

**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CÁSSIA MARIA LOPES DIAS MEDEIROS

**O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Leopoldo

2021

CÁSSIA MARIA LOPES DIAS MEDEIROS

**O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2021

Medeiros, Cássia Maria Lopes Dias.

M488d O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil / Cássia Maria Lopes Dias Medeiros. - São Leopoldo, 2021.
109 f. : il. col.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação - São Leopoldo, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

1. Currículo. 2. Desenvolvimento humano. 3. Educação infantil.
4. BNCC. I. Título.

CDD 372.218

Ficha Catalográfica: Solange Hiller Hertz Santos CRB-3/1058

CÁSSIA MARIA LOPES DIAS MEDEIROS

**O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Aprovada em: 09/04/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Mauricio dos Santos Ferreira – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos meus filhos, que, além de me fazerem vivenciar o amor incondicional, mostram-me, todos os dias, a infância como condição de experiência, fazendo com que eu nunca perca a curiosidade e o encantamento pela vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Menandro, meu esposo, por ter participado da construção deste caminho; por escutar desde o que não é dito claramente até aquelas falas quase que intermináveis sobre os artigos lidos, as aulas assistidas e as angústias dos prazos. Obrigada por investir em meus sonhos como se fossem seus.

À minha mãe, querida e amada; o maior exemplo de educadora que eu poderia ter. Pedagoga, orientadora, coordenadora, uma excelente professora que me inspirou; desde o início, foi minha ouvinte oficial, que sempre torceu e torce por mim. Você é a maior mestra que eu poderia ter. Aos meus irmãos, César, Hellena e Sália, pois eles estão sempre à disposição; são meus amigos, com quem divido os melhores momentos de descontração e leveza.

Aos amigos, que são anjos que recebemos na vida; com eles, tudo fica mais divertido, mais fácil, mais prazeroso. Obrigada a cada um e a cada uma por dividirem momentos de descontração, estudo e apoio. Preciso destacar minha amiga Denise Martins, por sermos duas psicólogas que dividem o amor pela educação; além de Lana Christina, Aurismar e minha prima Lília, excelentes profissionais da Rede Municipal da Educação, que sempre se colocaram à disposição para me ajudar; e todos os colegas da turma do Mestrado em Educação: como sentirei falta desse “nós”.

Ao Professor Doutor Roberto Rafael Silva – mais que um orientador, um encorajador da vida acadêmica –, por tudo que verdadeiramente me ensinou e por ser, acima de tudo, paciente, gentil e sensato. Tenho grande admiração pelo trabalho que desenvolve.

Ao Professor Doutor Maurício Ferreira, por sua contribuição e participação em minha banca de qualificação; sou agradecida por seu olhar atento e cuidadoso. Ao Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação, que me fizeram pesquisar e estudar ainda mais a área da Educação Infantil. Agradeço por ser acolhedor nesse momento para que eu pudesse continuar essa travessia.

Ao Grupo da Prática de Pesquisa, pela acolhida, paciência e amizade. Admiro muito a dedicação, o empenho e a atuação de cada um de vocês, que procuram praticar o que pesquisam para o bem comum, sempre preocupados com o coletivo. Vocês fizeram com que eu me sentisse parte dessa empreitada.

À Unisinos e ao PPGEduc, professoras e professores, funcionárias e funcionários, pela oportunidade de aprendizado numa instituição de pessoas e missão sérias e valiosas. Aqui destaco as professoras Maria Cláudia Dal'Igna, Betina Schuler, Isabel Bilhão e Luciane Sgarbi Grazziotin: mulheres inspiradoras, seguras, inteligentes – vocês foram importantíssimas na construção dessa pesquisa e da “mulher pesquisadora”. Parabéns pelo trabalho que exercem com tanta maestria.

Ao Colégio Diocesano, que me recebeu, ainda na adolescência, como aluna para concluir o ensino médio e me mostrou uma grande função social da escola: transformar pessoas para que elas sejam melhores para o mundo. Obrigada por ter me acolhido e ajudado nessa transformação tantas vezes, primeiro como aluna, depois como funcionária, agora como mãe de alunos e mestrandas. A todos que fazem essa instituição e puderam me proporcionar essa oportunidade, meu muito obrigada.

À Secretaria Municipal de Assistência Social e Políticas Integradas, que permitiu meu afastamento total, com remuneração, para que eu pudesse me capacitar; que me deu condições de concluir essa travessia e de poder auxiliar muitas outras pessoas. Destaco aqui a Gerência de Proteção Social Especial e a Casa de Acolhimento Institucional Reencontro, onde trabalho há sete anos e onde tive a oportunidade de conhecer muitas histórias, diferentes infâncias e excelentes profissionais. Estou voltando!!!

A todos os meus familiares, tios, primos, sogros, cunhados, sobrinhos – sei que torcem por mim e ficam felizes com mais essa etapa de vida alcançada.

Dou graças a Deus por tantas bênçãos concedidas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados com os descritores “desenvolvimento humano e educação”.....	18
Quadro 2 – Publicações selecionadas com os descritores “educação infantil e currículo”	53
Quadro 3 – Avanços e tensionamentos nos estudos curriculares da infância	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura curricular para a Educação Infantil	48
Figura 2 – Estrutura da Política Curricular para Educação Infantil	58
Figura 3 – Recorte do sumário da BNCC	65
Figura 4 – Marcos legais destacados pela BNCC	66
Figura 5 – Recorte do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”	88
Figura 6 – Recorte do campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”	88

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

[...] a criança é sempre um ser com atividades próprias, que estão presentes e prementes, e não requerem ser 'induzidas', 'retiradas' ou 'desenvolvidas', [...] o trabalho do educador, sendo pai ou professor, consiste somente em confirmar isso e em conexão com essas atividades, dar às crianças condições e oportunidades apropriadas. (DEWEY, 1996).

RESUMO

A preocupação com o desenvolvimento humano é pauta atual em diversos campos de estudos e pesquisas. No campo educacional, esse aspecto foi se constituindo como central notadamente na Educação Básica, na qual o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes tornou-se sua grande finalidade. Na contemporaneidade, esse aspecto recebe cada vez mais atenção, especialmente na etapa da Educação Infantil, onde se consolida o entendimento de que os investimentos educacionais, nesta fase da vida, são fundamentais para o desenvolvimento humano. Desenvolver plenamente (ou integralmente) as crianças por meio da educação escolar tem sido o objetivo primeiro das escolas de Educação Infantil. Vale pontuar, portanto, que esta pesquisa, ao focar nessa etapa de educação, entende que esse campo tem se constituído em um espaço de muitos embates que se inserem na área dos Estudos Curriculares e da infância. Este trabalho se propôs a realizar uma análise do documento da Política Curricular atual (BNCC – EI, versão de 2017), observando as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano e que podem dar vazão à construção de propostas curriculares atualmente. Nesse percurso, foram formuladas, de forma mais específica, duas categorias que constituíram a análise documental: (a) o desenvolvimento humano como direito educacional; e (b) o desenvolvimento humano como objetivo curricular. Cumpre dizer que, mesmo se autodeclarando relevante e manifestando seu compromisso com equidade, contemplado plenamente no documento, observou-se que a BNCC acabou por não abordar, de forma direta, questões relacionadas às especificidades que atravessam as vivências de cada criança. Assim, constatou-se que o desenvolvimento humano, mesmo entendido como direito educativo e objetivo curricular, ainda está aprisionado em uma perspectiva organicista e linear, bastante comum em modelos tradicionais de educação. Essa constatação sugere que a elaboração de currículos para a Educação Infantil pode estar direcionada para apenas um tipo de criança: aquelas que puderam se desenvolver como o esperado. Para concluir, faz-se a seguinte pergunta: o pleno desenvolvimento é para todos? Utilizou-se como ferramenta analítica, nessa discussão, o conceito de democracia – inspirado nos escritos de John Dewey –, a fim de trazer discussões pertinentes ao tema que poderão auxiliar na construção de currículos mais democráticos no processo de escolarização da infância brasileira.

Palavras-chave: Currículo. Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. BNCC.

ABSTRACT

The concern with human development is currently on the agenda in several fields of studies and research. In the educational field, this aspect became a central one, notably in Primary Education, in which the full development of children and adolescents became its great purpose. Nowadays, this aspect receives more and more attention, especially in the Early Childhood Education stage, where the understanding that educational investments, at this stage of life, are fundamental for human development, is consolidated. Developing fully (or wholly) children through school education has been the primary objective of early childhood schools. It is worth noting, therefore, that this research, by focusing on this stage of education, understands that this field has been constituted in a space of many clashes that fall within the area of Curricular Studies and childhood. In this work, it was proposed to carry out an analysis of the current Curricular Policy document (BNCC – EI, version 2017), observing the regularities about the meaning that is attributed to human development and that can lead to the construction of curricular proposals today. In this way, two categories were formulated in a more specific way that constituted the documentary analysis: (a) human development as an educational right; and (b) human development as a curricular objective. It should be said that, even if it declared itself relevant and stated its commitment to equity, which was fully contemplated in the document, it was observed that the BNCC ended up not addressing, directly, issues related to the specificities that go through the experiences of each child. Therefore, it was found that human development, even understood as an educational right and a curricular objective, is still imprisoned in an organic and linear perspective, quite common in traditional models of education. This finding provides that the development of curricula for Early Childhood Education can be directed to only one type of child: those who were able to develop as expected. To conclude, the following question is asked: In this way, is full development for everyone? The concept of democracy as an analytical tool in this discussion – inspired by the writings of John Dewey – was used in order to bring relevant discussions to the topic that may assist in the construction of more democratic curricula in the schooling process of Brazilian childhood.

Keywords: Curriculum. Human development. Child education. BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS.....	17
2.1 Desenvolvimento Humano e Educação.....	18
2.2 Desenvolvimento Humano e Currículo.....	29
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO PÚBLICO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	35
3.1 A Criança, a Escola e o Currículo	35
3.2 A Produção de Políticas Curriculares para a Educação Infantil	39
3.2 Avanços e Tensionamentos nos Estudos Curriculares da Infância	52
3.3 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Apresentação do Campo Empírico.....	55
4 POSSIBILIDADE ANALÍTICA: UM MODO DE SIGNIFICAR OS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
4.1 Percurso Metodológico.....	60
4.2 Pré-Análise e Exploração do Material: a Face Pública do Documento e a Escolha dos Excertos	62
4.3 Apresentação das Categorias	74
4.3.1 O Desenvolvimento como Direito Educativo	74
4.3.2 O Desenvolvimento como Objetivo Curricular	84
5 O PLENO DESENVOLVIMENTO É PARA TODOS? – UMA CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação de crianças tem se constituído um espaço de muitos embates e disputas que se inserem na área dos Estudos Curriculares e da Infância. Muitos aspectos precisam ser considerados, pesquisados e discutidos no campo epistêmico e na atuação prática. Trata-se uma temática que permanece atual e que, pela sua natureza crítica e reflexiva, torna-se aberta para um conjunto variado de problematizações. Vale destacar que, no percurso curricular da Educação Infantil, muitos direitos foram conquistados ao longo do tempo; entretanto, muitos outros foram esquecidos ou subvertidos. (CORAZZA, 2002; BARBOSA, 2010; KRAMER, 2006; CARVALHO, 2015; FOCHI, 2018).

Especialistas na área dividem opiniões sobre alguns aspectos relacionados a estes avanços e conquistas sociais, como, por exemplo, o uso ou não do termo 'currículo' para designar a organização das experiências escolares nessa etapa da Educação Básica. Vários outros conceitos e concepções estão atrelados a esse termo, que é central nesta pesquisa, como, por exemplo, infância, escolarização, aprendizagem e desenvolvimento. Para esta investigação, escolhi examinar atentamente as relações entre desenvolvimento humano e currículo através de uma análise crítica da política curricular atual, qual seja: o documento da Base Nacional Comum Curricular – etapa da Educação Infantil (BNCC – EI).

O estudo sobre a Educação Infantil, nas últimas décadas, converteu-se em um tema importante, podendo-se considerar a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) um marco nesse processo; uma vez que foi esta lei que a definiu como primeira etapa da Educação Básica, trazendo, em seu escopo, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como finalidade.

Considero que pensar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças continua sendo um desafio para o século 21; compreender a criança como um ser completo e participante de seu processo de aprendizagem torna-se condição para seu pleno desenvolvimento. Segundo Nóvoa (2018), em perspectiva contemporânea, vivemos uma revolução digital que não se refere apenas a novos equipamentos e tecnologias, mas especialmente a uma nova forma de aprender. Paradoxalmente, explica-nos o pesquisador português, o movimento desenfreado de reformas educacionais coloca em xeque as especificidades e, muitas vezes, as necessidades de cada cultura ou região. Avaliações padronizadas e com um único modelo de

aprendizagem para um único tipo de desenvolvimento humano não podem atender às necessidades desse tempo; necessitamos de “[...] uma educação aberta, [...] que nos prepare para aquilo que ainda não conhecemos”. (NÓVOA, 2018, p. 11).

Assim sendo, após estas breves considerações, faz-se importante destacar que o objetivo da presente dissertação foi procurar identificar, descrever e analisar, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto à etapa da Educação Infantil, as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano, que dão vasão à construção de propostas curriculares na contemporaneidade. Esse percurso foi submetido a um viés crítico e foi formulado, mais especificamente, em torno da seguinte interrogação: **como o desenvolvimento humano está posicionado no contexto das propostas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil?**

A partir deste entendimento, é pertinente salientar que o *corpus* empírico dessa pesquisa foi o documento curricular mais atualizado da área: a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (etapa da Educação Infantil). Essa escolha justifica-se pelos seguintes motivos: a) é o documento da política educacional curricular mais recente; b) apresenta uma centralidade no termo “desenvolvimento”, o qual não aparece nas versões anteriores; e c) adquire abrangência nacional e configura-se como um documento de caráter normativo. Além disso, manifesto minha motivação pessoal em auxiliar na implementação de propostas curriculares que respeitem e contemplem diferentes infâncias nos contextos em que atuo profissionalmente.

Ainda para fins desta introdução, é importante destacar que se trata de uma pesquisa de cunho documental. Segundo Gil (2008), em conhecido manual de metodologia, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, mas difere-se quanto à natureza das fontes, pois esse tipo de pesquisa vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O primeiro passo consistiu na exploração da literatura publicada no Brasil; e, por isso, como fontes de documentação, utilizei o site de busca Scielo, onde pesquisei artigos e periódicos com duas duplas de descritores – “desenvolvimento humano e currículo” e “educação infantil e currículo” – a fim de dar o embasamento necessário sobre as discussões recentes nesses campos.

O segundo passo foi a leitura aprofundada do texto da 3ª versão da BNCC, homologada e divulgada pelo Governo Federal em 2017 (Introdução e Etapa da Educação Infantil), além de recortes dos marcos legais que embasaram o documento,

como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Para a análise do material selecionado, segui as fases sugeridas por Bardin (1977): a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Após a leitura aprofundada (e repetida) dos materiais aqui apresentados, iniciei a construção de um panorama analítico dos estudos sobre desenvolvimento humano, que auxiliaram na construção do segundo capítulo, intitulado “Concepções de Desenvolvimento Humano: Problematizações Necessárias”. Afinal, para iniciar a descrição do campo em que esta dissertação buscava situar-se, era importante considerar alguns estudos científicos.

Para marcar esse debate, fiz uma contextualização sobre alguns sentidos atribuídos ao desenvolvimento humano, abordando conceitos e polêmicas apontados por Michel Lewis (1999) e Gouvêa e Gerken (2010), em clássicas elaborações no campo da psicologia da educação. No referido capítulo, trago uma breve retomada histórica sobre algumas concepções de desenvolvimento humano, bem como uma contextualização do tema em suas interfaces com o campo dos Estudos Curriculares. Essa retomada torna-se importante, a fim de se chegar às propostas curriculares que procuraram responder a algumas demandas contemporâneas, como foi o caso da homologação da BNCC.

Na sequência, no terceiro capítulo, “Atendimento Educacional ao Público Infantil”, realizo uma contextualização histórica da educação de crianças e da produção de políticas curriculares para a Educação Infantil. Nesse ponto, optei por apresentar alguns documentos normativos e o modo como a concepção de desenvolvimento aparece em alguns trechos que os compõem. Alguns *insights* a respeito do tema foram possíveis por meio dos estudos do campo das teorias sociais contemporâneas.

No quarto capítulo, com maior amplitude e densidade, é apresentado o percurso metodológico escolhido para o estudo. Isto é, são descritos o campo empírico, a metodologia e os pressupostos orientadores para a análise dos dados. Em “Possibilidade Analítica: um Modo de Significar os Currículos para a Educação Infantil”, apresento todas as análises realizadas a partir do texto da BNCC, com o recorte para a Educação Infantil, no qual seu posicionamento acerca do desenvolvimento humano ora aparece como direito educativo, ora como objetivo curricular, demonstrando a centralidade desse conceito na política curricular contemporânea.

Os dois posicionamentos apresentados caracterizam-se como as categorias fabricadas no desenvolvimento destas análises. Por meio de trechos e recortes do

documento, ponto que, ao considerar o desenvolvimento humano como direito, a BNCC está atendendo à finalidade para a qual foi criada. No entanto, traz ainda consigo uma ideia salvacionista da educação utilizada no século passado, onde foram criados inúmeros órgãos e entidades para esse fim, que, se por um lado empreendem muitas ações de desenvolvimento global, por outro engendram uma atuação numa perspectiva meritocrática e neoliberal, a partir de uma lógica baseada na concorrência, na eficiência e na eficácia. Segundo Carvalho (2014), os pesquisadores do campo da Educação Infantil precisam estar atentos, pois ações como estas encontram ressonâncias no processo de escolarização precoce da infância.

A outra categoria me levou a observar como o desenvolvimento aparece na proposta curricular, através dos campos de experiências, por meio de objetivos, seguindo uma ordem bastante linear e bem comum no campo da Educação: a divisão por faixas etárias e habilidades cognitivas previsíveis em cada uma delas. Considerando-se a espécie humana, é possível compreender e validar essa forma de organização do desenvolvimento, além de inúmeros estudos marcarem essa descoberta. No entanto, essa não pode ser a única forma de se compreender nosso desenvolvimento, especialmente pela complexidade das relações humanas, das diferentes culturas e formas de se vivenciar cada fase da vida. Apresentando-se dessa forma, o documento assume uma perspectiva que universaliza a infância e, na minha visão, acaba ocultando grupos que há muito tempo vêm sendo marginalizados no contexto social e educativo.

