



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido? Hilda Micarello

Como citar: MICARELLO, H. Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido? *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 79-94.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p79-94>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: O QUE AINDA NÃO ESTÁ GARANTIDO?

Hilda Micarello

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX foram marcadas por importantes conquistas para a sociedade brasileira, frutos de lutas por uma sociedade democrática e pelo reconhecimento dos direitos de cidadãos e cidadãs. Aprendemos, nessas décadas, que numa sociedade marcada pelas desigualdades, direitos são conquistas tecidas numa correlação de forças, numa arena na qual projetos de sociedade estão em permanente confronto. As primeiras décadas do século XXI têm nos ensinado a necessidade de trabalharmos diuturnamente para fortalecer as tramas dessa tessitura, sempre frágil e, por isso, passível de retrocessos e desconstruções.

A primeira versão deste texto trazia, em sua abertura, o mito de Sísifo, herói condenado pelos deuses a rolar, eternamente, uma pedra morro acima para vê-la despencar, novamente, morro abaixo.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p79-94>

A escolha por iniciar minha intervenção com esse mito não foi original. Outros pesquisadores que debatem temas ligados às políticas públicas para a educação infantil já fizeram uso dessa mesma metáfora para abordarem os desafios da área, na qual avanços duramente conquistados parecem se perder num momento político seguinte. Entretanto, no cenário político atual, retomar o mito de Sísifo parece especialmente adequado para refletir sobre muitos aspectos das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas aos extratos sociais mais vulneráveis, como no caso da educação.

O presente texto foi elaborado, inicialmente, como subsídio à minha participação na mesa redonda “Educação infantil no século XXI: o que ainda não está garantido?”, ocorrida na 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, no período de 15 a 17 de agosto de 2017, na UNESP de Marília. Naquela oportunidade, estruturei minha intervenção buscando refletir sobre as conquistas da etapa da educação infantil no âmbito das políticas nacionais para a educação básica nas últimas décadas e sobre como essas conquistas precisariam ser fortalecidas no contexto das contrarreformas para a educação básica em curso, como fruto do golpe parlamentar e midiático que deu origem ao impeachment da presidente Dilma Rousseff. Uma das consequências dessas mudanças na política nacional foi um conjunto de mudanças nas políticas para a educação básica, em especial a Reforma do Ensino Médio, e os desdobramentos do processo de discussão em torno da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Passados seis meses da realização do evento para o qual minha intervenção inicial foi elaborada, temos como um dado novo a ser incorporado às reflexões tecidas naquela intervenção de agosto de 2017, a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, da versão final da BNCC e do texto final do documento para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. No caso do Ensino Médio, até o momento não temos uma definição da proposição curricular para a etapa.

O fato de termos o texto final da BNCC já homologado demanda uma revisão de aspectos daquela minha intervenção inicial, especialmente no sentido de que algumas ponderações, trazidas como dúvidas naquela oportunidade, hoje necessitam ser tratadas como dados. Nesse caso, o

texto final da BNCC para a educação infantil será o dado no qual minhas reflexões se ancoram para tratar dos desafios para a educação infantil brasileira no século XXI.

Dados os limites deste texto, concentrarei minhas reflexões sobre essas conquistas no tema do currículo. Inicialmente, discutirei o processo de construção da BNCC do qual participei coordenando, como assessora da SEB/MEC, durante os anos de 2015 e 2016, as equipes de especialistas que produziram a primeira e segunda versões dos documentos para todas as etapas da educação básica. Minha posição com relação a esse processo é a de que o documento da educação infantil foi aquele que sofreu menos alterações na passagem da segunda à versão final do texto, homologada pelo CNE. A etapa foi, portanto, aquela que conseguiu, de forma mais efetiva, preservar o que foi negociado, com relação à norma curricular, no debate entre os diferentes atores envolvidos no processo: pesquisadores das universidades, redes municipais, professores. Esse dado pode ser considerado uma conquista importante da área – a pedra não rolou morro abaixo!

Na segunda parte deste texto, abordarei aspectos do que ainda precisa ser garantido na implementação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, de modo que tal processo contribua para preservar e avançar nas conquistas da área. A estruturação de um currículo com base na noção de campos de experiências parece, ainda, bastante desafiadora, se considerarmos as condições de oferta, as práticas cotidianas dos profissionais que atuam na etapa e, especialmente, o modo como, na versão final da BNCC, a transição entre educação infantil e ensino fundamental é contemplada (ou não) – a pedra pode rolar morro abaixo?

