área de educação infantil é um grande desafio. De modo especial, porque, conforme procuramos destacar, as discussões expressas até aqui em relação à Base estão localizadas no cenário mais amplo, a partir das discussões, especialmente, da atuação da iniciativa privada, a partir da qual, segundo Cury (1992, p. 42),

um grupo restrito de empresários do ensino, exatamente pela posse de um novo conteúdo econômico (posse do *know-how*) torna-se ‘irradiador de prestígio’, na expressão de Gramsci (1978) e, por isso, postula um novo conteúdo político (direção cultural), acoimando o Estado como incapaz de trilhar ‘novos caminhos, novos fins’ para educação brasileira.

Assim, ao se considerar esse contexto, como podemos analisar a Base Comum para a educação infantil? Como discutir o documento da educação infantil, quando o documento da Base, para as demais etapas, não evidencia claramente qual é a proposta de educação para as crianças e jovens brasileiros, nem identifica qual é o projeto de sociedade que se deseja construir? Podemos ainda questionar como discutir a definição de uma BNCC para a educação infantil, num momento em que a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos tem se efetivado via parcialização dos atendimentos, recrudescimento de vagas e atendimento em espaços de ensino fundamental? Estas são algumas discussões que podem evidenciar o limite da presente proposta para a educação nacional.

De modo especial, ao confrontarmos o documento da educação infantil com esse cenário, 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. Soma-se a isso o fato de que, no cenário nacional, temos ainda muitas prefeituras

que não possuem uma equipe pedagógica especificamente para educação infantil, situação que também facilita a entrada dos sistemas de ensino. Para além desses aspectos, importante ainda destacar a grande rede de instituições conveniadas, que nem sempre contam com apoio técnico das secretarias municipais, o que leva as creches comunitárias a buscarem alternativas para subsidiar suas atividades diárias.

De modo similar, o documento da BNCC para a educação infantil em particular, observamos que, por se manter fiel a uma concepção de educação infantil como espaço coletivo de direito de todas as crianças e por ter a BNCC como orientadora para o desenvolvimento do cotidiano que garanta esse direito, acaba não conseguindo fazer, nesse primeiro momento, uma efetiva articulação com os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a estruturação da Base para o ensino fundamental foi pautada em outra lógica. Além desse aspecto, as definições presentes em alguns momentos do documento da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental parecem considerar a criança como uma tábula rasa ao entrar na escola⁹.

Mas, se por um lado temos todos esses riscos, por outro, o documento demonstra à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas a partir dele. Conseguiu ainda ressaltar e evidenciar a importância de se reconhecer a criança como “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos” (BRASIL, 2015, p. 22). Além de 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.

Os desafios são grandes e implicam grandes tensionamentos e disputas e podem resultar, para a educação infantil, na superação da “escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1). Pode-se ainda aliá-los à defesa da educação infantil como locus da poesia, da ficção, da imaginação, constituído a partir de outras referências que ultrapassem as indicações endógenas à educação e às teorias e indicações que se pautam na perspectiva do mercado, da competição e da preparação para o futuro (BARBOSA; RICHTER, 2013).

Assim, nessa arena de disputa, a defesa da educação infantil a partir dos princípios elencados, tanto nas diretrizes quanto no documento da BNCC para a educação infantil, parece ser o “mapa” para não se perder no processo. De igual modo, defender e acreditar na possibilidade de desenvolver uma educação infantil que supere as concepções economicistas e não aceitá-la como política compensatória são alguns dos aportes a partir dos quais poderemos continuar lutando pelo direito das crianças e de suas famílias.

Em uma área que historicamente foi sendo constituída no embate, conforme procuramos discutir na primeira seção deste artigo, as batalhas não são novidade e, se

ainda temos muito a conquistar, muito já foi conquistado. Para não perder a candura, tão necessária nas árduas lutas diárias, encerramos essas reflexões com as palavras de Ivan Lins e de Vitor Martins, as quais nos parecem propícias para ilustrar esse momento:

Aprendemos muito nesses anos
 Afinal de contas não tem cabimento
 Entregar o jogo no primeiro tempo

Nada de correr da raia
 Nada de morrer na praia
 Nada! Nada! Nada de esquecer

No balanço de perdas e danos
 Já tivemos muitos desenganos
 Já tivemos muito que chorar
 Mas agora, acho que chegou a hora
 De fazer Valer o dito popular
 Desesperar jamais.