Em estudos futuros, seguirei explorando essas nuances acerca da importância do desenvolvimento humano em uma escola democrática para a escolarização da infância, colocando sob interrogação outros conceitos estruturantes destas políticas. Reitero minha atitude de abertura a comentários, críticas e percepções de meus futuros leitores, especialmente da banca examinadora, considerando que a sua leitura atenta deste trabalho trata-se de um gesto generoso e colaborativo para a formação de uma pesquisadora iniciante.

2 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Educar é abrir caminhos, educar é abrir fronteiras, educar é levar a criança a conhecer tudo. (NÓVOA, 2018).

Em diálogo com o reconhecido pesquisador António Nóvoa, inicio este capítulo preocupada em colocar em debate um tema fundamental para este início de século: a escolarização da infância. Em defesa da educação escolar, o pesquisador defende que é nesse espaço que a criança pode conhecer o mundo, pois é em tal processo que ela pode ver, entender, integrar e experienciar diversas comunidades.

No entanto, para que isso ocorra, essa escola precisa estar preparada para as mudanças que o tempo impõe, fugindo de modelos criados há quase dois séculos e que, muitas vezes, ainda resistem. Nóvoa (2018) acredita que, numa escola em que se trabalhem as dimensões científica e humanística, é possível garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma integral.

Assim, o processo de escolarização de crianças foi e ainda é responsável pela consolidação da infância como categoria social; mas o modelo mais tradicional de educação escolar amplia esse processo, tornando-o sinônimo de institucionalização de crianças, desrespeitando as diversas infâncias e formas de desenvolvimento humano. (DUSSEL; CARUSO, 2002). Por isso, para o século 21, a sociedade espera outra coisa da escola.

Para Nóvoa (2018), vivemos em uma revolução digital em que a principal inovação é encontrar diferentes formas de aprender; e essa aprendizagem está diretamente ligada à criação e à criatividade. Precisamos de uma educação que se insira em várias dimensões para o pleno desenvolvimento do sujeito.

Assim, neste capítulo, faço uma breve discussão a respeito dos estudos sobre desenvolvimento humano, contextualizando o viés científico desse conceito até sua aplicabilidade no campo educacional. Torna-se necessária essa discussão anterior para poder alargar conceitualmente as problematizações posteriores.

2.1 Desenvolvimento Humano e Educação

Em uma breve pesquisa na Scielo¹ (Scientific Electronic Library Online), com os descritores “desenvolvimento humano e educação” e os filtros: Brasil; português; últimos cinco anos; área de interesse ciências humanas, educação e pesquisas educacionais, encontrei 41 trabalhos relacionados ao tema. O uso desses filtros justificou-se pelos seguintes fatores: a) o documento utilizado como *corpus* empírico desta pesquisa é o material que regulamenta as aprendizagens das escolas brasileiras; portanto, meu interesse foi por pesquisas realizadas apenas no Brasil; b) o campo de interesse dessa pesquisa se insere também nos Estudos Curriculares, por isso a área de interesse foi a educacional; c) por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, há certo consenso na área de que esta deva ser realizada com publicações dos últimos cinco anos, visto que a ciência traz novidades em um ritmo relativamente rápido.

Após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos, apenas três deles trouxeram conteúdos condizentes com meu objetivo de pesquisa. Foram produções cujos descritores apareciam integrados; além disso, ampliavam as discussões a respeito dos temas, não se limitando apenas aos conceitos e trazendo um panorama mais robusto para essa discussão. Segue quadro representativo com os resultados:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados com os descritores “desenvolvimento humano e educação”

Título	Autor	Ano
Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano	Monica Kassar	2016
O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea	Rodrigo de Carvalho	2016
Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano	José Carlos Libâneo	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses materiais trouxeram suporte teórico e bibliográfico para as problematizações que foram realizadas posteriormente, pois, além da leitura completa de cada um, fiz um mapeamento das referências bibliográficas utilizadas por esses três autores, o que auxiliou bastante na realização das discussões e análises.

¹ É um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet. Permite a pesquisa e o acesso a textos completos de periódicos científicos.

Ao realizar esse levantamento, foi possível perceber que o estudo do desenvolvimento humano se converteu em um tema importante nas últimas décadas e que a relação entre educação e desenvolvimento é permeada por questões relacionadas também ao ensino e à aprendizagem. Segundo Lima (2007), isso aconteceu porque estudos nessa área nos permitiram compreender a formação do conhecimento humano e, portanto, possibilitaram condições de pensar aplicações práticas no âmbito educativo e com grande aplicabilidade na escola. Assim, a forma como o ser humano aprende e se desenvolve continua sendo um campo de muito interesse para pesquisadores de diversas áreas; afinal, aprender é algo fundamental na vida das pessoas.

Estudos com essa temática também servem de base para o processo de reformas educativas implementadas em vários países por meio de programas de desenvolvimento econômico e social. Segundo o professor e filósofo contemporâneo José Carlos Libâneo (2015), esses programas influenciam, de algum modo, a formação de professores, as práticas pedagógicas e os estudos curriculares. Transversalmente se inserem também os estudos sobre o impacto da educação sobre o desenvolvimento humano, com grande interesse pela infância.

Libâneo (2015), de outra perspectiva teórica, afirma que o ensino precisa ter uma abordagem que se preocupe com a relação entre o conhecimento e a forma como o sujeito atua a partir da ciência ensinada, daí a importância desse ensino para o desenvolvimento.

Na teoria do ensino para o desenvolvimento, a abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo. Desse modo, o primeiro princípio metodológico relacionado com o conhecimento pedagógico do conteúdo é que a formação de conceitos científicos pelos alunos resulta da apropriação dos modos de pensar, investigar e atuar da ciência ensinada, com o que os conceitos convertem-se em ferramentas mentais internalizadas para lidar com o mundo objetivo, com os outros e consigo mesmos. (LIBÂNEO, 2015, p. 644).

A relação, portanto, entre educação e desenvolvimento é de reciprocidade. Kassar (2016) também nos mostra o quanto esses conceitos estão intimamente ligados. Para a autora, em elaboração recente,

[...] estabelece-se, então, uma relação próxima entre educação e desenvolvimento: por um lado, para se reconhecer o desenvolvimento de um país (IDH²), aferem-se, entre outros índices, as taxas de educação da

² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda.

população; por outro, a educação é vista como “impulsionadora” do desenvolvimento econômico. (KASSAR, 2016, p. 1225).

Assim, a educação ganha força, em muitos países, como fator de crescimento econômico; e isso passa a ser foco de muitas políticas públicas: “[...] merecem atenção para o investimento em capital humano [...] a organização da educação formal em todos os níveis e a qualificação em serviço” (KASSAR, 2016, p. 1226).

Sobre esse aspecto, Carvalho (2016), desde uma perspectiva mais crítica, mostra que a forma como as políticas de Educação Infantil são criadas produz documentos que ressignificam as crianças como capital humano. Em suas palavras, “[...] essas políticas se focam no desenvolvimento de habilidades que objetivam a formação de um indivíduo produtivo e empreendedor de si mesmo – o cidadão do futuro.” (CARVALHO, 2016, p. 230). A crítica se faz presente ao se pensar em um único modo de significar essas crianças, suas aprendizagens e seu desenvolvimento, sem considerar sua cultura, singularidades e subjetividades, promovendo práticas que pretendem potencializar, acima de tudo (e todos), suas competências para um mercado competitivo e focado nos méritos.

Assim, trouxe, com brevidade, algumas das problematizações acerca dos estudos sobre desenvolvimento humano, para poder melhor delinear o *corpus* empírico deste trabalho, que é a política curricular atual para a Educação Infantil. Vale lembrar que essas discussões podem ser aplicadas a várias perspectivas e que tentarei apresentar um pouco dessas concepções que aparecem em grande medida no campo pedagógico. Vários compêndios que apresentam o desenvolvimento ao longo da vida apontam para o estudo científico das mudanças quantitativas e qualitativas do ser humano para além de nossas estabilidades nos domínios físico, cognitivo e psicossocial, considerando que essa evolução está sujeita a influências internas, externas, normativas ou não normativas.

Variáveis internas podem ser entendidas como aquelas ligadas à maturação orgânica do indivíduo, ou seja, às bases genéticas do desenvolvimento; e variáveis externas são aquelas ligadas à influência do ambiente. As abordagens sistêmicas de investigação há muito chamam atenção para a importância de se entenderem as diversas interações que ocorrem nos múltiplos contextos em que o desenvolvimento se dá. Inclui-se nesta discussão uma análise do momento histórico em que o indivíduo se desenvolve.

Biaggio (1978), em texto clássico, argumenta que a especificidade desses estudos está em investigar as variáveis externas e internas aos indivíduos que levam a

mudanças no comportamento em períodos de transição rápida (infância, adolescência e envelhecimento). Teorias contemporâneas do desenvolvimento aceitam que as mudanças são marcadas em períodos de transição rápida, mas que podem ocorrer ao longo de toda a vida do indivíduo, não só nestes períodos. Portanto, é preciso se ampliar o escopo do entendimento do que é o estudo do desenvolvimento humano.

Michel Lewis (1999), um estudioso do campo, aponta contradições e diversidades dos princípios ao tentar explicar as mudanças que ocorrem nos indivíduos. De um lado, o passado influenciando o presente e possivelmente o futuro; e, de outro, a questão: somos de fato senhores de nosso destino?

É consenso que o modo de pensar influencia a vida cotidiana das pessoas e traz implicações sérias na sociedade, e sobretudo na educação, que é meu foco neste estudo. Pode-se analisar, de forma sintética, dois principais modelos de desenvolvimento, segundo esse autor: o primeiro seria o organicista, podendo ser acumulativo ou transformacional; e o segundo seria o modelo contextual, podendo ser aditivo.

A proposta de modelo organicista acumulativo apresenta ideias básicas e fixas de continuidade e gradualismo. Nessa visão, os processos de desenvolvimento estariam centrados em cada indivíduo e não se preocupariam com sua interação e seu próprio ambiente. Alguns pressupostos definem esse modelo:

- a) o desenvolvimento tem um ponto de chegada;
- b) acontecimentos antecedentes são consequências dos comportamentos subsequentes;
- c) ocorrem alterações de forma gradual, vagarosa, e que se acumulam durante o tempo.

De acordo com essa visão, o processo original se mantém ativo. E, para ilustrar as implicações desse modelo na vida, é possível lembrar das vestimentas impostas às crianças consideradas miniadultos e o uso do castigo como tentativa de socializar o comportamento moral. Somente nos anos de 1960, esse conceito foi tendendo a desaparecer, mas influenciou de forma intensa os modelos educacionais na época.

O modelo organicista transformacional representa ainda hoje uma visão predominante na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana, embora seja alvo de críticas em relação a alguns de seus princípios básicos. A saber:

- a) as transformações acontecem em uma ordem ou direção e não possuem reversibilidade;

- b) partem sempre de seres mais simples para os mais complexos;
- c) consideram que o desenvolvimento aconteça na interação com o ambiente.

Vale ressaltar que os fatores atuantes dessa visão contestam ou impugnam muito do que se sabe sobre o desenvolvimento infantil. Para Lewis (1999), é nesse modelo que assentam as mais conhecidas Teorias de Desenvolvimento, como as de Piaget, Freud ou Vygotsky, por exemplo, influenciadas pelo contexto histórico advindo do século 19.

Historicamente, esse século foi marcado por invenções e descobertas em várias áreas do conhecimento: Medicina, Matemática, Física, Sociologia e Psicologia. Essas foram algumas daquelas que ganharam destaque nesse período, conhecido como “oitocentos” (1801-1900). Assuntos de ordem científica e estética passaram a despertar o interesse de um grande público; várias nações criaram instituições que buscavam o investimento em estudos que auxiliassem o progresso da ciência. Nesse mesmo período, a obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin, ganhou popularidade. Darwin colocou o ser humano em pé de igualdade com toda a natureza, questionando as ideias da sua origem divina até então dominantes.

Segundo Gouvêa (2008), ao longo do século 19, a embriologia, a biologia darwiniana e lamarkiana, a estatística e a antropometria constituíram-se como referências privilegiadas para a construção de um espaço de saber sobre o desenvolvimento individual; houve uma crescente produção de estudos voltados para os processos de desenvolvimento humano nesse século. Tais estudos configuraram um campo científico autônomo, tendo sido apropriados pelo campo pedagógico.

Nesse século, são notórias as tentativas de sistematizar as diversas áreas do saber. (GOUVÊA, 2008). Escolas politécnicas, museus, sociedades científicas e grandes gênios fizeram com que os oitocentos fossem contemplados pela euforia do saber. As ciências exatas ganharam grande impulso, na medida em que o desenvolvimento tecnológico vinculava-se ao desenvolvimento industrial. Nesse momento, o desenvolvimento era sinônimo de progresso.

Resgatando a configuração do campo científico no período, as concepções de progresso, evolução e civilização constituíam poderosas referências que aglutinaram a produção de saberes nos mais distintos campos, conferindo uma configuração singular à produção do conhecimento no período analisado. (GOUVÊA, 2008, p. 540).

Segundo a autora, essa crença era a base de fé desse século: o progresso no conhecimento seria causa de progresso social; por isso, Gouvêa salienta a associação

entre progresso científico, civilização e progresso moral. Daqui se deriva uma concepção de desenvolvimento humano ancorada em determinados traços culturais.

É ao longo dos Oitocentos que se consolida a representação de que o desenvolvimento técnico científico, referido ao das nações europeias civilizadas, traria como consequência o desenvolvimento moral, compreendido como capacidade de exercício do autocontrole, próprio do indivíduo civilizado. (GOUVÊA, 2008, p. 541).

Segundo Amaro (2003), a visão de progresso na época se assemelha a uma visão economicista do desenvolvimento. Essa forma de compreender tal processo já vinha sendo criticada e denunciada, em seus efeitos negativos potenciais, desde os anos 1950.

Não pretendo localizar este estudo nessas polêmicas que permearam a evolução dos conceitos, mas considero importante a contextualização de tais referências culturais e epistêmicas a fim de analisar a emergência dos estudos sobre desenvolvimento humano que foram alicerçados nesse século.

Assim, a ideia geral de progresso apresentava um ideal de construção linear e universal, de evolução das diferentes sociedades, utilizando-se como modelo o “homem civilizado” – aqui, entende-se, ocidental, europeu e temente e Deus.

Seja como for, o conceito de desenvolvimento desde início que tornou como referência, para a sua formulação e conteúdo, a experiência histórica dos países europeus considerados desenvolvidos, no âmbito das chamadas sociedades industriais, entendendo-se como «boas práticas» as suas evoluções, a caminho de uma sociedade da abundância, durante os cerca de 200 anos que tinham decorrido entre os finais do século XVIII (início da Revolução Industrial) e a Segunda Guerra Mundial. (AMARO, 2003, p. 5).

Em tais condições contextuais, a criança se constituiu como ideal de momento da gênese. Assim, a intervenção no seu processo de desenvolvimento era garantia de progresso individual, cujo estudo tem como base a ideia de ontogênese. (GOUVÊA, 2008, p. 541). Na segunda metade do século 19, a ontogênese configurou-se em uma tradição de estudos do desenvolvimento humano. Muitos trabalhos foram baseados em observações individuais de crianças em situações cotidianas³. Era bem comum o acesso a trabalhos científicos em que os sujeitos dos estudos eram os filhos dos próprios pesquisadores. No livro “Desenvolvimento humano: história, conceitos e

³ A fertilidade do estudo da infância configurou uma tradição de estudos em torno da ontogênese, de caráter monográfico. Segundo Gouvêa (2008), as primeiras produções que descrevem o desenvolvimento humano, além dos estudos anteriormente citados, assumiram um caráter narrativo, em trabalhos baseados em observações individuais de crianças em situações cotidianas, ou, mais exatamente, dos filhos dos pesquisadores.

polêmicas” os autores Govêa e Gerken (2010) apresentam, no capítulo quatro (“Estudos monográficos: a produção de um dicionário biográfico da criança”), essa intensificação do estudo da infância em torno dos processos de desenvolvimento.

A reflexão em torno das etapas da vida humana constitui temática que atravessa as culturas, sendo objeto de produções simbólicas que buscam diferenciar, no interior do *continuum* da existência individual, os vários momentos, definidos com base em fenômenos biológicos culturalmente significados. Na tradição cultural ocidental moderna, tais produções foram, a partir do século XVI, inscritas nos tratados pedagógicos, médicos e de civilidade (Erasmus, Comenius, Fenelón, Locke, Rousseau, Pestalozzi etc.), mediante estudo ou referência as diferentes etapas da vida humana. Destaca-se nessa produção a afirmação da educabilidade da infância, desenvolvida com a intervenção racional do adulto. (GOUVÊA, 2008, p. 536).

Esses estudos não se encaixavam no modelo metodológico da época; e a necessidade de realizar essas observações em larga escala desembocou na produção, no início do século 20, da psicogenia e da psicometria. Nesse ponto, o estudo do matemático belga Quelet (1835 apud GOUVÊA; GERKEN, 2010) trouxe mais um conceito importante ao investigar o desenvolvimento humano: o conceito de raça. Seu estudo foi pioneiro e constituiu referência fundamental na estruturação da antropometria. Forjando o conceito de homem normal, o autor forneceu substrato estatístico para a concepção das diferenças raciais características do século 19. (GOUVÊA; GERKEN, 2010). Seu conceito de homem padrão (*average man*) constituiu a referência para a mensuração dos processos mentais humanos.

Tudo isso resultou numa articulação crescente do conceito de idade mental, o que influenciou diretamente a sistematização das escolas por meio de séries, divididas em classes anuais e distribuídas de acordo com a idade cronológica do aluno. Esse modelo de ensino simultâneo, por meio de classes, respondia também ao contexto político da época, que vislumbrava ou já considerava a educação como direito universal.