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil brasileira tem conquistado importantes avanços nos últimos 40 anos. A promulgação da Constituição de 1988, que reconhece a educação como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é o marco legal que consagra a luta da sociedade civil organizada por direitos e pelo pleno exercício da cidadania em qualquer idade. O reconhecimento das crianças como cidadãs se fortalece no ordenamento legal

posterior à constituição – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – e nos documentos orientadores dos currículos para a educação infantil que derivam desse ordenamento – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009).

No caso da educação infantil, seu processo de consolidação como primeira etapa da educação básica apresenta algumas singularidades em relação às outras etapas que contribuem para o entendimento do modo como as conquistas da área foram tecidas, marcadas por disputas internas, em torno de concepções relativas à infância e à especificidade da educação infantil, e também por disputas por um espaço para a etapa no contexto mais amplo das políticas educacionais, especialmente no que concerne à dotação orçamentária. Em ambos os casos, a organização de pesquisadores e militantes pela educação da criança pequena, constituindo redes de debate e cooperação entre universidades e redes de ensino, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), foi fundamental para a consolidação de princípios e a construção de alguns entendimentos sobre a especificidade do trabalho com as crianças pequenas em instituições de educação infantil. Embora tais entendimentos não se traduzam em consensos, permanecendo muitas divergências sobre a natureza desse trabalho, eles foram fundamentais na elaboração do texto da BNCC para a educação infantil, especialmente num contexto de fortes ameaças a conquistas históricas do campo da educação, de modo geral. Esse movimento não se deu da mesma forma para as demais etapas da educação básica.

Após a promulgação da LDB, a educação infantil elaborou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa (BRASIL, 1999), que foram revisadas em 2009, no contexto mais amplo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para toda a educação básica. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi conduzida pela Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio de uma cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a realização de estudos sobre a situação nacional dos currículos para a educação in-

fantil. Esses estudos¹, coordenados pela professora Maria Carmem Silveira Barbosa, subsidiaram a elaboração do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologadas após ampla discussão com a área. As DCNEI têm sido, desde então, a principal referência para as políticas públicas e documentos da área e o foram, também, para a elaboração da BNCC.

A Lei 12.796/2013 de 04 de abril (BRASIL, 2013) reafirmou a orientação, já presente na Constituição de 1998 e na LDB de 1996, de elaboração de uma base nacional comum para os currículos de toda a educação básica²

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio 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. (BRASIL, 2013).

Dada a determinação legal e considerando, ainda, o novo quadro da educação infantil nacional, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade, instituída pela mesma Lei, a Coordenadoria de Educação Infantil da SEB/MEC iniciou processo semelhante àquele realizado quando da elaboração Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Sob a coordenação da professora Rita Coelho, em processo de cooperação técnica com universidades de diferentes regiões do Brasil, teve início uma pesquisa nacional sobre as propostas curriculares para a educação infantil de diferentes municípios da federação.

A mobilização das universidades e das redes municipais de ensino em torno dos processos de elaboração, tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, institui uma sistemática importante para a produção dos documentos orientadores do currículo para a etapa, que envolve, ao mesmo tempo, as redes municipais, responsáveis pela oferta da educação infantil, e as universidades, responsáveis pela pesquisa

¹ Os resultados da referida pesquisa podem ser encontrados em <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 5 jan. 2018.

² As referências a uma base comum para os currículos nacionais já se encontravam na Constituição de 2008, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação.

e formação de professores. Tal sistemática favoreceu uma continuidade na forma de produção da política curricular, em diálogo com o cotidiano das práticas – as redes municipais – e com os processos de produção de conhecimentos sobre esse cotidiano – as universidades. Importante observar, ainda, que essa continuidade se manifesta também com relação aos atores que estiveram à frente dos trabalhos, tanto na elaboração das DCNEI quanto da BNCC: a coordenadora de educação infantil do Ministério da Educação, professora Rita Coelho, que se manteve no cargo entre os anos de 2007 a 2016, e a professora Maria Carmem Silveira Barbosa, que coordenou a pesquisa que subsidiou a elaboração das DCNEI e atuou na equipe que produziu o texto da BNCC para a educação infantil. Esse dado é representativo de uma singularidade da etapa em relação às demais, uma vez que, no que se refere ao ensino fundamental e médio, os processos não tiveram a mesma perspectiva de continuidade de procedimentos e equipes.