Recebido em outubro de 2015 e aprovado em janeiro de 2016

Notas

- 1 Chamamos a atenção para esse fato a partir das observações de Adichie (2009), que destaca os perigos e uma história única, pois para a escritora é impossível falar de uma história única sem falar de poder, além de que para ela a “única história cria estereótipos”. O problema com estereótipos não é que eles sejam mentiras, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.
- 2 Até a definição escrita na Lei 9.294, de 96 de creche como atendimento às crianças de 0 a 3 anos, creche era denominação do atendimento das crianças de 0 a 6 anos em período integral. Essa caracterização gerou vários estereótipos, posto que era uma necessidade, sobretudo, das mulheres trabalhadoras.
- 3 Não é objetivo deste artigo fazer a discussão da relação entre público e privado e a efetivação do direito das famílias e crianças à educação infantil, no entanto consideramos pertinente fazer referência a essa questão, uma vez que ela repercutiu também na qualidade dos atendimentos e na formulação das políticas governamentais.
- 4 Esse documento compunha uma série de cinco cadernos, lançados pela Coordenação de Educação Infantil entre os anos de 1994 e 1995, como resultado de vários debates com pesquisadores e movimentos sociais da época.
- 5 De modo muito sintético, é possível dizer que ainda persistia a concepção de creche como voltada para o cuidado, e a pré-escola como preparatória para o ensino fundamental, fato que reforça a ideia de educar em contraposição ao cuidado e da concepção de atendimento integral como exclusiva para as crianças pobres. Essas dicotomias ao serem problematizadas geraram várias definições orientadoras do trabalho nas instituições de educação infantil, como, por exemplo, a adoção do binômio educar/cuidar como organizador de toda a educação infantil, a nomenclatura creche e pré-escola para diferentes grupos etários e a crítica severa à perspectiva antecipatória da pré-escola.
- 6 Essa emenda posteriormente gerou a Emenda Constitucional (PEC) n° 14, aprovada em setembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (Fundef) e municipalizou o ensino fundamental. Lembramos que o Fundef não incluía a educação infantil.

- 7 Tendo em vista os limites de páginas que compõem um artigo, não é possível discutir as taxas de matrículas na educação infantil, fato que evidencia a distância entre o direito proclamado e o direito efetivado. No entanto, é importante destacar que não se atingiram as metas definidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001), e os índices de atendimento entre creche e pré-escola são muito diferentes, sendo o primeiro muito inferior ao segundo segmento.
- 8 Interessante observar que a defesa dessa perspectiva curricular foi tensionada, de modo especial, no início da década de 2000, quando os organismos internacionais, como Unesco, Unisef, OEI, definiram suas agendas para a América Latina focalizando a educação para as crianças pequenas como estratégia privilegiada para combater a pobreza. Para aprofundar essa discussão indicamos a leitura de Campos (2008).
- 9 Como não é objetivo deste artigo analisar o documento da BNCC em sua íntegra, não iremos avançar nessa discussão, nem apresentar detalhamento dessa observação, no entanto, para exemplificar a escrita acima, é possível destacar que em seu texto o documento afirma que: "Nos anos iniciais, as crianças desenvolvem o processo de percepção, de entendimento e de representação, base importante para compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico de escrita e de outros sistemas de registro, como os signos matemáticos, os registros artísticos, cartográficos e científicos, dentre outros." (BRASIL, 2015, p. 31, grifos nossos). Ainda que no parágrafo acima ao texto mencione a necessidade em se dar continuidade ao construído na educação infantil, parece que a afirmação acima destacada evidencia uma perspectiva que ignora a educação infantil como etapa constitutiva dos processos de aprendizagem das crianças.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. **TedGlobal**, 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-3708>. Acesso em: 1 out. 2015.

ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, 1995.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito a focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Políticas de educação infantil na América Latina - da conformação a transformação: um estudo sobre a educação das crianças pequenas na Bolívia, Equador e Venezuela**. Florianópolis: [s.l.], 2010. mimeo (projeto de pesquisa).

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 33-42, maio 1992.

DOURADO, Luiz Fernando. Direito à educação e a complexificação do papel das esferas públicas e privadas no Brasil. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FRANCO, Maria aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade – 1984. In ROZEMBERG, Fulvia (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção temas em destaque).

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional – blog do Freitas**, 18 out. 2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

Common National Base Curriculum and early childhood education

What are the challenges? What are the possibilities?

ABSTRACT: This article aims to make a few remarks on the Common National Base Curriculum (CNBC) and its implications for early childhood education. To do so, it starts with the demands of the constitution on early childhood education as a subjective public right and discusses the challenges and possibilities that the definition of the CNBC presents for this area.

Keywords: Policy for early childhood education. Childhood education. Common National Base Curriculum.

Base Nationale Commune de Programme scolaire et Education infantile

Quels sont les défis? Quelles sont les possibilités?

RÉSUMÉ: L' article vise à faire quelques remarques sur la Base Nationale Commune de Programme scolaire et ses implications pour l'éducation infantile. Pour ce faire, il cherche à discuter, à partir de la propre trajectoire de constitution de l'éducation infantile comme droit public subjectif, les défis et les possibilités que la définition d'une Base Nationale Commune de Programme scolaire présente pour ce domaine.

Mots-clés: Politique pour l'éducation infantile. Base Nationale Commune de Programme scolaire.

Base Nacional Común Curricular y educación infantil

¿Cuáles son los desafíos? ¿Cuáles son las posibilidades?

RESUMEN: El artículo tiene el objetivo de analizar algunas consideraciones sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus implicaciones en la educación infantil. Para ello, teniendo en cuenta la propia trayectoria de constitución de la educación infantil como derecho público subjetivo, busca discutir los desafíos y posibilidades que la definición de una BNCC ofrece en esta área.

Palabras clave: Política para educación infantil. Educación infantil. Base Nacional Común Curricular.