Importa lembrar que, em meados do século 20, algumas experiências educativas afirmaram-se na Europa, em contraponto ao modelo tradicional utilizado na época: as chamadas “escolas novas”. Esse movimento foi muito importante para a institucionalização de um ensino público. A educação só se tornaria um direito se, primeiro, o acesso a ela fosse garantido. Para além disso, todo o mundo vivia um momento de crescimento industrial e de expansão urbana. A educação começou a ser percebida como elemento-chave para promover os avanços necessários e acompanhar esse desenvolvimento.

Nesse período, percebe-se que o conceito de desenvolvimento humano estava bastante alinhado ao de desenvolvimento econômico, social; e que a educação seria algo que poderia ser o elo-chave nessa inter-relação. Além de defender a universalização da escola pública, laica e gratuita, o movimento trazia alguns ideais relacionados ao desenvolvimento moral da criança, como a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem, em crítica ao modelo tradicional, que apenas instruía e privilegiava os conhecimentos técnicos. Esse modelo sofreu muitas críticas, mas impulsionou muitas outras relacionadas a esse ensino autoritário. Nessa época, Piaget (1896-1980) utilizava seus estudos sobre estágios do desenvolvimento para contrapor o ensino tradicional.

Delval (1998) é um autor que defende o construtivismo piagetiano na educação. Ele considera que, nesta nova escola, que se contrapõe à tradicional, não é o professor que possui a sabedoria como patrimônio, sendo ele apenas “aquele que orienta e dirige o trabalho” e que é capaz de explorar e descobrir com as crianças. Desse modo, o professor “[...] deve ter consciência de que, no sentido estrito, não pode ensinar, mas somente criar as condições para que seus alunos aprendam [...].” (DELVAL, 1998, p. 153-4). O autor (1998, p. 151) afirma ainda que “[...] o ponto de partida de qualquer aprendizagem é a própria atividade do sujeito e não a influência do ambiente, nem a atividade de outros [...]”.

Jean Piaget é mundialmente conhecido por seus estudos na área do desenvolvimento humano. Seus trabalhos estão ligados diretamente a esse momento histórico de evolução. Se, por um lado, seus escritos apontaram para o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, mostrando que as crianças não pensam como os adultos e constroem seu próprio aprendizado, por outro lado, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética e que situou o desenvolvimento humano como algo essencialmente biológico, cognitivo, organicista. A teoria criada por ele explica como o conhecimento é adquirido e processado em nossa mente, desde a primeira infância; e é a base da maioria da construção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil.

Outro autor que entrou nesse debate da educação para crianças foi John Dewey (1859-1952). A participação desse estudioso em torno da infância e da educação se intensificou nesse período, em que o volume de produção em torno desse tema era bastante expressivo. Dewey teve um destaque nesta pesquisa e foi o autor que escolhi para costurar os temas aqui levantados, desde a análise das

categorias até minha conclusão, por trazer dois conceitos extremamente importantes e atuais nessa trama aqui apresentada: experiência e democracia.

Segundo Abbud (2011), por ter construído sua teoria exatamente no período de transição entre o século 19 e a primeira metade do século 20, Dewey foi um intelectual que testemunhou alterações sociais muito profundas, desde a intensificação da organização dos processos de industrialização da sociedade – e, portanto, de massificação das relações de produção e consumo e também da comunicação com a sociedade.

Em 1895, Dewey encontrou nas sociedades de estudo e divulgação científica um lugar estratégico para atualizar-se no debate sobre as questões curriculares e do próprio *child study*, entendido como uma ponte entre psicologia, criança e educação, e para dar ressonância as suas ideias. O momento em que Dewey voltou-se para a temática da infância e da educação infantil e que estava em curso o debate entre os movimentos *child study* e *kindergarten*, que disputavam entre si e internamente, ideias de infância e de educação infantil, marcou o processo de convergência dos interesses científicos e educacionais em torno da infância. (Abbud, 2011, pág. 65).

Em 1903, no prefácio do livro “Psicologia do desenvolvimento da criança”, Dewey afirma que o interesse tanto científico quanto educacional no estudo das crianças residia na necessidade de um entendimento geral do seu desenvolvimento, tanto relacionado ao crescimento quanto aos obstáculos que podem aparecer. Portanto, esse autor trouxe muitas contribuições para esse campo de estudos, e sua teoria auxiliou bastante a correlação que procuro fazer nesta pesquisa entre educação infantil, desenvolvimento, currículo e democracia.

Dewey atribui ao *child study* o pioneirismo em tomar a criança como objeto de estudo, o que teria sido de fundamental importância por ter trazido à tona, em termos científicos, o significado do desenvolvimento na educação. Dewey é ainda mais enfático quanto às potenciais contribuições do *child study* para a psicologia e para a pedagogia em “Principles of Mental Development as Illustrated In Early Infancy” (1899). Segundo ele, o movimento *child study* “traz à luz novos fatos e considerações que estão a ponto de modificar, se não de revolucionar, modelos e métodos correntes de interpretação” (p. mw.1.175). (Abbud, 2011, pág. 67).

Vale lembrar que muitos outros estudiosos foram importantes para os estudos científicos do desenvolvimento humano. Os conceitos até aqui apresentados foram fundamentais para as teorias de estágios do desenvolvimento individual que percorreram todo o século 20 e foram fundamentais para a elaboração de inúmeras políticas relacionadas à infância, bem como para a produção de novas demandas neste campo de intervenção.

A pedagogia, ao pretender afirmar-se como ciência, buscou, nesses estudos, referenciais metodológicos que lhe dariam sustentação para as produções de propostas pedagógicas e atuação prática. Embora esses pressupostos tenham deixado marcas, os campos foram se distinguindo e se reinventando. No entanto, cumpre destacar que esses estudos foram imprescindíveis para o nascimento de conceitos que criaram, segundo Carvalho (2016), “pressupostos universais sobre o desenvolvimento infantil”, e influenciaram argumentações e a construção de propostas pedagógicas e currículos escolares.

Em contraponto a essa forma de compreender o desenvolvimento, Michel Lewis (1999) defende um modelo que denomina de contextual e aditivo. Para o autor, o modelo realça os seguintes pressupostos:

- a) considera a direcionalidade;
- b) mostra a importância da interação com o ambiente;
- c) admite reversibilidade e o uso de múltiplas habilidades.

Nesse processo, o desenvolvimento não se daria por meio de transformações; considerar-se-iam o contexto e suas possíveis mudanças, e também o fato de que os seres humanos possuem a capacidade de modificar a visão do seu passado na clareza de seu presente. Para ele, nossa maior força estaria no jeito que encontramos para delinear nossas narrativas, na forma prática de resolver os problemas e na capacidade para enfrentar e superar os desafios que a vida nos apresenta. “[...] a forma de nos vermos em qualquer momento dado é importante para a compreensão da maneira pela qual construímos nossa vida e por conseguinte a maneira pela qual influenciemos nosso próprio desenvolvimento.” (LEWIS, 1999, p. 96).

Kassar (2016) corrobora esse modelo quando entende que, além dos conceitos e da base epistemológica que constitui os estudos sobre desenvolvimento humano, a escola é um espaço onde esse desenvolvimento acontece. Por isso, considera que concepções restritivas acerca desse conceito podem subverter o real objetivo da instituição escolar, tendo como o foco apenas o cumprimento de metas, a melhora das taxas de escolarização e, como consequência, o menosprezo àqueles alunos que não correspondem a tais perspectivas – ou seja, isso amplia ainda mais as desigualdades.

Outros estudiosos da área corroboram essa ideia ao defender que:

[...] os conhecimentos apropriados para o desenvolvimento do ser humano estão intrinsecamente atrelados aos modos de produção com as quais os

indivíduos respondem as suas necessidades pessoais e coletivas, objetiva e subjetivamente, apontamos a tese da existência de um “currículo” que elencará o conteúdo e a forma objetiva destes conhecimentos validados pelas objetivações sociais e que são acumulados historicamente, necessários para o agir humano – tanto no sentido das generalidades de ser “humano” quanto nas especificidades daquilo que materialmente está disponível para o desenvolvimento em seu aspecto particular (esfera do indivíduo) quanto a totalidade da humanidade. (PLATT, 2010, p. 5).

A professora Adreana Platt (2010) afirma que é preciso “[...] entender um ‘currículo para o desenvolvimento humano’ como aquele que possui o acúmulo histórico da atividade humana (‘ao longo do tempo’) e a ‘inediticidade’ da práxis humana na sua atualidade (‘real imediato’)”. (PLATT, 2010, p. 7). Ou seja, é preciso uma compreensão mais ampla de desenvolvimento humano para que isso impacte os currículos de uma forma que possamos elaborar propostas pedagógicas que realmente garantam aprendizagem e desenvolvimento, que façam sentido aos nossos alunos, crianças e jovens do século 21.

Lewis (1999) concordava com essa visão e afirmava que era preciso entender e construir currículos a partir de uma concepção mais contextualista do desenvolvimento. Seus escritos nos fazem pensar esses tensionamentos e criar outras possibilidades de compreensão.

Para ele, os modelos de currículo traziam inscrita uma ideia de progresso, a qual, quando aplicada a práticas de socialização, levava à visão de que a criança está sempre em processo de vir a ser, e que nunca simplesmente é. Em consequência disso, práticas familiares também seguiam esse mesmo modelo: “[...] os pais brincam com os filhos com o objetivo de desenvolver sua imaginação ou sua curiosidade futura, em vez de brincar com elas, simplesmente porque gostam ou querem se divertir”. (LEWIS, 1999).

Se levarmos muito a sério a ideia de progresso, o comportamento em relação às crianças passa a depender de suas consequências em vez de depender de um sistema moral ou de valores. É com essa mesma ideia que as políticas públicas pretendem demonstrar que dar às crianças experiências educacionais, desde bebês, é bom para o seu desempenho escolar futuro. (LEWIS, 1999).

A ideia de um ponto de chegada que acompanha o progresso pode causar problemas ainda maiores na política social, não há um ponto final absoluto para o desenvolvimento. Os pontos de chegadas são específicos aos valores e necessidades de uma cultura particular numa época particular os pontos de chegada são relativos pontos de chegada particulares do processo de desenvolvimento são uma parte do tecido das crenças sócio-políticas de um sistema. (LEWIS, 1999).

O modelo organicista de desenvolvimento, que demanda progresso e um ponto de chegada, leva ao erro de equiparar valores com a ordem natural das coisas. O compromisso com conhecimento abstrato como o ponto final do progresso resulta no fato de muitas escolas terem um currículo que se restringe a esse ponto final. Se rejeitarmos a ideia de progresso, de ponto de chegada, é possível desenvolver currículos que enfatizem tanto conhecimento prático quanto abstrato.

Para dar continuidade a essa discussão sobre desenvolvimento humano e educação, com foco no currículo, realizo, no item seguinte, uma breve contextualização desses estudos.

2.2 Desenvolvimento Humano e Currículo

Juan Delval (2001), estudioso do desenvolvimento humano, acredita que, para entender como a criança aprende, é importante conhecer o seu processo de desenvolvimento, pois, segundo ele, a aprendizagem de novos conhecimentos está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento, de sua transformação em um indivíduo adulto. Mesmo considerando que as idades cronológicas não são algo prioritário na compreensão das fases de desenvolvimento, o autor considera importante e conveniente dividir o desenvolvimento em estágios ou períodos, a fim de que se possa observar que a criança vai gradativamente fazendo progressos na compreensão e no conhecimento do mundo. E é nessa interação com o mundo que ela vai se construindo enquanto sujeito.

Para o autor, é esse desenvolvimento mental que facilita a sobrevivência da espécie humana e que deu ao homem algumas possibilidades em relação a outros animais. Assim, ele afirma que o desenvolvimento psicológico é uma prolongação do desenvolvimento biológico, pois, ao se adaptar ao mundo, o ser humano se modifica e modifica o seu meio. Essa forma de compreender como o ser humano se desenvolve é a base de sustentação do modelo educativo formal, ou seja, das escolas. No entanto, percebe-se que essa instituição possui muitas outras funções que não apenas aquela de transmitir conhecimento científico à sociedade e de concretizar a possibilidade de se ingressar no mercado de trabalho. Seu papel também inclui facilitar a inserção do indivíduo no mundo social e cultural, a partir das interações com inúmeros atores nesse processo.

Delval (2001) concorda com Lewis (1999) quando afirma que o modelo de desenvolvimento organicista, adotado pelas instituições de ensino, em alguma medida, faz com que se entenda que até seja possível acelerar o ritmo de desenvolvimento do sujeito; mas parece não ser possível mudar o caminho que se percorre. De certa forma, demonstra que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada, tanto em relação às condições biológicas para que isso ocorra quanto em relação ao “cumprimento” das fases e dos estágios como etapas cumulativas, sem espaço para o retornar, o regressar.

Porém, Delval (2001) considera que essa forma de compreender o desenvolvimento humano é um marco adequado para explorar e continuar investigando os progressos no conhecimento. Ele acredita que é preciso olhar o que acontece no interior dos sujeitos para entender o conhecimento. Afirma que o que se pode considerar como um grande mérito, nessa forma de compreender o desenvolvimento humano, é que a construção do conhecimento deve ser estudada no interior do sujeito e que, assim, poderíamos tornar mais eficaz o processo educacional. “[...] muitas vezes (as pessoas) se prendem aos aspectos exteriores do processo educacional não levando em conta a perspectiva do sujeito que é o único que pode explicar porque aprende ou não.” (DELVAL, 2001, p. 78).

Essa concepção que coloca o sujeito no centro do seu processo formativo integra o movimento de estudos que defendem a construção de currículos mais plurais e democráticos, a fim de atender às diferenças que permeiam os seres humanos e cada sujeito. O currículo está intimamente envolvido nessa formação dos sujeitos, visto que ele, acima de tudo, seleciona e organiza o conhecimento escolar. Além disso, “[...] ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização.” (LIMA, 2007).

Humanizar aqui teria um caráter bem antropológico; abrangeria tudo que pode ser feito para os sujeitos experienciarem processos humanos como a comunicação, a interação, a cultura e a apropriação dos conhecimentos adquiridos pela humanidade. E a escola encontra-se como um bem cultural conquistado e, ao mesmo tempo, responsável por esta construção.

O processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie. O

desenvolvimento cultural é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado. Dentro de um mesmo país, a participação é definida também em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica. (LIMA, 2007, p. 18).

Essa compreensão nos permite perceber que os processos de aprendizagem que ocorrem no espaço escolar precisam alinhar conhecimento, experiência e relações sociais, pois esses meios irão permitir que os seres humanos se apropriem de diversas formas de aprender. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana. Subjacentes à sua elaboração, estão a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento.

Para Lima (2007), um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos; não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. Esse currículo entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”.

Existe, portanto, uma grande diferença entre a importância de o currículo escolar validar e considerar as experiências culturais de cada sujeito e a possibilidade de isso se tornar central em sua constituição. Um currículo para a formação humana deve oferecer a todos o acesso aos bens culturais e de conhecimento, pois, assim, ele estará a serviço da diversidade. E, “[...] como a diversidade é hoje recebida na escola, há demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.” (LIMA, 2007, p. 20).

Assim, esse modo de pensar o currículo prediz a inclusão de todos e de cada um. No entanto, dentro de um país onde o acesso ao conhecimento formal é definido em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica, muito fica a desejar. No Brasil, é clara a exclusão do acesso a direitos mais básicos, como direito à literatura, a livros, à atualização científica, a equipamentos, a estrutura física etc. para uma grande parcela da população. É função da escola prover e facilitar este acesso para que essa aprendizagem seja utilizada para desenvolvimento do indivíduo, bem como para o bem comum.

É importante aqui fazer um pequeno, mas importante recorte. Esse abismo social existente em nosso país ficou ainda mais perceptível em consequência da

pandemia do novo coronavírus. Em diversos setores, foi possível observar efeitos negativos em diferentes níveis e condições, especialmente para grupos já vulneráveis, como é o caso das crianças. A experiência da infância nesse período pode estar atrelada a estressores relacionados à intensificação das interações familiares, articulados à fragilização do funcionamento das redes de apoio. (BRASIL, 2020).

Dentre as medidas adotadas pelas autoridades sanitárias para conter a rápida escalada do contágio da COVID-19, destaca-se o distanciamento social que implicou no fechamento de escolas, interferindo na rotina e nas relações interpessoais na infância. Além disso, as crianças podem ser afetadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas em suas famílias (ex., familiares ou cuidadores que perderam o emprego ou tiveram a renda reduzida) e, ainda, pelo adoecimento, hospitalização ou morte de pessoas próximas, o que traz implicações para o seu senso de segurança e normalidade. (BRASIL, 2020).

O fechamento⁴ e, recentemente, a reabertura das escolas têm sido alguns dos assuntos mais discutidos na atualidade, provocando a reflexão sobre desigualdades, acesso e qualidade na educação, que permanecem nesse debate com grande centralidade. Essas reflexões são importantes para que possamos pensar em possibilidades de ação que evitem a perpetuação de modelos excludentes. Os prejuízos para o desenvolvimento infantil são, em grande medida, apontados nessa nova realidade.

Segundo Bronfenbrenner (2011), eventos históricos podem alterar positiva ou negativamente o curso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista individual quanto populacional. No momento histórico atual, em 2020, destaca-se que a população mundial está enfrentando uma experiência adversa devido à grave ameaça à sobrevivência provocada pela pandemia da COVID-19, que vem testando os recursos e limites do ser humano. Pode-se entender que esse evento adverso, de potencial contaminação em larga escala, sem descoberta de medidas farmacológicas efetivas para deter essa epidemia, provoca um contexto caótico e altamente estressor, que se reflete sobremaneira no sistema familiar e no desenvolvimento das crianças. (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 04).

Para além disso, as escolas de Educação Infantil sofreram com a evasão de muitas crianças; e muitos embates frente à escolha sobre a permanência desse público no modelo remoto ou o desligamento total de vínculos escolares foram recorrentes. Aspectos como o direito educativo das crianças, a obrigatoriedade do ensino infantil e as

⁴ O estudo de Wang *et al.* (2020 apud BRASIL, 2020) mostrou que o confinamento em casa de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses, incluindo 180 milhões de estudantes de escolas primárias e secundárias e 47 milhões da pré-escola, provocará impactos psicológicos, na medida em que eles estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família.

diferenças estruturais entre escolas públicas e particulares fizeram parte das discussões realizadas. A construção histórica da identidade dessa etapa da educação básica sofreu abalos, mas a forma de fazer educação tem sido revisitada e ressignificada.