De acordo com Ball e Bowe (1992, 1994 apud MAINARDES, 2006), ao discutirem as políticas públicas na perspectiva de um ciclo, as políticas são eivadas por intenções e disputas, o que implica que não possam ser analisadas em momentos estanques, de formulação e implementação, mas devam ser compreendidas em relação à dinâmica na qual são produzidas e apropriadas. No caso específico do texto da BNCC para a educação infantil, podemos compreendê-lo na perspectiva de uma continuidade, tanto da dinâmica de produção do texto – o envolvimento das redes e das universidades no processo já vinha se dando de forma muito efetiva desde a elaboração das DCNEI – quanto de seu conteúdo – o texto da BNCC estabelece uma interlocução com o texto das DCNEI, em especial o artigo 9º. daquelas Diretrizes. Ainda com base em Ball e Bowe (IDEM, 2006), as políticas devem ser analisadas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais:

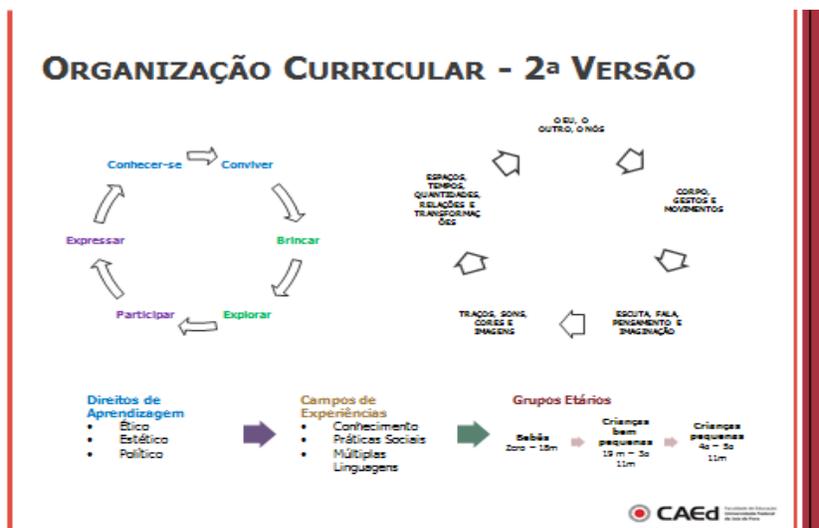
[...] o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE et al. 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

No que concerne à educação infantil, embora as continuidades entre as duas políticas curriculares – as Diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular – não tenham eliminado as disputas e embates em torno dos documentos, o amadurecimento da área no debate sobre o currículo para a educação infantil favoreceu uma maior coesão de seus atores em torno dos consensos incorporados pelo texto da BNCC.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Nesse sentido, no caso específico da educação infantil, uma certa estabilidade dos processos de planejamento e um envolvimento mais perene dos sujeitos do corpo social com o tema do currículo para a educação infantil – no debate sobre as Diretrizes e, posteriormente, no debate sobre a BNCC – pode ter favorecido um amadurecimento do processo de elaboração do texto e das negociações que ele demanda, assim como maior coesão em torno de temas já incorporados pela área como, por exemplo, a organização da proposta por campos de experiência. Tal coesão se mostrou importante no momento em que novas forças e atores entraram em cena, em virtude das mudanças decorrentes do golpe parlamentar e midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016 e que, como consequência, promoveu alterações no Ministério da Educação e nas equipes a frente dos processos de elaboração da BNCC. Essas mudanças alteraram a correlação de forças nas disputas sobre a própria natureza da BNCC, de modo geral, assim como sobre aspectos dos documentos para cada uma das etapas da educação básica. No caso da educação, em especial no que concerne ao tema da alfabetização.

Até a segunda versão, o texto da BNCC para a educação infantil estava organizado em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência, conforme a figura 1.

Figura 1: Estrutura da segunda versão da BNCC



Fonte: Extraído da apresentação em power point feita pela equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira e segunda versões da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 2016.