O coronavírus e suas surpreendentes consequências, trouxe a didática para o primeiro plano da cena da educação. Depois de muito tempo centradas na avaliação, as questões do ensino foram colocadas em evidência pelo fechamento das escolas e nas variadas alternativas propostas e desenvolvidas para seguir com a escolarização das crianças e jovens. (LIMA, 2020).

Dessa forma, o momento atual impõe a construção de currículos que se preocupem ainda mais com o desenvolvimento humano integral, que atenda a todos. Segundo Lima (2020), é preciso dar mais atenção a sistemas expressivos, função simbólica, emoção e empatia; favorecer comportamentos criativos e estimular cooperação integrada aos conteúdos das áreas de conhecimento. Além disso, é preciso valorizar a formação de comportamentos necessários para as aprendizagens escolares, tais como atividades de estudo, comportamento leitor, metodologia de pesquisa e escrita.

Na escola podemos traduzir por desenhar cenários educativos, construir formas de ensino, formular currículos que garantam o respeito à experiência humana, em sua diversidade. Promover contextos educativos para o desenvolvimento humano: contextos educativos onde a empatia, o acolhimento e a tolerância, determinarão um ambiente mais propício à aprendizagem de todos. (LIMA, 2020).

Considerando tudo isso, é possível se chegar à conclusão de que não se pode pensar o currículo escolar em um único modo – linear e gradativo. Para além dessa situação emergencial que vivemos agora, estamos em uma era em que testemunhamos, em uma mesma geração, mudanças enormes nas formas de comunicação, informação, inovação e construção do conhecimento. Portanto, educar crianças hoje exige saberes muito distintos do que se exigia há certo tempo atrás.

O professor português Antônio Nóvoa, em entrevista recente, e o professor israelense Yuval Harari, em seu *best-seller* “21 lições para o século XXI”, questionam esse modelo e são bastante categóricos ao entender que a forma como a escola estruturou-se, e que resiste (e persiste) até hoje, não atende mais aos desafios desse século. Para Nóvoa (2018), atualmente, a aprendizagem está diretamente ligada à criação e à curiosidade, enquanto a revolução educativa existente segue um movimento voltado para resultados escolares e acúmulo de conteúdos, desdobrando-se em uma educação profissional, focada em determinadas profissões.

Harari (2018) critica essa opção quando diz que:

Atualmente é enorme a quantidade de escolas que se concentram em abarrotar os estudantes de informação. No passado isso faria sentido, porque a informação era escassa [...] no século XXI estamos inundados por enormes quantidades de informação [...] pessoas em todo mundo estão a um clique de distância dos últimos relatos [...] num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar aos seus alunos é informação [...] as pessoas precisam de capacidade para extrair sentido da informação, perceber a diferença do que é importante, do que não é. (HARARI, 2018, p. 320-322).

Ele concorda que deveria fazer-se presente em nossos currículos conceitos como pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, muito mais que os conhecimentos técnicos. Nóvoa (2018) faz um contraponto, considerando essa ação importante, mas lembrando que não devemos escolher entre os dois modelos (habilidades técnicas ou humanistas). Ele sugere que se mantenham as duas dimensões.

Ter uma educação que seja importante do ponto de vista da aquisição do conhecimento, das linguagens, mas também do estímulo a cooperação, a comunicação e a “personalização” dos currículos. Uma dimensão mais aberta que nos prepare para aquilo que não conhecemos. (NÓVOA, 2018).

De certa forma, considero que, há algum tempo, as políticas públicas educacionais vêm discutindo e procurando orientar a construção de currículos mais adequados ao contexto social e político que estamos vivendo. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi uma tentativa de trazer essa dimensão para as propostas curriculares contemporâneas. Na etapa da Educação Infantil, fica clara essa preocupação ao se concretizar a adesão ao arranjo curricular organizado por campos de experiências, algo que se desejava há algum tempo e que se afirma quase como um consenso na área.

Cumprido dizer que, mesmo pensando assim, acredito, também, que o documento da Base não cumpriu com efetividade aquilo a que se propôs. Para realizar posteriormente a análise desse documento, realizo, no próximo capítulo, uma contextualização acerca da construção da educação de crianças, bem como da elaboração de políticas curriculares para a Educação Infantil.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO PÚBLICO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A educação escolar é a educação que apresenta o mundo todo às crianças (NÓVOA, 2018).

Após ter realizado algumas digressões históricas em relação ao conceito de desenvolvimento humano, bem como mapeado algumas de suas interfaces com o campo curricular, neste capítulo, darei um passo adiante para pensar algumas questões concernentes à escolarização das crianças. Apresento a trajetória histórica da educação de crianças, com o objetivo de situar o leitor nesse campo, que não é de consensos. Pretendi, com isso, encontrar aspectos importantes relacionados à concepção de desenvolvimento humano e currículo da Educação Infantil.

Mais uma vez recorrendo ao pensamento de António Nóvoa, citado como epígrafe neste estudo, ressalto que a educação escolar apresenta diversas possibilidades de aprendizagem às crianças, oferecendo a elas a oportunidade de conviver com várias culturas e conhecimentos. Com esse olhar, fica perceptível a importância desse atendimento educacional ao público infantil. No entanto, muitos aspectos precisam ser observados nessa história.

3.1 A Criança, a Escola e o Currículo

Segundo Elvira Lima (2007), a ida da criança para a instituição escolar tem, entre outros, objetivos claros e precisos: o aprendizado de determinados conhecimentos e o domínio de instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. Nessa perspectiva, a criança é capaz de aprender, sobretudo, a utilizar essas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento coletivo. Ou seja, o conhecimento é colocado a serviço do bem comum.

Até bem pouco tempo, não se pensava dessa forma, e o atendimento institucional às crianças era dissociado de um modelo educacional. (FERREIRA, 2020). O processo que resultou nessa conquista teve grande participação dos movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores e dos profissionais de educação. Desde então, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), “[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços

coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento.” (BRASIL, 2009a, p. 07). Assim, ao tornar-se, em 1996, oficialmente, a primeira etapa da Educação Básica, o nível da Educação Infantil precisou implementar diretrizes, referenciais, planos educacionais que discutissem o currículo e as práticas pedagógicas com crianças de zero a cinco anos⁵.

Para iniciar posteriormente essa discussão, contextualizo brevemente o campo dos Estudos Curriculares. Historicamente, segundo Lopes e Macedo (2011), foi no ano de 1633 que houve a primeira menção ao termo *currículo*. Segundo as autoras, esse nome aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos do currículo, é importante observar que ela carrega uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural no que diz respeito à sequenciação da experiência educacional, ou à ideia de um plano de aprendizagem. Lopes e Macedo (2011) explicam ainda que, nesse momento, o currículo já embutia a ideia de organizar a experiência escolar dos sujeitos, característica presente em um dos mais consolidados sentidos desse termo.

No entanto, para além de uma simples descrição de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, perpassa o currículo tudo o que ocorre no dia a dia da escola; e tudo o que acontece (histórica, social e culturalmente) transforma suas definições e produz mudanças nas propostas curriculares. O currículo, sob essa perspectiva, configura-se a partir de uma dinamicidade que lhe é peculiar.

Analisando os escritos de Silva (2000, 2002), Pacheco (2003), bem como os de Gaspar e Roldão (2007) e Varela (2013), é possível verificar o esforço de pesquisadores para a conceituação do termo “currículo”. Tal conceito é utilizado com muitos e diferentes entendimentos em função das distintas perspectivas, e a discussão teórica muitas vezes não é acompanhada por uma abordagem que busque a verdadeira resolução de alguns problemas das instituições educativas. (PACHECO, 2003).

Silva (2000) afirma que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais (mesmo até antes da formalização dos estudos curriculares como um campo especializado de pesquisa) não deixam de argumentar ou fazer “especulações sobre o currículo”, mesmo não sendo estrita ou exclusivamente teorias

⁵ O art. 54, IV, do ECA (BRASIL, 1990) previa que as crianças de zero a seis anos de idade deveriam ter direito a atendimento em creche e pré-escola. A Lei nº 13.306/2016 alterou esse inciso e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola seria destinado às crianças de zero a cinco anos de idade.

sobre o currículo. Grande parte dos pesquisadores da área destaca a raiz etimológica do conceito de currículo: o termo latino *currere* (que possui uma função de verbo e de substantivo), traduzido como “correr” e “pista”, podendo também ser traduzido como “corrida”, “ato de correr” e “pista de corrida”. (SILVA, 2000).

Deste modo, a definição de currículo poderá abranger o que, o como e as condições em que se aprende, levando em consideração três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o ambiente da aprendizagem. Ou seja, o “[...] currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (MOREIRA, 2005, p. 18). A fim de compreender os estudos dessa área em que a presente pesquisa se assenta, é importante apresentar um pouco das teorias que embasam essa construção, sejam elas: as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. (SILVA, 2007).

As teorias curriculares tradicionais foram promovidas na primeira metade do século 20, tendo como representante o professor John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial (padronização, produção, repetição). Segundo Silva (2007), ao trazer esse modelo para o currículo, estaríamos utilizando os termos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Para Pacheco (2003), nessa perspectiva, o currículo torna-se instrucional e legitimado por aqueles que partilham uma concepção de conhecimento como algo a ser transmitido, estando devidamente organizado num plano, curso ou programa, com a valorização da experiência de submissão de sujeitos às regras de uma disciplina escolar, de modo a formá-los conforme determinadas expectativas. Segundo ele, enquadram-se, nessa perspectiva curricular, os defensores da escola centrada nos conteúdos, nas experiências dos estudantes, nos processos cognitivos de aprendizagem e nas necessidades da economia, expressando-se hoje com a noção de competência.

As teorias críticas, por sua vez, basearam seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada *Nova Sociologia da Educação*. Eles compreendiam que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado no contexto dos grupos sociais subordinados. Segundo Silva (2007), nessa teoria, enfatizam-se os

termos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência. Como afirma Pacheco (2003), as práticas curriculares, nesse âmbito, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

A partir dos anos 1970, a fase denominada por Michel Apple (2008 apud DURLI; THIESEN, 2018) de neoconservadora é marcada por contextos políticos, tais como a ascensão dos regimes autoritários nos países considerados periféricos, a queda do muro de Berlim, a globalização econômica etc. Nessa fase, o movimento é pela hegemonização de uma concepção de currículo que mantém o foco na racionalidade técnica e científica, incluindo-se, entretanto, outras demandas, como a busca por altas *performances* em termos de resultados escolares e o alcance mínimo de padrões impostos externamente, seja pelo Estado, seja por organismos internacionais.

Nesse contexto, o valor do conhecimento escolar está marcadamente relacionado com aquisição de competências e habilidades em diferentes áreas da atividade humana, constituindo-se em ferramenta de preparação e qualificação dos indivíduos para acesso e atuação no mercado de trabalho, numa sociedade produtiva e tecnológica cuja referência maior é a liberdade competitiva. Nesse ambiente, o conhecimento *em si* torna-se pouco relevante se comparado ao conhecimento *para fazer algo*. (MACEDO, 2016 apud DURLI; THIESEN, 2018, p. 101).

Por sua vez, as teorias pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturalistas. (SILVA, 2007). Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica atacou duramente as teorias tradicionais, mas elevou as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito.

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador do *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem na sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse, nos costumes e práticas do **outro**, uma relação de diversidade e respeito. Além disso, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. Segundo Silva (2007), nessa teoria, enfatizam-se os termos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Como sinaliza Pacheco (2003), há várias concepções de currículo que se filiam a duas perspectivas e tradições diferentes, mas não necessariamente dicotômicas. Há uma perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, em que se destacam as noções de currículo como conteúdos a ensinar e como plano de ação pedagógica, como defendiam Bobbitt e Tyler. Por outro lado, há definições que se filiam a uma perspectiva prática e emancipatória, em que o currículo se apresenta como um projeto que vai muito além do plano de intenções da sua realização. Pacheco (2003) apresenta o conceito de Stenhouse (1984, p. 29 apud PACHECO, 2003, p. 38-39), em que o currículo aparece como “[...] uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”.

De acordo com Elvira Lima (2007), subjacentes a essa elaboração, estão a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Segundo a autora, não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica uma opção, que poderá ou não ser favorável ao processo de humanização. Um currículo para a formação humana, sob o prisma defendido por Lima (2007, p. 20), precisa ser situado historicamente, “[...] uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico.”

Assim, os estudos curriculares são imprescindíveis para a análise das políticas curriculares e a construção de currículos que verdadeiramente visem à formação humana integral tão almejada. A partir de uma compreensão do currículo em uma perspectiva crítica é que realizei a análise do documento da BNCC – etapa da Educação Infantil.

3.2 A Produção de Políticas Curriculares para a Educação Infantil

É importante conceituar esse cenário de estudos curriculares a fim de se refletir sobre o lugar das instituições de Educação Infantil nesse contexto. Segundo Sonia Kramer (2006), o tema das crianças de zero a seis⁶ anos e seus direitos, a política de Educação Infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais

⁶ O ano da citação é 2006, e a lei que alterou essa idade é de 2016. Atualmente, o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de zero a cinco anos de idade.

no Brasil nos últimos anos. No entanto, até chegar a esse cenário, houve um longo percurso que permitiu a aproximação entre os campos educação e infância.

Etimologicamente, a palavra *infância* vem do latim *infantia*, referindo-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. A infância é definida por Papalia (2010) como a fase compreendida entre o nascimento e os 11 anos de idade. Especificamente, a primeira infância se estenderia do nascimento aos três anos; a segunda, dos três aos seis; e a terceira infância, dos seis aos 11. Esses períodos, desde essa perspectiva, possuem modos específicos de sentimentos e comportamentos que devem ser compreendidos de maneira a se respeitarem as diferentes culturas de determinado tempo e espaço. (CORAZZA, 2002).

Tais fatores estão relacionados a aspectos do desenvolvimento humano, relacionados à evolução da espécie; no entanto, destaca-se a importância do uso de palavras como “respeito e sentimentos” ao se falar dessa fase, pois são caracterizações que, anteriormente, não apareciam ao se falar em infância e que hoje, na contemporaneidade, tornaram-se cruciais ao se estudar essa fase de desenvolvimento. Atualmente, a criança tornou-se o indivíduo central no contexto familiar e passou a ser vista como alvo de investimento afetivo, econômico e educativo – como verdadeiros protagonistas nos contextos em que fazem parte. (LOUREIRO; SILVA, 2019).

Às crianças da Antiguidade e da Idade Média, não eram atribuídas as mesmas significações sociais e subjetivas, nem com elas eram realizadas as práticas discursivas e não discursivas que somente se iniciaram no século 19, e até mesmo já em meados do século 20. Segundo Sandra Corazza (2002), nem a infância, nem a criança e nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, em tais períodos.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. A infância foi ignorada socialmente e isso é perceptível nas Artes, pois, até o século XII, não houve sequer a tentativa de representá-la. Não há crianças caracterizadas até o final do século XVIII, por sua expressão peculiar. (ARIÈS, 1981, p. 10).

De acordo com Philippe Ariès (1981), até meados do século 17, a arte medieval desconhecia a infância, de modo que nem tentava representá-la. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse âmbito. Até o fim do século 18, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho

reduzido. Nesse mesmo século, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas das que constituem o sentimento moderno de infância.

No livro “História social da criança e da família”, Ariès (1981) explica que, primeiramente, surgiu “o anjo”: era a idade das crianças mais ou menos grandes, educadas para ajudar na missa. O segundo tipo seria o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou a Nossa Senhora menina. E o terceiro tipo apareceu na fase gótica da arte: a criança nua, muitas vezes representada pela alma.

Por volta do século 15, surge outro tipo de representação da infância: o retrato. O aparecimento de crianças em retratos indicava que elas começavam a sair do anonimato e ganhavam alguma importância na sociedade. O retrato da criança morta, em particular, marcou um momento muito importante na história dos sentimentos: prova que essa criança tinha um lugar importante na família e não era considerada mais uma perda inevitável, pois, como a possibilidade de perda era muito grande na época, pairava uma sensação de insensibilidade diante da infância.

Ariès (1981), por meio da iconografia, apresenta o início das descobertas da primeira infância. No século 18, já se percebe um maior apuramento no que tange aos cuidados físicos das crianças. Em meados desse século, a moderna perspectiva de infância emerge, constituída por preocupações em relação a seu futuro, sua preservação e assistência real, passando elas a ocupar um lugar no mundo. O sentimento em relação à infância passou a ter importância; e começou a ser dada à criança a possibilidade de ser transformada em objeto de estudo e educação, com direito à escolarização.

É interessante destacar que, ainda no século 17, no ano de 1657, o educador Jan Amos Comenius (conhecido mundialmente como Comenius) lança o livro “Didática magna”, que marcou o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente e apresentou as características fundamentais da instituição escolar moderna. Entre elas, podemos apontar: a construção da infância moderna; uma aliança entre a família e a escola; uma forma de organização da transmissão dos saberes baseada no método de instrução simultânea (uso do livro didático); e o ensino para todos – deficientes, mulheres etc., sem distinção.

Em 1762, com a publicação da obra Emílio de Rousseau, há um importante deslocamento da criança mística de Comenius, que começava a ser pensada também a partir de uma perspectiva científica. Segundo Gabriela Venturini (2019),

Rousseau, além de criar uma espécie de manual de como cuidar das crianças, também elaborou uma ideia romântica e idealizada para elas, baseada na noção de anjo. Ou seja, tratava-se “[...] da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção.” (RESENDE, 2015 apud VENTURINI, 2019, p. 131).

Nesse âmbito, não posso deixar de mencionar também o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que é conhecido como o fundador dos Jardins de Infância (*kindergarden*) destinados aos menores de oito anos. Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, um conceito que só se difundiria no início do século 20, graças ao movimento da Escola Nova. Segundo Marcio Ferrari (2008), depois de analisar crianças de diferentes idades enquanto estavam brincando, Froebel previu uma educação que, ao mesmo tempo, permitia o treino de habilidades que elas já possuíam e o surgimento de novas. Dessa forma, seria possível aos alunos exteriorizar seu mundo interno e interiorizar as novidades vindas de fora – o que seria um dos fundamentos do aprendizado, segundo o pensador.

O objetivo das atividades nos jardins-de-infância era possibilitar brincadeiras criativas. As atividades e o material escolar eram determinados de antemão, para oferecer o máximo de oportunidades de tirar proveito educativo da atividade lúdica. Froebel desenhou círculos, esferas, cubos e outros objetos que tinham por objetivo estimular o aprendizado. Eles eram feitos de material macio e manipulável, geralmente com partes desmontáveis. As brincadeiras eram acompanhadas de músicas, versos e dança. Os objetos criados por Froebel eram chamados de ‘dons’ ou ‘presentes’ e havia regras para usá-los, que precisariam ser dominadas para garantir o aproveitamento pedagógico. As brincadeiras previstas por Froebel eram, quase sempre, ao ar livre para que a turma interagisse com o ambiente. (FERRARI, 2008).

Um outro teórico que entra nesse debate de ensino para crianças é o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952). Abbud (2011) afirma que o início do século 20 foi representado por um grande volume de produção em torno desse tema, pois se constatava a renovação do conhecimento sobre a criança e os processos educativos a ela dirigidos. Estudos evolucionistas e científicos da infância reivindicaram modificações e impulsionaram uma reorganização nas escolas de Educação Infantil.

Em 1895, Dewey encontrou nas sociedades de estudo e divulgação científica um lugar estratégico para atualizar-se no debate sobre as questões curriculares e do próprio *child study*⁷, entendido como uma ponte entre

⁷ O Child Study prometia uma compreensão “genética” da infância, que permitisse uma ligação direta com o passado evolutivo do homem na educação. Os cientistas acreditavam que era necessário

psicologia, criança e educação, e para dar ressonância as suas ideias. (ABBUD, 2011, p. 63).

No momento em que Dewey voltou-se para essa temática, infância e educação, estava em curso um debate entre o movimento *child study* e o *kindergarden*. Mas o interesse de Dewey pelo movimento *child study* se deu por sua principal contribuição no estudo científico da criança: conhecer as leis que regem o seu desenvolvimento. O teórico acreditava que seria possível adquirir conhecimentos úteis para a educação a partir desse estudo. Segundo Abbud, em termos científicos, as discussões sobre o *child study* trazem à tona o real significado do desenvolvimento na educação.

[...] os resultados do *child study* poderiam modificar o hábito corrente de tratar a criança do ponto de vista do professor ou dos pais, fazendo com que estes a considerassem como algo a ser educado, desenvolvido, instruído, entretido e ocupado, uma vez que seria possível retirar daqueles resultados o princípio fundamental, com as devidas decorrências para o trabalho escolar” (ABBUD, 2011, p. 66).

Concomitantemente a esse sentimento de zelo e proteção, houve também outra maneira de se enxergar essa preocupação com as crianças, através da necessidade de disciplinar e ensinar esses pequenos que iriam crescer e que, por isso, precisavam ser treinados. Segundo Gabriela Venturini (2019), iniciou-se então, na Modernidade, um processo de normalização, de escolarização das crianças.

[...] a difusão do modelo de escolarização, bem como a extensão de sua obrigatoriedade, engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população geral e, especificamente, da população infantil. (RESENDE, 2015, apud VENTURINI, 2019, p. 133).

Posteriormente pretendo retomar essa discussão, que se configura num campo de controvérsia para esse cenário. Vale lembrar que a controvérsia é condição para uma pesquisa curricular.

Ainda em relação à concepção de infância, vale lembrar que Corazza (2002) subsidia seus escritos apontando diversos estudiosos que argumentam que esse conceito se modifica com o passar dos anos, influenciado pelos seguintes fatores: sistema de educação, mudanças na estrutura familiar ou desenvolvimento do capitalismo. Isso aponta para a concepção de que a criança deveria ser considerada

conhecer aquilo em que as crianças acreditavam, o que sabiam e sentiam, para adaptar a educação às suas necessidades e desenvolvimento.

um componente essencial da família e da sociedade, e de que seus direitos passariam a ser protegidos pelo Estado.

Segundo Maia (2012), somente a partir do século 20, com a influência de psicólogos e educadores, é que as crianças passaram a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Ela afirma que a transformação pela qual a criança e a família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

Na sociedade atual, a criança ocupa um espaço bastante expressivo. Ela é sujeito de direito, é reconhecida na sua peculiar condição de ser humano em processo de desenvolvimento e tem liberdade para comunicar pensamentos, exigir, questionar. As crianças, nos dias atuais, possuem um mercado próprio para consumo, leis específicas, espaços próprios e ciências que se debruçam sobre elas. (LOUREIRO; SILVA, 2019).

Nesse sentido, segundo, Loureiro e Silva (2019), os direitos fundamentais da criança têm seu campo de incidência amparado pelo status de prioridade absoluta. Isso requer uma hermenêutica própria comprometida com a proteção integral e o interesse da criança, ficando a família, a sociedade e o Estado incumbidos de assegurá-los.

É a partir da década de 1990 que a política de Educação Infantil começa a ser implantada em nosso país, reivindicando uma organização curricular que atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional. Sugere-se a articulação do currículo oficial/prescrito ao currículo vivido, respeitando-se as especificidades etárias. Pela primeira vez na história da educação brasileira, foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e com a ação do MEC no breve período de 1994 a 1995. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ressaltou a importância da Educação Infantil a partir do momento que a oficializou como primeira etapa da educação básica.

Nos últimos anos, a luta pela educação da infância permanece nos fóruns estaduais, na rede de creches e nos interfóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de Educação Infantil. A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, foram criados vários programas e políticas que promovessem e ampliassem as condições necessárias para o exercício de sua cidadania.

Assim, por muito tempo foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização e o cotidiano das unidades de Educação Infantil, mas só em 1998, com o lançamento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, é que se impôs a esse nível trabalhar com o conceito de currículo. Esse documento tinha o objetivo de auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Foi construído em um momento de transição, no qual creches e pré-escolas buscavam por uma ação integrada que incorporasse às atividades educativas os cuidados essenciais e as brincadeiras.

O Referencial pretendia, segundo o documento oficial, “[...] apontar metas que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 1998). Esse material foi um marco na produção de evidências educativas de aprendizagens das crianças nas escolas e trouxe a possibilidade da produção de currículos por meio de eixos de trabalho que, segundo o documento, “[...] favoreciam a construção de conhecimento pelas crianças e a possibilidade de avaliação por parte dos professores”. (BRASIL, 1998).

No entanto, algumas concepções podem ser contextualizadas e debatidas no que diz respeito ao modelo de prescrição de ações que o documento assumia, o qual, mesmo se intitulando “de caráter instrumental e didático”, demonstrou uma concepção que defendia a instituição de saberes e o foco na aplicação de conteúdos. Além disso, recebeu inúmeras críticas pelos estudiosos da área, que o consideraram desrespeitoso ao desenvolvimento infantil, categorizando-o como uma “prescrição” para o sucesso no Ensino Fundamental.

Em pouco tempo (1999), e talvez no intuito de desconsiderar a publicação anterior, o governo lançou a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo Carvalho (2014), objetivava-se dar mais autonomia às instituições; definir o cuidar e o educar como objetivos centrais para a educação de crianças; e apontar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a base do currículo da Educação Infantil.

Embora haja uma certa ortodoxia da comunidade epistêmica da área, o currículo da Educação Infantil não é um campo de consensos, haja vista, por exemplo, o debate ainda existente a respeito do uso ou não do conceito de currículo para essa etapa da Educação Básica, além de concepções distintas sobre escolarização, letramento, dentre tantas outras questões fazem parte desse campo de disputas. Em síntese, vale realizar algumas constatações.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito. E esse é um marco legal importante, pois se reconheceu a criança como sujeito de direito e se definiu esse atendimento como responsabilidade do Estado. Segundo

Carvalho e Guizzo (2018), ao instituir creches e pré-escolas sob a nomenclatura de Educação Infantil, a Constituição ratificou os argumentos de política pública universal.

Em consequência disso, a década de 1990 foi marcada por grande preocupação com a educação das crianças. Nesse período, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reafirmou o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, assegurando-o às crianças menores de seis anos. “[...] isso significa que o ECA reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potentemente para a construção da visão de criança como cidadã”. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 776). Nesse cenário, precisava-se organizar as instituições e as práticas pedagógicas. Era preciso que se distinguisse claramente o que as crianças pequenas faziam nesse ambiente estruturado; qual intencionalidade seria dada às ações e atividades realizadas, que não estariam mais apenas no campo do cuidado, mas também no campo pedagógico.

Em 1994, foi definida a 1ª Política Nacional de Educação Infantil, que demonstrou essa preocupação: criar propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escolas. No texto da Política, apresentam-se alguns princípios que deveriam orientar as ações para a Educação Infantil. Faço um destaque para o currículo, que é meu objeto de estudo: “O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.” (BRASIL, 1994, p. 15).

Ainda segundo o documento,

A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. Disto decorre a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana. (BRASIL, 1994, p. 16)

Na perspectiva de análise e criação de propostas curriculares para a Educação Infantil, acirrou-se um debate sobre essa elaboração de cunho epistemológico. Ainda segundo Carvalho e Guizzo (2018), surgiu um impasse conceitual até mesmo em relação à nomenclatura dos documentos que seriam produzidos: alguns começaram a chamar de currículo; um outro grupo, de proposta pedagógica; e mais um outro alternava os termos, considerando-os sinônimos.

Nesse cenário, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica dá um passo fundamental para a efetivação do direito educacional às crianças pequenas, quando institucionaliza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa homologação sinalizou dois aspectos importantes: atribuiu um status pedagógico para a Educação Infantil, afastando-a de uma visão assistencialista; e demarcou o atendimento do nível, estabelecendo a creche para o atendimento de crianças de zero a três anos e a pré-escola para crianças de quatro a seis.

Preocupado em oficializar a normatização das propostas pedagógicas para essa fase, o Ministério da Educação e do Desporto lançou, em 1998, em meio a muitas críticas e polêmicas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Segundo Kramer (2006), os RCNEI “[...] não souberam como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de terem desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias”.

Em meio ao contexto, arrisco-me a inferir que o documento preocupou-se em fugir “urgentemente” à concepção assistencialista que envolvia a Educação Infantil e pretendia, segundo ele, apontar metas de qualidade que iriam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, preconizou uma concepção escolarizante de caráter preparatório para a etapa posterior de ensino.

Logo na apresentação, o material diz que

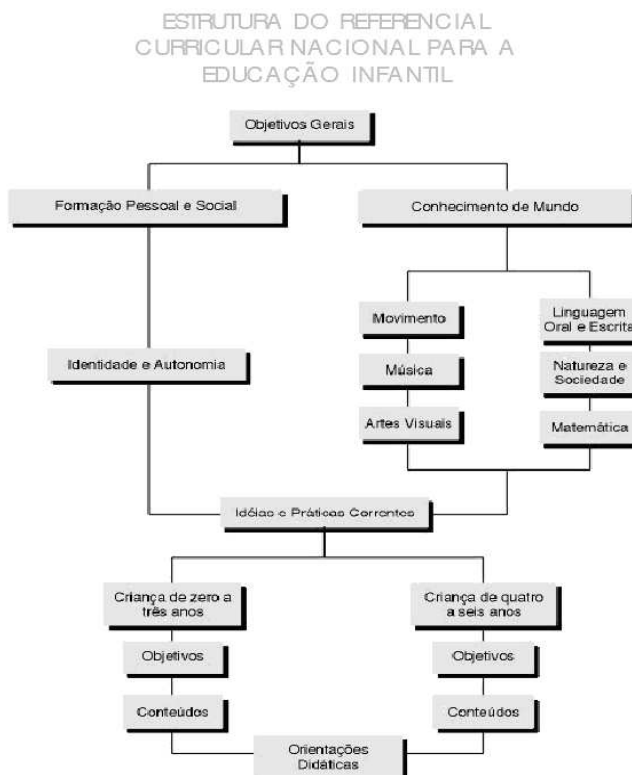
[...] possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. [...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. [...]. (BRASIL, 2017).

O material estava organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo. O âmbito Formação Social e Pessoal abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e Autonomia; e, no âmbito Conhecimento de Mundo, destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Para além do que está escrito nesse trecho do documento, Carvalho e Guizzo (2018) apontam aspectos importantes que podem demonstrar a real concepção de criança e aprendizagem para o documento, como, por exemplo, a divisão dos volumes

feita por faixa etária, de modo segmentado, desconsiderando uma continuidade educativa. Ainda acrescentaria que, quanto à concepção de currículo, observa-se o investimento em áreas do conhecimento, denotando-se a centralidade nos “conteúdos” e a adaptação do currículo do Ensino Fundamental com vistas à promoção. Uma organização por idades e conteúdos pode ser observada na figura abaixo:

Figura 1 – Estrutura curricular para a Educação Infantil



Fonte: Brasil (1998, p. 85).

Esse posicionamento unilateral do governo e a descontinuidade conceitual do que estava sendo pesquisado sobre Educação Infantil na época fizeram com que os RCNEI não fossem considerados um avanço na política curricular desse nível de ensino. Assim, no ano seguinte, tivemos a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Posteriormente, muitos documentos foram importantes para se discutir e desenvolver propostas curriculares que garantissem o direito das crianças a uma educação de qualidade. Podemos citar: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2010). Sobre esse último documento, farei algumas considerações importantes, visto que foi utilizado como base para elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), que faz parte do *corpus* empírico desta pesquisa.

Com a homologação de leis, planos e diretrizes, ficou bem evidente que as práticas, as experiências, as relações, tudo que acontecesse na etapa da Educação Infantil, deveria ter uma intencionalidade pedagógica e, portanto, uma organização curricular que garantisse efetivamente o direito educativo das crianças. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), o currículo

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

Canavieira (2012 apud CARVALHO, 2015) mostra que o conceito de currículo expresso nas Diretrizes Curriculares proporcionou certo avanço na superação de algumas polêmicas dentro da área, como o peso do viés da Psicologia Cognitivista, o entendimento da formação de leitores e escritores na primeira infância e, principalmente, a importância das interações infantis no processo educativo. O documento apresenta como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras; e isso, segundo tal linha de pensamento, pode ser considerado um avanço político, pedagógico e epistemológico.

Carvalho (2015) faz uma análise aprofundada das DCNEI; é relevante discorrer sobre algumas delas, visto que este é o documento norteador da construção de políticas públicas educacionais curriculares no que se refere à etapa da Educação Infantil. O autor afirma que existe uma aproximação das orientações do documento com os pressupostos da Pedagogia da Infância. Segundo Barbosa (2010),

A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. [...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente

construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia.

Essa análise se faz importante para entender as práticas que são instituídas por meio das políticas. Nessa perspectiva, assume-se um posicionamento que defende a participação da criança na construção das propostas pedagógicas – ela é colocada como o centro desse processo. Nesse entendimento, as vivências e experiências são fundamentais para o processo de aprendizagem e, por isso, promovem o desenvolvimento do sujeito.

A homologação das DCNEI trouxe normatização às orientações curriculares, ao mesmo tempo em que deu autonomia às instituições. Segundo Carvalho (2015), o currículo era compreendido como um conjunto de práticas; a criança era vista como o centro do planejamento e produtora de cultura; a promoção do desenvolvimento integral era pautada em brincadeiras, imaginação, fantasia e desejo; e a aprendizagem era considerada como vetor da ação pedagógica. Ao apontar essa perspectiva de compreender o currículo, o autor apresenta a arena de debates que envolvem esse campo na Educação Infantil, quando mostra que alguns estudiosos entendem essa visão como um esvaziamento curricular, onde fica difícil diferenciar o que se faz na escola do que se faz em locais não escolares, como parques e clubes, por exemplo.

O outro grupo teme que, em vez do enfoque em interações e brincadeiras, os currículos foquem no letramento de crianças, desconsiderando seu processo de desenvolvimento e desrespeitando as diversas infâncias existentes.

Como mencionado anteriormente, os Estudos Curriculares Contemporâneos apontam para esse campo como um território em disputa. Segundo Arroyo (2007), o currículo deve ser analisado de forma crítica, enquanto um campo político em disputa, no qual suas estruturas e ordenamentos são objeto de indagações. O autor questiona que os currículos só protegem os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos, e acaba por negar a entrada e permanência de outros conhecimentos considerados ilegítimos e do senso comum.

Essa discussão é bem oportuna, especialmente para a Educação Infantil, que luta por um lugar de destaque nas políticas educacionais e, muitas vezes, engendra-se numa trama política que tem o neoliberalismo como base para o ordenamento curricular. O currículo, as salas de aula e suas dinâmicas passam a ser territórios em disputa por inovação, controle e resultados. Arroyo (2007) afirma que o currículo na

escola deve proporcionar, desde a infância, o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura – portanto, à formação plena.

Assim, com base nesse contexto contemporâneo de embates e disputas é que foi lançada nacionalmente uma nova proposta curricular, com o objetivo de reafirmar os pressupostos já apresentados, tentando avançar e elucidar algumas tensões existentes na área. No entanto, muitas outras iniciativas foram apontadas durante e após a construção do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é o documento normativo atual que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos nos três níveis da Educação Básica. Ela indica, de forma bem objetiva e direta, como devem ser pensados e construídos os currículos na escola contemporânea. Não pretendo discorrer sobre o processo de sua homologação, mas o contexto político no qual isso aconteceu é destacado no item de apresentação do campo empírico. Esse recorte é importante para se compreenderem as influências recebidas em sua produção.

Quanto à Educação Infantil, a proposta está alinhada com base nos eixos estruturantes interações e brincadeiras; e afirma a necessidade de se garantirem às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que seriam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A Base sugere que a proposta curricular da Educação Infantil seja estruturada em cinco campos de experiência: o eu, os outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. A preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem infantis fica explícita em todo o corpo do texto, onde esses conceitos aparecem repetidamente. O foco dessa preocupação está diretamente relacionado às práticas educativas e, portanto, ao currículo escolar:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 38).