Para a discussão que nos interessa neste primeiro tópico, nos atemos ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Até a segunda versão do documento, a concepção basilar deste campo, assim como dos demais, era a de que a linguagem é organizadora do pensamento e uma forma de interação com o meio, nas brincadeiras e outras formas de expressão. Nesse sentido, o compromisso da educação infantil seria o de proporcionar aos bebês e crianças pequenas experiências com a linguagem escrita em suas diferentes manifestações, dentre elas, e em especial, práticas de ouvir e contar histórias e se expressar sobre elas.

Na terceira versão do documento, o campo foi renomeado, passando a se chamar “Oralidade e escrita”. A concepção basilar do campo se transmutou para as relações entre oralidade e apropriação da língua escrita. A ênfase passou a ser no compromisso da educação infantil de proporcionar às crianças práticas de oralidade que lhes permitissem formular hipóteses sobre o funcionamento da escrita, o que retoma uma perspectiva da educação infantil como preparatória ao ensino fundamental duramente combatida pela área ao longo dos anos.

As mudanças relacionadas a esse campo, em especial, são expressão das disputas em torno das relações entre educação infantil e alfabetização: a concepção prevalente na segunda versão do documento, e também na área da educação infantil, com foco na dimensão interativa da linguagem e em sua apropriação como processo de imersão na cultura; e aquela prevalente entre os grupos que conduziram a elaboração da terceira versão do documento, que reivindicam um compromisso da educação infantil com a sistematização de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização.

Essa mudança foi alvo de várias manifestações de grupos e organizações ligadas à educação infantil e dos próprios especialistas que atuaram na elaboração do texto da BNCC³. Tais manifestações se voltavam não apenas à alteração na nomeação do campo, mas especialmente a uma cisão estrutural da Base Nacional Comum Curricular, na passagem da segunda à terceira versões do documento. Até à segunda versão do texto, conforme previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a base estava organizada em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na terceira versão do texto, tornada pública pelo Ministério da Educação já na gestão do ministro Mendonça Filho, o documento foi organizado em competências e habilidades. Essa alteração estrutural, expressão da correlação de forças no cenário político nacional, no qual projetos de educação e de sociedade se encontram em disputa, não é apenas formal, mas implica uma mudança paradigmática com relação à natureza do currículo e à concepção da educação como direito, não apenas de acesso, mas também de aprendizagem efetiva, que cabe ao estado assegurar.

Como consequência da ampla manifestação dos fóruns de educação infantil organizados pelo Brasil e da mobilização dos especialistas da área em torno do tema⁴, na versão final da BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação, o campo “Oralidade e escrita”, como nomeado na terceira versão do documento, voltou a ser nomeado “Escuta,

³ A carta elaborada pelos especialistas sobre o tema pode ser consultada em: <file:///C:/Users/Hilda/Downloads/VF%20BNCC%20avan%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁴ As manifestações sobre esses temas, dentre outras polêmicas que atravessaram o debate da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular podem ser acompanhadas nos áudios gravados nas cinco audiências públicas promovidas pelo CNE no período entre agosto e setembro de 2017 e disponíveis na página do CNE. Disponível em: <<http://cnebncc.mec.gov.br/>>. Acesso em 4 fev. 2018.

fala, pensamento, linguagem e imaginação”, assim como o texto que o apresenta retomou sua formulação original, presente na segunda versão do documento. Além disso, o documento da educação infantil manteve a sua estrutura em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao contrário do documento do ensino fundamental, que passou a ser estruturado em competências e habilidades.

Esse movimento parece indicar que, na disputa pelo texto do documento curricular, a etapa da educação infantil mostrou uma capacidade de mobilização dos seus atores que não se deu, igualmente, nas demais etapas. Tal mobilização parece ter sido possível graças a uma continuidade do debate sobre o tema do currículo para a educação da criança pequena que, no caso do ensino fundamental, não se observa na mesma proporção. A própria estrutura do ensino fundamental, em componentes curriculares, impõe uma certa fragmentação do debate sobre a base curricular para etapa, que se faz muito mais vinculado às especificidades de cada área de conhecimento do que às demandas das crianças e jovens.