Em uma recente revisão bibliográfica e documental sobre os avanços e as tensões desencadeadas pela BNCC, Cordeiro e Silva (2020) são categóricos ao afirmarem que as tensões superam os avanços na conclusão da maioria das pesquisas categorizadas nos últimos cinco anos na base de dados da CAPES. Os autores apontam as seguintes tensões como recorrentes: currículo utilitarista, disciplinas acríticas, influência das fundações privadas na sua elaboração, formação unilateral, política de centralidade curricular, controle econômico e político da educação, construção coletiva como mera formalidade, empobrecimento curricular e falta de inserção do professor nas discussões.

Arroyo (2007) afirma que currículos presos à concepção pragmática, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzi-lo à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. “Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento e terminamos por não garantir o direito dos educandos a esse conhecimento, o mercado passa a valorizar mais a eficácia no fazer”. (ARROYO, 2007, p. 26).

No cenário contemporâneo, o modelo de sociedade disciplinar é invadido pela ideia de controle e desempenho, segundo Gabriela Venturini (2019), para atender às demandas individuais de cada um, a fim de se garantir um ideário de instituição com o olhar para o futuro, focando em desempenho e produção desde a Educação Infantil. A escola vem buscando vender-se como um local também de prazer.

Assim, pretendo, após a apresentação desses aspectos, apontar como a política curricular contemporânea para Educação Infantil compreende a concepção de desenvolvimento humano, a partir da análise sistemática desse percurso histórico e de trechos do documento curricular atual. Para tal, faz-se necessário um aprofundamento em relação às questões relacionadas aos estudos curriculares da infância.

3.2 Avanços e Tensionamentos nos Estudos Curriculares da Infância

Para complementar essa discussão, foi realizada uma leitura atenta de alguns estudos recentemente publicados sobre o tema. A base de dados escolhida foi o Scielo, e utilizei os descritores “educação infantil, currículo”. Inicialmente, encontrei 46 publicações indicativas sobre o tema; e, após determinar o filtro para publicações dos últimos cinco anos no Brasil, ou seja, entre 2015 e 2020, cheguei ao número total de 18 trabalhos.

Iniciei a leitura atenta dos títulos, e aqueles que se referiam a outro objeto de estudo que não o currículo da Educação Infantil foram descartados, como, por exemplo, os que se referiam ao currículo do curso de Pedagogia ou a algum campo curricular específico, como Ensino Religioso. Dessa forma, dediquei-me à leitura atenta de 12 resumos, dos quais selecionei aqueles que poderiam contemplar a área dos estudos curriculares da infância, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Publicações selecionadas com os descritores “educação infantil e currículo”

Título e autor(es)	Síntese da leitura dos resumos
Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos (DOMINICO <i>et al.</i> , 2020).	OBJETIVO: discutir as práticas pedagógicas na educação infantil, problematizando o currículo a partir de sua efetivação e ponderando em que medida os encaminhamentos metodológicos conduzem à participação significativa das crianças. CONCLUSÃO: as práticas docentes tendem a privilegiar atividades de controle e direção das crianças, com pouco espaço para o exercício e a construção da autonomia infantil.
Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da base nacional comum curricular (MORAIS <i>et al.</i> , 2020)	OBJETIVO: analisar o que se prescreveu, nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2017), sobre o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na educação infantil. CONCLUSÃO: em todas as versões, a BNCC pouco explicitou o direito de as crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes de ingressarem no Ensino Fundamental.
As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil ao ensino fundamental (LOREIRO; SILVA, 2020)	OBJETIVO: categorizar as vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a BNCC. CONCLUSÃO: as vozes dos entrevistados se coadunam com o que tange a currículo mínimo, superficialidade e redução de conteúdos críticos, precarização e privatização da educação, formação voltada para o ditame do mercado.
Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE (AGUIAR, 2019)	OBJETIVO: analisar orientações do MEC e do CNE na formulação das políticas educacionais no período 2016–2018, direcionadas ao campo do currículo, da gestão, da avaliação e da formação de professores, tendo como centralidade a BNCC. CONCLUSÃO: a BNCC apresenta-se como uma estratégia dirigida à “formação do ‘cidadão produtivo’ assujeitado à lógica mercantil em detrimento da construção de um sujeito emancipado”.
Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação (TAVARES SILVA, 2019)	OBJETIVO: analisar documentos curriculares produzidos para os espaços da educação básica, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. CONCLUSÃO: o estudo comparado sobre documentos curriculares explicita processos de relativização cultural e ideológica no campo dos estudos curriculares, promotores de novas formas de escrita de outra história sobre/da prescrição.
Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças (SANTOS, 2018).	OBJETIVO: analisar os sentidos produzidos pelas crianças sobre a experiência educativa. CONCLUSÃO: as crianças produzem sentidos sobre as práticas de cuidado e educação que podem se tornar elementos úteis na proposição de um currículo por campos de experiência para as instituições de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos seis artigos selecionados, três são de 2020, dois de 2018 e um de 2017. Esse aspecto é bastante interessante de ser destacado, visto que este trabalho tem por objetivo analisar o texto da política curricular atual, tendo como recorte empírico a etapa da Educação Infantil, que aparece no documento da BNCC na versão de 2017. Portanto, o material selecionado localiza-se nesse triênio, o que trouxe contribuições importantes para as análises posteriores. Inclusive, observo que a BNCC aparece explicitamente em três dos seis trabalhos selecionados, o que demonstra a necessidade de discussão desse tema nos últimos anos.

Iniciei uma leitura cuidadosa das publicações escolhidas e pude observar que, em relação à concepção de currículo para a Educação Infantil, é possível apontar alguns avanços e muitos tensionamentos, a saber:

Quadro 3 – Avanços e tensionamentos nos estudos curriculares da infância

Avanços	Tensionamentos
Protagonismo infantil Orientações das DCNEI Direitos de aprendizagem Currículo participativo Qualidade	Privilegiar atividades de controle e direção das crianças Autoritarismo Escolarização Antecipação do Ensino Fundamental Esvaziamento curricular Obrigatoriedade a partir dos quatro anos Avaliação padronizada Neoliberalismo Desigualdades educacionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos encontrados confirmam o que já foi mencionado sobre a evolução do atendimento educacional infantil, e sobre o que isso significa em termos de reconhecimento da responsabilidade de todos e de cada um sobre todos os tipos de infâncias. Aspectos como protagonismo infantil, direitos de aprendizagem, currículo participativo e qualidade fazem parte da evolução desse processo. É possível perceber uma preocupação legítima com a educação na infância. Mesmo ainda não havendo tantos consensos, preocupar-se e ocupar-se com essa questão pressupõe a existência de inquietações, possibilidades de pesquisa e constituição de resistência ao que o mundo contemporâneo impõe. Talvez esse seja nosso maior desafio, pois as tensões emanam daí.

Quase todos os materiais selecionados, a iniciar pela contextualização da educação de crianças, citam como importantes os marcos legais: Constituição

Federal, Lei de Diretrizes e Bases e, em grande medida, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

O Quadro 3 aponta alguns aspectos encontrados no material levantado que é relevante situar historicamente, a fim de realizar as devidas análises. A exploração do material aponta que muitos tensionamentos citados foram aflorados após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, na qual retornaram questões ainda não resolvidas nesse campo e se criaram outras especialmente relacionadas ao autoritarismo, à influência do neoliberalismo e às desigualdades educativas ainda presentes, ou até mesmo ampliadas pelo texto do documento. A observação atenta das referências bibliográficas utilizadas pelos autores desses materiais aponta também para um estudo curricular sob um viés crítico. Esse material é importante e aparecerá, em grande medida, na realização da análise documental.

Assumo um direcionamento reflexivo das práticas pedagógicas com crianças a partir da BNCC. Para isso, faço uma breve apresentação do documento no item seguinte.

3.3 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Apresentação do Campo Empírico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que define os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração dos currículos nacionais. O próprio documento se intitula como de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017).

Loreiro e Silva (2020) fazem uma síntese da elaboração do documento quando apontam que ele se materializou em 2017, com a produção da versão final fundamentada nas orientações apresentadas na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Segundo o resgate histórico desses autores, a elaboração da primeira versão da BNCC foi aberta para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; e, com base nas contribuições recebidas de indivíduos, organizações e redes, alguns pesquisadores lançaram a segunda versão, elaborada e publicada em 2016.

Essa nova versão passou por debates institucionais via apresentação de seminários sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em todas as unidades da Federação. O público-alvo dos seminários foram professores, gestores, especialistas e entidades de educação. Assim, também eram coletadas contribuições para elaboração da terceira versão da BNCC. (BRASIL, 2017).

Para representantes de várias áreas de conhecimento, não houve um amplo debate sobre o tema com os atores sociais do contexto escolar. E é comum (apesar de não ser consenso) encontrar essa crítica ao documento, considerando-o até mesmo como vertical e centralizador. Loreiro e Silva citam Aguiar (2018 apud SILVA; LOREIRO, 2020, p. 19), que destaca que a garantia de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes vai além de uma base nacional comum, perpassando, primeiro, a garantia do que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à “[...] universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, [...] a valorização dos profissionais da educação”. (AGUIAR, 2018 apud LOREIRO; SILVA, 2020, p. 19).

Outro aspecto evidenciado pelos autores na elaboração da BNCC é a participação de empresas privadas. Na verdade, eles apontam para a influência de um viés empresarial que se infiltrou na educação e que, na opinião deles, é exaltado no documento da BNCC. Essa visão justifica a interferência de instituições privadas em espaços educacionais públicos, demonstrando um posicionamento que favorece a parceria público-privada. É importante apontar esses aspectos, visto que esses posicionamentos influenciam diretamente as concepções de desenvolvimento, infância e currículo adotados pela Base.

O documento analisado nesta pesquisa é a terceira versão, homologada em dezembro de 2017, que convida, claramente, a todas as esferas de governo a se unirem para “[...] garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes”. (BRASIL, 2017). Para tal, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados; tais noções foram fundantes para BNCC. Ao adotar esse enfoque, a Base indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas no documento: igualdade, diversidade e equidade.

Segundo a BNCC, o Brasil é um país caracterizado por autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais; e, por isso, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem esses aspectos. Portanto, o documento procurou explicitar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes deveriam desenvolver e expressar – e, assim, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades.

Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as

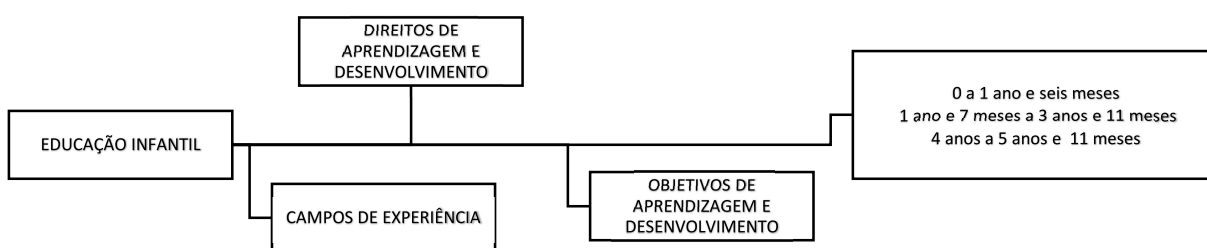
necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas.

Na etapa da Educação Infantil, a BNCC apresenta-se alinhada à Constituição Federal, à LDB e às DCNEI, sempre citando esses documentos no corpo do texto. E traz como grande novidade curricular, já defendida há algum tempo por estudiosos da área, a estruturação do currículo por campos de experiências.

O documento mantém o conceito de crianças apresentado nos DCNEI⁸, bem como os eixos estruturantes, interações e brincadeiras. Apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão garantir as condições para que as crianças aprendam (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

Figura 2 – Estrutura da Política Curricular para Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora.

No site da BNCC, no documento “Construção Curricular para Educação Infantil” (BRASIL, 2018), item Implementações, encontramos a síntese do documento: este é composto por 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, agrupados em 15 conjuntos (cinco campos de experiências X três grupos por faixa etária). Segundo Paulo Sergio Fochi (2015), a organização de um currículo por campos de experiências consiste

⁸ Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiências – como, por exemplo, contínuas e participativas interações das crianças – privilegia as dimensões de ação, com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. Para esse autor, é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) já previam o trabalho educativo com crianças por meio dos campos de experiências. Esse entendimento provém da chamada Pedagogia da Infância, a qual se constituiu como uma linha da pedagogia que se baseava nos estudos e práticas das escolas italianas, que afirmavam que a criança era autora de suas aprendizagens e protagonista de suas ações e fazeres na escola de Educação Infantil.

Após apresentar todos os campos de acordo com as idades e os objetivos para cada uma delas, o documento finaliza tratando da transição para o Ensino Fundamental, com a síntese das aprendizagens. No total, fiz a análise das 55 páginas do documento, utilizando como metodologia a análise documental, descrita no capítulo seguinte.

Foi possível perceber que o campo da Educação Infantil não é de consensos e que a própria inserção das crianças na escola também não o é. A escolarização de crianças é vista ora sob o viés da institucionalização, ora à luz do seu direito educacional. Em alguma medida, cada prisma aponta uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem. Ao olhar para o documento escrito da política curricular para a Educação Infantil, foi possível observar as influências em sua constituição, que sempre é fruto de um processo histórico, social e cultural – isso porque o documento, como afirma Le Goff (2012), é o produto da sociedade que o fabrica.

4 POSSIBILIDADE ANALÍTICA: UM MODO DE SIGNIFICAR OS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A minha imagem da escola é a imagem de um laboratório, isto é, um lugar onde se produz conhecimento, onde se trabalha. (NÓVOA, 2018).

No decorrer deste capítulo, será realizada uma descrição do percurso metodológico desta pesquisa, desde a escolha dos referenciais bibliográficos até a seleção dos trechos do documento central para esta investigação. Será possível observar que a análise se deu por meio de pistas conceituais encontradas no texto escrito, sob um viés do olhar crítico dos Estudos Curriculares.

Mais uma vez recorrendo ao pensamento pedagógico do português Antônio Nóvoa (2018), que já nos serviu de epígrafe nos capítulos precedentes, saliento que a escola precisa, acima de tudo, ser produtora de conhecimento. E, portanto, a ação dos atores sociais envolvidos nessa instituição precisa ser sistematizada, operacionalizada e avaliada, para que propostas pedagógicas e currículos sejam elaborados a fim de possibilitarem o desenvolvimento e a aprendizagem para todos.

4.1 Percurso Metodológico

Para fundamentar este trabalho, foi realizado, em uma fase inicial, um levantamento das produções científicas publicadas no contexto brasileiro, considerando duas duplas de descritores (“desenvolvimento humano e educação” e “educação infantil e currículo”), conforme foi apontado no segundo capítulo. Partindo da base de dados do Scielo, os artigos e periódicos selecionados foram fundamentais para o embasamento teórico utilizado, bem como para o acesso a novos referenciais.

A partir deste levantamento inicial, na fase seguinte do estudo, busquei um aporte teórico através do diálogo com estudiosos da área curricular, por intermédio do cotejo de suas produções. Merece destaque a interlocução realizada com os autores que investigam a interface entre o desenvolvimento humano e os Estudos Curriculares, assim como precisam ser enfatizados os desdobramentos contemporâneos nas produções sobre as políticas de escolarização da infância (um campo bem mais complexo do que eu imaginava em um momento inicial).

A pesquisa de caráter documental aconteceu em seguida, na terceira fase do estudo, através de várias leituras da 3ª versão da BNCC – Introdução e Etapa da

Educação Infantil (BRASIL, 2017) e dos documentos oficiais referentes à legislação educacional que precederam o texto dessa política, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), bem como as duas versões da Base que antecederam o texto final.

De acordo com Gil (2008), em conhecida sistematização, as fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas; sem contar que, em muitos casos, só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. Além disso, o documento representa não só o texto escrito como forma de descrição das ações, mas todo o contexto no qual ele foi criado, pensado; é um recorte histórico do tempo e da sociedade na qual está inserido. Segundo Le Goff (2012, p. 519),

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. [...] O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Bacellar (2010) nos ajuda a entender a face transformadora desse tipo de pesquisa quando afirma que trabalhos com esses materiais facilitam e contribuem para a análise das práticas realizadas, trazendo produções relevantes tanto na esfera da avaliação e do acompanhamento de políticas públicas quanto na dimensão de formação profissional e de auxílio no desenvolvimento de novas ferramentas de intervenção, por meio dos saberes que poderão ser gerados em uma pesquisa.

Para a análise desse material, após amplo processo de sistematização, utilizei as fases sugeridas por Bardin (1977), a saber:

a) Pré-análise: fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise.

(b) Exploração do material: constitui, geralmente, uma fase longa e fastidiosa que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria).

(c) Tratamento dos dados, inferência e interpretação: O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos.

Em linhas gerais, poderia registrar que a condução deste estudo ocorreu em três fases ao longo destes dois anos de curso de mestrado. Cada uma dessas fases foi mobilizada com bastante esforço; e somente foi possível por meio das importantes contribuições advindas da banca de qualificação, que ocorreu em meados de 2020. A seguir, então, iniciarei a apresentação da pré-análise e a exploração preliminar do material empírico selecionado.

4.2 Pré-Análise e Exploração do Material: a Face Pública do Documento e a Escolha dos Excertos

De acordo com os apontamentos de Aguiar (2019), o Conselho Nacional de Educação aprovou a terceira versão da BNCC a partir de manifestações contrárias de entidades científicas do campo educacional. Para a autora, o documento foi votado e aprovado após “pedido de vistas de três conselheiros que se posicionaram contrariamente à referida versão” (AGUIAR, 2019); ou seja, mesmo após posicionamentos políticos e epistemológicos contrários, o documento foi promulgado – houve a sensação de que ele foi imposto aos sistemas de ensino e às escolas. Com essa aprovação, consolidou-se a centralização hegemônica e padronizada de currículo nacional. (MACEDO; MENDONÇA, 2018 apud AGUIAR, 2019).