Se, por um lado, na versão final do texto da BNCC a etapa da educação infantil conseguiu preservar os avanços conquistados no debate sobre o currículo para a etapa, por outro lado, a cisão entre a estrutura do documento da educação infantil e aquela do ensino fundamental reforça as rupturas históricas entre uma etapa e outra. Esse permanece com um dos desafios a serem enfrentados pela educação infantil, e também pelo ensino fundamental, no século XXI. É sobre esses desafios que refletiremos, ainda que de forma breve, no tópico a seguir.

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: NO QUE PRECISAMOS AVANÇAR

Conforme apresentado na figura 1, a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil está organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – expressar, conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados por meio da promoção de experiências que visem aos objetivos previstos na BNCC e outros, referentes à parte diversificada do currículo, a serem definidos pelas redes e pelas escolas. A garantia desses direitos está ancorada numa concep-

ção de criança como ser ativo, potente, com agência. Essa é também a concepção que tem fundamentado todos os documentos para a etapa, mesmo antes de seu reconhecimento como parte da educação básica. É, portanto, uma construção histórica, que tem na BNCC uma oportunidade de amadurecimento e consolidação, uma vez que o documento será a base para a reelaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Essa pode ser considerada uma conquista importante, uma oportunidade para um maior alinhamento entre as práticas cotidianas de trabalho com as crianças pequenas e as concepções que o campo tem amadurecido ao longo de sua trajetória de pesquisas e debates.

Entretanto, um primeiro desafio a ser considerado frente à proposição de uma base comum para os currículos, estruturada em termos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é o de que o acesso à educação infantil é o primeiro direito a ser garantido. Dados do censo escolar de 2016 mostram que

Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 25,6%, indicando um substancial espaço para ampliação da oferta. O PNE propõe que o atendimento chegue a 50% dessa população, o que representa uma ampliação dos atuais 3,2 milhões para cerca de 6 milhões de matrículas. Para a pré-escola a meta é de universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos. Hoje, 84,3% dessa população é atendida. (BRASIL, 2016).

Considerando a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241, a ampliação da oferta, especialmente no caso das creches, para atender ao previsto no PNE, parece uma meta distante, dado o congelamento da dotação orçamentária para as áreas da educação e da saúde. Soma-se a isso a situação de crise em que se encontram estados e municípios, o que contribui para que os desafios da educação infantil na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos cidadãos e cidadãs brasileiros, especialmente aqueles atendidos pelas creches, não sejam pequenos. O século XXI se anuncia, portanto, como um tempo de novas lutas por direitos, num contexto social de reconfiguração de forças bastante adverso.

De outra parte, o protagonismo dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, subjacente à noção de campos de experiência, forma de organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

na BNCC para a educação infantil, também impõe desafios à reorganização dos currículos para a etapa. Sobre a organização de um currículo em campos de experiências, Barbosa e Fochi (2015, apud FOCHI, 2016, não paginado), afirmam que é necessário considerar:

1. as experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal e nele residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono;
2. o convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e com os adultos;
3. a aprendizagem da cultura, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura;
4. a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens, já que as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido à sua vida. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. (BARBOSA E FOCHI, 2015, apud FOCHI, 2016, não paginado).

Com base nas considerações dos autores, conclui-se que a organização de um currículo por campos de experiência é uma aposta na capacidade do professor de realizar uma leitura acurada da realidade, que o subsidie na tomada de decisões sobre como organizar os tempos, espaços e ambientes de modo a proporcionar experiências que contribuam para que o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas possa se manifestar. Os campos de experiências demandam uma abertura ao acontecimento que se instaura na relação das crianças com o mundo e, ao mesmo tempo, uma capacidade de ação docente frente a esse acontecimento, de modo a potencializá-lo em favor do enriquecimento das experiências das crianças. Assim, é necessário que os educadores conheçam, em profundidade, as singularidades dos bebês e crianças pequenas e também aquilo que é comum aos grupos em diferentes momentos de seu processo de desenvolvimento. Além disso, a organização de um currículo em campos de experiências demanda o acolhimento à diversidade das experiências das crianças e de suas famílias e, portanto, abertura ao novo, ao inusitado e imprevisível que

pode advir dessas experiências. No contexto atual, no qual movimentos conservadores buscam censurar a prática docente, a abertura ao novo parece uma conquista a ser defendida, não apenas na educação infantil, mas em todas as etapas da educação nacional, incluindo, aí, o ensino superior e mesmo a pós-graduação.