Ainda para Aguiar (2019), nesse período, abria-se um novo ciclo com iniciativas do Ministério da Educação e Cultura, requerendo empenho de gestores e dos sistemas de ensino para que o ideal de formação do homem produtivo, na perspectiva neoliberal de educação, fosse materializado no chão da escola. As três versões da BNCC refletem os embates envolvidos na elaboração do documento. É importante que esse mapeamento político seja apresentado para que se possa compreender as repercussões disso no campo educacional, como, por exemplo, a influência de institutos e fundações privadas importantes no texto da política curricular contemporânea brasileira.

[...] fundações ligadas à conglomerados financeiros mantém interesse profundo nas alterações das políticas curriculares brasileiras a fim de inculcar a lógica neoliberal em todos os quartos da população e atuarem fortemente na produção da base baseados no discurso da globalização das políticas

neoliberais sustentam a promessa de que a educação alcançará índices de inclusão progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para que todos que se inserem no mercado e na cultura globais. (AGOSTINI, 2017, p. 122).

Assim, a definição das políticas educativas torna-se dependente de análises econômicas, e estas influenciam diretamente a construção dos currículos. Segundo Aguiar (2019), na perspectiva neoliberal, a ênfase situa-se na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos assentados nos princípios de flexibilização, da eficiência, da eficácia, da meritocracia e da gestão de resultados, numa perspectiva de uma educação emancipadora.

Os princípios traduzem uma formação crítica e de aperfeiçoamento contínuo do ser humano. No limite, são essas perspectivas que subjazem à atuação das instituições e dos autores sociais que disputam a primazia com relação à materialização das políticas públicas de educação.

O trajeto de construção e da aprovação da BNCC evidencia a capacidade de articulação e de influência dos citados atores nos diversos contextos em busca de protagonismo nos processos, o texto da base em sua nova versão apela para questões de competências a serem aprendidas, internalizadas e que vão muito além dos conhecimentos, mas que interpela o âmbito dos sentimentos e das emoções dos indivíduos na forma de ser, sentir e portar-se no mundo, termos que são comuns no mundo empresarial aliados a marca de pessoal do implemento de competências e habilidades que capacitam os indivíduos para atuar com eficiência no mundo citação (AGUIAR, 2019, p. 125).

Essa introdução foi necessária para apontar o aspecto histórico da construção do documento. O primeiro item observado nessa análise, ao revisitar o processo de homologação da Base e os conceitos-chave de discussão dessa pesquisa, aponta para a inserção do termo “desenvolvimento” na terceira versão do documento, o qual não aparecia em versões anteriores. Segundo Agustini (2017), a última versão diverge, de forma muito interessante, das outras, mudando seu foco, seus objetivos, princípios e fundamentos pedagógicos.

Considerando as formas pelas quais meninos e meninas aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se, **seis grandes direitos de aprendizagem** devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 19).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam. (BRASIL, 2017, p. 37)

Os **Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagem**, apresentados a seguir, deverão orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das unidades de Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 22).

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p. 40).

Observa-se então que o termo desenvolvimento ganha lugar de destaque no documento atual, visto que passa a ser entendido como direito educativo e objetivo curricular. Por que houve esse destaque? A que tipo de desenvolvimento humano o texto se refere? Como essa compreensão influencia o modo de significar a produção de currículos na Educação Infantil? Esses foram os principais questionamentos que orientaram a análise. Inicialmente, foi realizada uma leitura aprofundada do material; em seguida, foi feita a localização do termo “desenvolvimento” em todo o texto do documento, da Introdução à Etapa da Educação Infantil. Esse olhar fez-se necessário para a criação das categorias e escolha dos excertos.

De forma bem objetiva, a BNCC refere-se repetidas vezes ao termo e considera o “pleno desenvolvimento” um fim importante que deve ser realçado para elaboração de políticas públicas educacionais. Essa ideia já estava presente em documentos normativos anteriores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009a). Desenvolver plenamente, ou integralmente, o sujeito é um objetivo educativo consolidado:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao **desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

No entanto, para além disso, pretendo realizar algumas inferências e interpretações, considerando o referencial bibliográfico apresentado nos capítulos anteriores e algumas concepções que aparecem na proposta, mesmo que não estejam escritos no texto. É sobre esse aspecto que foi realizada minha analítica,

apontando trechos do documento da etapa da Educação Infantil que acabam por divergir um pouco do posicionamento “escrito” defendido no material.

Realizei a escolha de alguns trechos do documento que irão aparecer em forma de quadros destacados na cor azul. Observei essa forma de apresentação da análise realizada em outras dissertações e teses e avaliei, de forma positiva, essa exposição, que permite deixar bem claros os recortes realizados e acionados para realizar as problematizações propostas no campo empírico.

Para iniciar, fiz um recorte da imagem do sumário do documento, com destaque, em círculo azul, das partes analisadas. Observo que ele é organizado da seguinte forma: Introdução; Estrutura; e Etapa da Educação Infantil. Os dois primeiros itens mostram os fundamentos pedagógicos gerais, e os itens seguintes, as especificações curriculares para cada etapa.

Figura 3 – Recorte do sumário da BNCC

SUMÁRIO	
Apresentação	5
1. INTRODUÇÃO	7
A Base Nacional Comum Curricular	7
Competências gerais da Educação Básica	9
Os marcos legais que embasam a BNCC	10
Os fundamentos pedagógicos da BNCC	13
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC	15
2. ESTRUTURA DA BNCC	23
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
A Educação Infantil no contexto da Educação Básica	36
* Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	38
3.1. Os campos de experiências	40
3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	44
3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	53
4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	136
4.1.2. Arte	193
* Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	198
4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	199
4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	205
4.1.3. Educação Física	213
* Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	223
4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	224
4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	231
4.1.4. Língua Inglesa	241
* Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	246

Fonte: Brasil (2017).

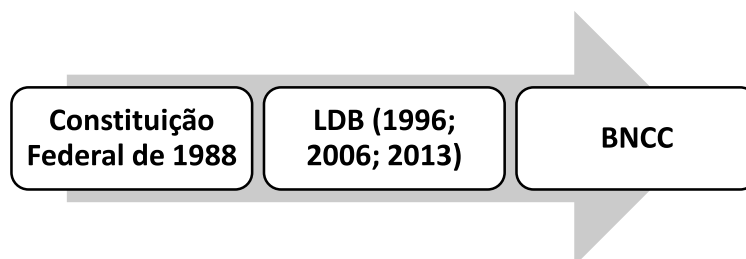
A BNCC (BRASIL, 2017) foi produzida pelo MEC com organização do CNE e elaborada com base no PNE (BRASIL, 2014) e na LDB (BRASIL, 1996). Foi compreendida como uma norteadora dos currículos e determina quais os direitos e os objetivos de aprendizagem que devem ser adotados por toda a Educação Básica. O

foco deste trabalho é a análise da etapa da Educação Infantil, mas retorno, em muitos momentos, aos itens Introdução e Estrutura para embasar as discussões.

O item 03, intitulado “A Etapa da Educação Infantil”, que inicia na página 35, apresenta um breve resgate histórico da evolução do atendimento educacional às crianças no Brasil; expõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as orientações para o trabalho de transição para o Ensino Fundamental.

Na introdução desse item, tem-se o título “A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular”, que, em apenas quatro parágrafos, apresenta uma breve linha do tempo, selecionando alguns marcos legais sobre o atendimento educacional ao público infantil (Figura 4) e demonstra seu posicionamento político a favor de alguns tensionamentos da área, como, por exemplo, a antecipação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do Ensino Infantil aos quatro anos:

Figura 4 – Marcos legais destacados pela BNCC



Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 36).

Faço um destaque aqui para a gramática utilizada no trecho; será justificada a inferência acima apresentada: seriam elas as palavras “embora”, “apenas” e “consagrando”. As palavras “embora” e “apenas”, no primeiro parágrafo, demonstram que, mesmo que as crianças já tivessem o direito à educação, que deveria ser garantida pelo Estado, apenas quando ela passa a ser obrigatória, a partir dos quatro anos, é que esse direito passa a ser realmente garantido. Com isso, o documento se

posiciona defendendo essa alteração constitucional, considerando que tal ação “consagrou” esse direito, ou seja, garantiu-o em sua plenitude.

No entanto, cumpre lembrar que, no campo dos estudos curriculares da infância, esses aspectos não são um consenso. Segundo Dominico (2020, p. 125), a “antecipação da escolarização descaracteriza a identidade da Educação Infantil” e os aspectos citados anteriormente podem ser considerados como instigadores desse processo, que aqui se refere ao ensino sistemático da escrita alfabética para crianças que são público-alvo da Educação Infantil, considerando esta etapa como condição e alavanca para o ingresso no Ensino Fundamental. Questões relacionadas aos investimentos nos primeiros anos de vida e a ideia de capital humano⁹ também aparecem implícitos nessa discussão, como foi observado no Quadro 3.

Segundo Carvalho (2014), nessa visão econômica,

[...] o objetivo principal do desenvolvimento da criança é produzir uma população adulta educada, saudável, responsável, participativa, ativa e principalmente produtiva na sociedade, favorecendo, desse modo, a existência de comunidades mais fortes e economicamente prósperas. [...] Para os analistas econômicos, o objetivo da infância é fazer a criança se tornar um o "capital humano" do futuro. [...] O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não apenas um *slogan* econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização contemporâneas.

O autor considera que a ampliação do Ensino Fundamental, a obrigatoriedade do ensino aos quatro anos, as avaliações em larga escala e o investimento em programas sociais de apoio e cuidado às famílias de crianças pequenas “[...] engendram saberes que encontram ressonâncias no processo de escolarização precoce da infância” e tem por objetivo o investimento em capital humano”. (CARVALHO, 2014).

Seguindo essa lógica economicista, Carvalho e Guizzo (2018) criticam essa aprovação da redefinição da faixa de ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Segundo os autores, essa aprovação ocorreu sem discussão com educadores e sem nenhum tipo de consulta à população. A Lei Federal nº 11.114/2005 foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino; e, dessa forma, escolas públicas e privadas foram induzidas a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar professores, pais e as próprias crianças para isso. Assim, tal

⁹ O conceito de capital humano foi criado por Theodore Schultz, no início dos anos 1960. Refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico, as quais são o resultado de investimentos, sejam pelo próprio indivíduo, pela família ou pela sociedade, e que lhe permitirão auferir renda. (LÓPEZ-RUIZ, 2008).

ação provocou alterações significativas nos currículos da Educação Infantil e, em muitos casos, intensificou o processo de escolarização das crianças nessa etapa.

Ainda em relação à obrigatoriedade do Ensino Infantil aos quatro anos, Carvalho e Guizzo (2018) destacam a grande probabilidade de as crianças de zero a três anos serem negligenciadas pelas políticas públicas, já que a prioridade de oferta passa a ser a partir de quatro anos por conta da força da lei. Os autores inclusive nomearam os dois aspectos acima citados como “assédios à Educação Infantil”. Eles também citam que, no artigo “Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório?”, o professor e pesquisador Peter Moss (2011) faz uma problematização bastante interessante em relação aos aspectos aqui apontados. Segundo o autor, presume-se, assim, que a escola tenha padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de entrar nela:

[...] a tarefa dos serviços de educação infantil é “entregar” crianças que preencham os requisitos desses padrões. Como observa o relatório final da revisão da OCDE, o modelo da [...] prontidão para a escola é poderoso, pois é levado pela pesquisa americana (em inglês) para o mundo inteiro. Para os ministérios de educação, ele conota a promessa de crianças entrando na escola primária já preparadas para ler e escrever, e aptas a conformar-se aos procedimentos normais de sala de aula. (OECD, 2006a, p. 63). Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de “escolarização”, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses. (MOSS, 2011, p. 149).

Portanto, observa-se, nesses posicionamentos, o terreno de disputas em relação aos modos de significar o currículo da Educação Infantil. Ter atenção a esses aspectos vai nos mostrando as concepções encontradas no documento e que tipo de currículo se pretende construir a partir dessas concepções.

Até aqui, observou-se a centralidade do termo desenvolvimento no documento, além da seleção de alguns marcos legais que se inserem no campo de tensionamentos da área e que consideram o ensino obrigatório e a antecipação do Ensino Fundamental intervenções de base neoliberal, econômica e produtiva. Dando prosseguimento à análise do documento, apresentarei dois aspectos que foram essenciais para a construção das categorias de análise. O primeiro encontra-se no próximo título presente no sumário do documento, que é: “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica”. Conforme a Figura 4, é nesse bloco de informações que se apresentam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao contar um pouco da história da Educação Infantil na Educação Básica, o documento dá bastante destaque aos avanços conquistados com as transformações na política pública de educação em nosso país. Concebe como base conceitual importante a definição da criança como “sujeito histórico e de direitos” presente nas DCNEIS e os eixos estruturantes definidos como “interações e brincadeiras”. Esses aspectos apontam para a tentativa, da BNCC de manter o compromisso de atendimento com qualidade que respeite as crianças e suas singularidades:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p. 37).

Retomando a pesquisa realizada como base teórica para dar sustentação a este estudo, é possível observar que, segundo o Quadro 3, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é compreendido, por grande parte de estudiosos da área, como um avanço na política pública educacional, e é perceptível sua centralidade no documento da Base. No entanto, cumpre dizer que alguns aspectos importantes, como a preocupação com as diversidades, foram, em alguma medida, pouco contemplados. Esse será um dos aspectos centrais do último capítulo deste trabalho.

A BNCC dá continuidade ao que foi previsto nas DCNEI e destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pois, segundo o material, são eles que “[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam”. (BRASIL, 2017). Na citação a seguir, é possível conhecer cada um deles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36).

Ao apresentar, de forma bem objetiva, esses direitos, a BNCC demonstra seu posicionamento de que o direito das crianças à educação deve apresentar aspectos específicos, fundamentais e característicos da faixa etária que atende. Para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é preciso propor atividades e vivências que compreendam os seis aspectos pontuados.

Para além disso, garantir seu desenvolvimento enquanto um direito possibilitou entender a criança como um ser ativo nesse processo e assumir uma perspectiva mais humanista. Algumas expressões utilizadas no texto confirmam esse aspecto que foi levantado, como o respeito em relação à cultura e às diferenças e o apoio ao desenvolvimento de diferentes linguagens. Assim, desenvolvimento como direito educativo tornou-se minha primeira categoria nesta pesquisa.

O segundo aspecto que trago como base para a formação da segunda categoria está presente nos itens 3.1 e 3.2 do sumário da BNCC, que são a defesa e a escolha pela apresentação curricular da Educação Infantil por campos de experiências. De certa forma, essa inovação permitiu efetivar o que as DCNEIS já preconizavam, o que possibilitou uma grande aceitação desse modelo por estudiosos

da área. A organização curricular por campos de experiências trouxe uma sensação de efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e colocou a criança como centro do seu processo de aprendizagem.

No entanto, mesmo considerando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devessem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências, vale pontuar que a metodologia sugerida pela Base impõe um novo jeito de compreender o currículo e essa organização curricular:

[...] essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimento e se aproxima do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações como o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa as práticas pedagógicas na educação infantil tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 38).

Com esse trecho, a Base realça a concepção de currículo que assume, ao destacar a necessidade de se empregar uma intencionalidade educativa na organização e proposição das ações pedagógicas para a Educação Infantil. Alguns estudiosos consideram que esse trecho demonstra uma relação direta com a aquisição do conhecimento escolar formal, o que reavivou discussões e preocupações com a escolarização precoce de crianças pequenas. Um outro grupo já considera que, nesse modelo, o currículo não está pautado no conhecimento disciplinar; e que, com essa opção para a Educação Infantil, conseguiu-se demonstrar a importância da autonomia dos professores nessa elaboração. Assim, cabe destacar, segundo Carvalho (2015), a arena de embates na qual tem sido travada uma disputa em relação aos modos de significar o currículo na Educação Infantil.

Quanto à forma de organização por campos de experiências, há uma forte inclinação para um consenso na área. Como foi apontado anteriormente, o contexto de produção de políticas curriculares para a Educação Infantil acompanhou a evolução histórica da preocupação com as crianças e sua aprendizagem. Os estudos sobre desenvolvimento e infância que permearam todo o século 19 influenciaram toda a produção de evidências pedagógicas para o século 20. A chamada Pedagogia da Infância deu destaque à importância de a criança ser o ator principal no seu processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos (Veiga, 2007; Formosinho et al, 2007), e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Se as pedagogias ativas, centradas na criança, estabeleciam à crítica a pedagogia tradicional a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. (BARBOSA, 2010).

A proposta dos campos de experiências conversa com a concepção de infância pensada por essa pedagogia, que critica a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores. Por isso, é preciso ter cuidado com essa implementação; os campos não devem ser um novo nome para a velha forma de organizar o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento ou disciplinas, mesmo quando elas estão disfarçadas com o nome de linguagem. (FOCHI, 2018).

Segundo Fochi, 2018, os campos de experiência devem mudar a lógica de um currículo que se estrutura em conteúdos prévios para um currículo que se centra na experiência da criança, ou seja, no modo como ela constrói sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A ideia dos campos de experiências surge na Itália, em 1991, e é revisada em 2012, em um documento chamado “Indicação Nacional Italiana”. Para o professor Paulo Fochi, que participou da produção das primeiras versões da BNCC, os campos não deveriam ser distribuídos previamente por semana, dia ou ano. “Eles são um campo semântico para o professor e a crianças se movimentarem em suas jornadas de aprendizagem”. (FOCHI, 2018).

Portanto, servem para o professor identificar quais os campos (sempre no plural) se inter-relacionam nas investigações e diferentes situações da vida cotidiana. No site do ministério da Educação, infelizmente, quando se faz uma consulta por Campos de Experiência ele oferece como resposta um conjunto de objetivos. Esse equívoco em nada tem ajudado na construção da compreensão do que realmente significa organizar um currículo por Campos de Experiência. (FOCHI, 2018).

Esse modo de apresentar os campos, por meio dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, expôs uma exagerada linearidade no currículo, o que fez com que

muitos professores, e até mesmo Secretarias de Educação, utilizassem os campos de experiências como disciplinas, como conteúdos fechados que apontam para orientações enviesadas, mostrando uma concepção bem tradicional de educação.