Dados os requisitos de uma organização do currículo em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, podemos aventar alguns outros desafios a serem enfrentados pelos sistemas. O primeiro deles é o de reorganizar suas propostas curriculares para alinhá-las à BNCC. No processo de elaboração da base, a incursão a propostas curriculares de municípios brasileiros, ainda que realizada de forma amostral, revelou uma grande heterogeneidade desses documentos, tanto em suas formas de organização quanto nas concepções em que se fundamentam. Essa diversidade é indicativa de que as trajetórias das redes de ensino no debate sobre a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas não necessariamente acompanhou a trajetória da área no debate sobre as concepções que fundamentam os textos legais. A esse desafio acresce-se aquele da formação de professores e das formas de ingresso dos profissionais nas redes, especialmente quando se trata da creche. Outro desafio que a educação infantil terá a enfrentar no século XXI, já posto no século XX é, portanto, o da qualidade.

Finalmente, é importante considerar um último aspecto em relação ao qual a educação infantil precisará avançar no século XXI, que diz respeito à transição entre a etapa e o ensino fundamental. Em suas origens, a educação infantil teve sua relevância reconhecida em referência a um caráter preparatório que ela teria para o ingresso no ensino fundamental, como garantia de sucesso, especialmente das crianças oriundas das camadas populares, na etapa subsequente. Essa concepção foi responsável por um obscurecimento da especificidade da educação infantil, o que se traduz, muitas vezes, em práticas pedagógicas antecipatórias de conteúdos e procedimentos do ensino fundamental e, conseqüentemente, num apagamento das reais necessidades e demandas dos bebês e crianças pequenas por práticas de educação e cuidado. As disputas sobre o papel da etapa com relação à alfabetização, que atravessaram o debate sobre a BNCC, são parte desse problema, que tem sido enfrentado pela área, em geral, por uma afirmação

das distinções entre educação infantil e ensino fundamental, evidenciando as diferenças entre as etapas. Se, por um lado, é importante reconhecer essas diferenças, para vislumbrar o papel da educação infantil na escolarização básica, por outro, é fundamental buscar as convergências, pois temos crianças pequenas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Como apontado no tópico anterior do presente artigo, a estrutura final da BNCC não contribuiu para vislumbrarmos essas convergências, ao estabelecer uma organização para a educação infantil – na forma de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – e outra para o ensino fundamental – na forma de competências e habilidades. A resolução do CNE que homologa o documento final da BNCC tampouco contribuiu para avançarmos na busca das convergências entre as etapas, ao estabelecer, em seu Artigo 3º., parágrafo único, que:

“Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)”.

O texto da resolução, ao tratar o tema como uma diferença terminológica, desconsidera as divergências de concepções que subjazem ao uso das terminologias. Ao fazê-lo, transfere às redes de ensino e às escolas o desafio de buscar fazer convergir o que, no texto da política curricular, está cindido, reafirmando uma cisão que é também histórica entre as etapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o mito de Sísifo, com o qual iniciei minha intervenção na 16ª. Jornada de Educação de Marília e também o presente artigo, caberia ainda dizer que nunca rolamos a pedra de volta morro acima da mesma forma, porque aprendemos como fazê-lo melhor a cada vez que empreendemos a subida. Ela também nunca rola morro abaixo com a mesma facilidade, porque ao subirmos, vamos escavando o caminho, dificultando a nova descida da pedra. A experiência da área da educação infantil no Brasil ensina que a organização dos atores é um fator relevan-

te para a continuidade das políticas e repercute positivamente, mesmo em contextos muito adversos. Essa organização é uma aposta necessária no momento atual, no qual tantas conquistas da sociedade brasileira se encontram ameaçadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- _____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Resolução CEB n. 1, DE 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 fev. 2018.
- _____. *Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- _____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.
- _____. MEC/INEP. *Censo Escolar 2016 reforça desafios para a educação no Brasil*. 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- FOCHI, P.A didática dos campos de experiências. *Revista Pátio de Educação Infantil*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- LOPES, A.C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago., 2004, n. 26. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.