Nesse ponto, volto ao professor Michel Lewis (1999), que afirma, categoricamente, os riscos dessa forma de compreender o desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito à educação formal:

[...] tal perspectiva de desenvolvimento infantil indica, de forma categórica, quem é a criança, o que ela pode ser, o que ela pode fazer e quais ações não são permitidas em cada faixa etária. Nessa linearidade em que é cartografado o desenvolvimento da criança, não é possível o retorno a uma etapa anterior, nem a intersecção entre características e etapas próximas e distantes. (LEWIS, 1999).

Lewis (1999) aponta que esse modelo organicista tradicional apresenta ideias fixas da forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, colocando o adulto como o detentor das estratégias para esse desenvolvimento e essa aprendizagem, com o foco progressivo na acumulação de conhecimento. Parte-se sempre para o aprimoramento de habilidades, por meio daquilo a que geneticamente já somos predispostos. Nessa perspectiva, o atendimento à diversidade passa a não ser foco das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas que são influenciadas por modelos e concepções globalizadas.

É exatamente nesse aspecto que Almeida (2019) afirma que a BNCC se apresenta de forma desalinhada a uma perspectiva inclusiva, e que, em grande medida, desconsidera esse público. Segundo ela, “[...] a Educação Inclusiva aponta necessárias adaptações curriculares e na estrutura física, o que a BNCC acaba não abordando. Em caso dessas adaptações não serem realmente consideradas, isso acaba por disseminar a exclusão social.” (ALMEIDA, 2019, p. 3). A autora afirma que essa questão ganha invisibilidade no documento.

Apesar de a BNCC se declarar fundamentada nos ideais de igualdade, equidade e diversidade, e citar, em seu texto introdutório, que assume um “[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza alguns grupos e populações” (BRASIL, 2017) no país, em termos curriculares práticos, demonstrou-se que isso não tem sido observado verdadeiramente. Segundo Almeida (2019), “[...] continua latente o desejo de atingir positivamente as crianças que não conseguem ser ‘agentes ativos’ e promotores de suas próprias descobertas”.

Essa contextualização, nesse segundo aspecto, foi feita para que se pudesse justificar a criação da segunda categoria de análise: o desenvolvimento humano como objetivo curricular. No item a seguir, apresento e descrevo as duas categorias.

4.3 Apresentação das Categorias

4.3.1 O Desenvolvimento como Direito Educativo

Toda a euforia pela cientificidade na produção de conhecimento foi responsável pela emergência de novos modelos educativos; e o século 20 foi marcado pelo surgimento de inúmeras teorias e estudos sobre o desenvolvimento humano aplicado à área educacional. Nesse período, havia um grande clamor por transformações na sociedade como um todo, visto que as grandes recessões advindas de duas guerras mundiais assolavam o mundo e impactavam diretamente as dimensões humanas, econômicas, políticas, sociais e culturais da época. Como já mencionado anteriormente, a educação era vista como uma possibilidade de recuperação das nações.

A década de 1950, em especial, retrata o período intenso de tentativa de recuperação das nações. W. Sachs organizou um livro intitulado “The development dictionary: a guide to knowledge as power”, que contextualiza muito bem a relação histórica da época com a significação que o conceito de desenvolvimento foi conquistando. Logo no primeiro capítulo do livro, o ativista mexicano Gustavo Esteva (2000) explica como esse termo ganhou grande intencionalidade economicista, por meio do contexto em que se vivia naquela época.

Para ele, a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos consolidou um modelo de “desenvolvimento”, à imagem e semelhança dos países desenvolvidos, que os subdesenvolvidos deveriam seguir – e a direção de todo o processo ficou nas mãos dos organismos internacionais de controle (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas etc.).

Ao usar pela primeira vez em tal contexto a palavra "subdesenvolvido", Truman¹⁰ mudou o significado de desenvolvimento e criou o emblema, um eufemismo, usado desde então para aludir discretamente ou

¹⁰ No dia 20 de janeiro de 1949, em seu discurso de posse como presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman inaugura um poderoso instrumento de dominação: o “desenvolvimento”. De forma breve, mas contundente, Truman estabelece os fundamentos de um instrumento que reforçará as estratégias de controle social existentes e estabelecerá uma nova geografia política: a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

inadvertidamente a era da hegemonia americana. Nunca antes uma palavra foi universalmente aceita no próprio dia de sua cunhagem política. Uma nova percepção de si mesmo e do outro, foi criado de repente. Duzentos anos de construção social do significado histórico-político do termo "desenvolvimento" foi bem sucedido, usurpado e transmogrificado. [...] Naquele dia, bilhões de pessoas tornaram-se subdesenvolvidos. Em um sentido real, daquele momento em diante, deixaram de ser o que eram, em toda a sua diversidade, e se transformaram em um espelho invertido da realidade alheia: um espelho que os menospreza e os envia para o fim da fila, um espelho que define sua identidade, que na verdade é de uma maioria heterogênea e diversa, simplesmente em termos de uma minoria homogeneizante e estreita. (ESTEVA, 1992, p. 22).

Truman chegou a prometer, em seu discurso de posse, que pretendia criar “[...] um programa de desenvolvimento baseado nos conceitos de uma distribuição justa e democrática”. (ESTEVA, 1992, p. 22). No entanto, observa-se que o respeito à diversidade, que é condição da espécie humana, foi tornando-se cada vez mais distante a partir do momento em que a centralidade econômica foi tomando conta do conceito de desenvolvimento humano.

A palavra (desenvolvimento) sempre implica uma mudança favorável, um passo do simples ao complexo, do inferior ao superior, do pior para melhor. A palavra indica que a pessoa está indo bem porque está avançando no sentido de uma lei universal necessária, inelutável e no sentido de uma desejável objetivo. A palavra retém até hoje o significado que lhe foi dado um século atrás. Mas para dois terços das pessoas na terra, este significado positivo do palavra ‘desenvolvimento’ – profundamente enraizado após dois séculos de seu social construção – é um lembrete do que eles não são. É um lembrete de uma condição indesejável e indigna. Para escapar disso, eles precisam ser escravizados às experiências e sonhos dos outros. (ESTEVA, 1992, p. 23).

Essa motivação foi essencial para a criação de organizações internacionais que tinham como lema a paz e o desenvolvimento dos povos, propondo os conhecidos programas de combate à pobreza, bem como o desenvolvimento do ser humano como meta econômica e social. Nesse item, portanto, procuro demonstrar como o desenvolvimento humano foi se tornando um imperativo nas construções políticas, econômicas, sociais e, por fim, educacionais no mundo inteiro, tornando-se parte da política pública educacional brasileira: o desenvolvimento humano como direito e finalidade educativa.

O impulso industrial e econômico vivenciado no mundo inteiro no século 19 convocou os países a investirem em ciência e tecnologia e trouxe, logo no início do século 20, inúmeros avanços tecnológicos. No entanto, logo na primeira metade desse século, o mundo todo sofreu com muitos conflitos e reviravoltas, que culminaram na

eclosão de duas guerras mundiais e em grandes crises econômicas e políticas. Assim, os estudos em desenvolvimento humano tornaram-se objeto de investimento para a manutenção da paz e recuperação dos países. É possível citar a criação de algumas dessas organizações preocupadas com essa temática na época: o Banco Mundial (1944), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946.

O Banco Mundial, inicialmente conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, foi criado por meio de uma cooperativa de países que disponibilizava seus recursos financeiros para apoiar a recuperação das nações devastadas pela Segunda Guerra. Segundo o site da ONU, o BIRD “[...] apoia, os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo, assim, o objetivo principal seria a redução da pobreza e das desigualdades”. (ONU, 2020a). No Brasil, o Banco Mundial é parceiro em programas como o Bolsa Família, o DST/Aids e projetos comunitários de desenvolvimento rural.

No ano seguinte à criação do Banco, alguns países, preocupados com a situação mundial, reuniram-se voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. A Carta da ONU foi o tratado que estabeleceu a criação das Nações Unidas:

Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de ‘Organização das Nações Unidas. (BRASIL, 1945).

O sistema das Nações Unidas é composto pela própria ONU e inclui muitos programas, fundos e agências especializadas, todos com liderança e orçamento próprios. Os programas e fundos são financiados por contribuições voluntárias, e não por contribuições avaliadas. Nesta pesquisa, optei por apresentar alguns daqueles que estão diretamente envolvidos na relação entre educação, desenvolvimento humano e infância.

Por meio da cooperação intelectual entre as nações, foi criada, em 16 de novembro de 1945, a UNESCO. Segundo seu site oficial, a UNESCO é a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências

Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. (UNESCO, 2019). A representação no Brasil foi estabelecida em 1964; e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades “[...] a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social”. (UNESCO, 2019).

No setor Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade em todos os níveis e modalidades. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países. (UNESCO, 2019).

O Relatório Delors¹¹, de 1996, organizado pela UNESCO, encontra-se muito presente na fundamentação teórica da BNCC, por exemplo.

Dando continuidade às suas intervenções, em 1946, a ONU apresenta sua preocupação especial com a infância e expõe, como meta mundial, “[...] a necessidade de se assegurar que cada criança e cada adolescente tenha seus direitos humanos integralmente cumpridos” (ONU, 1945), respeitados e protegidos. Por isso, foi criado o UNICEF, que, em 1950, chegou ao Brasil. Desde então,

[...] trabalha em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e outras organizações internacionais, incluindo agências das Nações Unidas, para defender os direitos de meninas e meninos brasileiros. (UNICEF, 2019).

Ainda segundo o site da ONU, o UNICEF participou da redação e aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente – que mudaram o marco legal dos direitos da infância no Brasil. O UNICEF promoveu ainda ações pela aprovação da Emenda Constitucional número 59, que tornou obrigatório o ensino dos quatro aos 17 anos e também garantiu mais recursos para a educação.

Como foi possível observar, a ONU foi e é responsável por inúmeras ações e projetos no mundo inteiro e influenciou diretamente a construção de políticas preocupadas com o desenvolvimento humano, tendo a educação como uma de suas frentes. Não se pode desconsiderar a importância dessas ações; mas, numa perspectiva crítica, é relevante destacar que, segundo Carvalho (2016), os

¹¹ Um dos documentos que, a partir da década de 1990, passou a ser utilizado na educação brasileira e serviu de referência para o sistema educativo foi o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado pelo relator Jacques Delors.

investimentos políticos de cunho internacional atinentes a crianças dos países “pobres” podem ser compreendidos por um viés de uma *expertise* de cunho econômico que precisa ser observada com cautela. Segundo o autor,

Por isso, a população infantil pobre é o foco das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governamento da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com seu cuidado e educação. Nessas bases, as análises dos economistas partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento infantil, construindo suas argumentações a partir de um modelo universal que toma como parâmetro as crianças das camadas médias e altas da sociedade (WONG, 2008; GOUVÊA, 2010). É com base nesse modelo que são planejados programas de Educação Infantil fundamentados em uma *expertise* econômica. (CARVALHO, 2016, p. 236).

Isso se torna uma preocupação, pois a agenda educacional acaba sendo pauta recorrente, sofrendo grandes influências da literatura econômica. “Nesse estilo de pensamento da *expertise* econômica, o cérebro infantil é considerado um órgão plástico e flexível, sendo, portanto, passível de ter o seu rendimento potencializado a partir de intervenções educacionais precoces.” (CARVALHO, 2016, p. 236). Assim, é possível perceber a grande influência dessa perspectiva na elaboração de políticas educacionais no Brasil, como, por exemplo, no documento mote dessa discussão:

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

A cautela necessária parte da possibilidade de que, primando-se pela necessidade de desenvolver crianças pobres para o mercado produtivo e competitivo por meio da educação, atropem-se e se desconsiderem questões específicas de seu desenvolvimento, como o respeito a sua cultura e diversidade. Como aponta Esteva (1992), a palavra desenvolvimento remete a esse grupo pobre e miserável. É um lembrete do que eles não têm uma condição indesejável e indigna; que estão sempre precisando de auxílio, o que acaba por desconsiderar sua singularidade. Essa inter-relação é apontada com cuidado posteriormente neste trabalho.

Voltando ao material produzido por esses organismos internacionais diretamente relacionados a essa categoria, que está voltada ao direito, destaco um que

é mundialmente conhecido: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Este foi um marco na história dos direitos humanos e foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 (III) da Assembleia Geral “[...] como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos”. (ONU, 1948).

No que diz respeito ao campo educacional, foco desta discussão sobre desenvolvimento, importa citar o artigo XXVI do documento:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do **pleno desenvolvimento** da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

Preocupada em sistematizar as intervenções com o foco no desenvolvimento humano, ao observar que seria por esse construto que poderia haver mais avanços econômicos e sociais, a ONU lança, em 1965, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo o site da instituição, “[...] o PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com os governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construírem uma vida mais digna”. (ONU, 2020b).

Ainda segundo o site (ONU, 2020b), no Brasil, o programa visa a apoiar: a implementação de políticas para fortalecer setores críticos para o desenvolvimento humano; a promoção dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio; o desenvolvimento de capacidades institucionais nos governos federal, estaduais e municipais; e o fortalecimento do papel da sociedade civil e do setor privado na busca do desenvolvimento humano e sustentável.

A BNCC posiciona-se alinhada a esse programa quando, na página 08, declara:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).¹²

Para a ONU, melhorar os níveis de desenvolvimento humano, principal mandato do PNUD, é elemento-chave na criação de condições para a paz e a segurança internacional. Assim, é o PNUD que cria uma medida conhecida como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com o objetivo de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considerava apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH seria uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano dividido em três frentes: renda, educação e saúde.

O site do programa realça que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento, dado que não tem o objetivo de indicar "o melhor lugar no mundo para se viver". (ONU, 2020a). Democracia, participação, equidade e sustentabilidade são alguns dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH, segundo o próprio site do programa.

Para o PNUD, o conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas, para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades; ou seja, a renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento, e não como seu fim.

Com educação e saúde inclusas no índice, é como se houvesse uma mudança de perspectiva; o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. Para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população, é preciso

¹² O documento descreve os 17 objetivos gerais e 169 metas a serem alcançadas pelos países até 2030; dois deles são: atingir o ensino básico universal e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam esse processo.

É possível perceber que o item “educação” foi inserido com o propósito de se minimizar o viés econômico atrelado ao termo; no entanto, o que se observa, na realidade, é uma influência reversa. Com o objetivo de se obterem índices educacionais satisfatórios, que apontem para a garantia de um pleno desenvolvimento humano, permitiu-se uma grande interferência econômica nos aspectos relacionados à agenda educacional.

Estabelece-se, então, uma relação próxima entre educação e desenvolvimento: por um lado, para se reconhecer o desenvolvimento de um país (IDH), aferem-se, entre outros índices, as taxas de educação da população; por outro, a educação é vista como “impulsionadora” do desenvolvimento econômico [...]. Pela importância dada à educação como fator de crescimento econômico, esta é foco das políticas públicas em diferentes países e, inclusive, no Brasil. (KASSAR, 2016, p. 1225).

No Brasil, muito se produziu no que diz respeito aos estudos e políticas a esse respeito. A segunda metade do século 20 foi marcada pela criação de órgãos e orientações em formato de lei no âmbito educacional. É relevante citar alguns marcos legais importantes que desenharam a história educativa no Brasil, em especial no que se refere à garantia do pleno desenvolvimento humano no documento em análise:

[...] A BNCC, de maneira explícita, apresenta o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao **desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, é possível perceber que o desenvolvimento humano foi se constituindo um direito e uma finalidade educativa, recebendo certa centralidade nas políticas educacionais brasileiras.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) apresenta também essa preocupação quando aponta que:

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que **garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena**, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve

existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro. (BRASIL, 1994, p. 5).

Pesquisas sobre **desenvolvimento humano**, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 1994, p. 7).

No documento atual, tal concepção é tão marcante que a BNNE apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos por meio da implementação de propostas pedagógicas dentro das escolas de Educação Infantil.

Segundo Jamil Cury (2020), ora posto um direito dentro do ordenamento jurídico educacional, há que se apontar o sujeito a quem compete o dever da oferta.

O gozo de um direito (jus) pertencente a um sujeito, tornado dele titular, é governado pelo princípio de que *jus et obligatio sunt correlata*. Logo, a todo o direito (jus) corresponde um dever (obligatio) da parte de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento. Trata-se do Estado, conforme os arts. 6º, 205 e 208, IV da Constituição. (CURY, 2020 apud ABRAMOWICZ, 2020, p. 60).

Há que se abrir um parêntese para discutir um pouco essas questões, retomando um aspecto denominado *obrigatoriedade*. A Educação Infantil se subdivide em dois momentos: o da creche, abrangendo as crianças de zero a três anos, e o da pré-escola, relativo às crianças de quatro a cinco anos, segundo a Emenda Constitucional n. 53/2006. No entanto, a obrigatoriedade escolar nessa etapa se inicia apenas aos quatro anos; portanto, a universalização desse momento é pressuposta: “[...] a creche é direito, sua oferta é dever dos poderes públicos, mas ela não é obrigatória e a oferta de vagas tem ficado aquém da demanda.” (CURY, 2020, p. 68).

Nesse sentido, é de se perguntar se a creche faz parte dos direitos deveres ou dos direitos fundamentais autônomos. Se há políticas restritivas aos direitos sociais, os problemas aumentam, as garantias no âmbito da oferta diminuem e, assim, o caráter universalizante dos direitos cede o passo em favor de tendências focalizantes e de privatização. A cidadania reage de vários modos e em vários campos. Um deles é pela judicialização, exigindo a

garantia de um direito não atendido pelo poder público no judiciário, seja pela via individual, seja pela via coletiva. (CURY, 2020, p. 76-77).

O Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) é um dos eixos responsáveis por essas decisões e demonstra o foco mais importante do Plano Nacional de Educação: o aluno no processo de ensino e aprendizagem, na constituição de conhecimentos e valores. Assim, a educação, principalmente a etapa da creche, passa a ser vista como um gasto com pouco retorno de investimento. Segundo Jamil Cury (2020), resulta daí a tensão entre dever com obrigatoriedade e dever sem obrigatoriedade.

A exigência de uma educação infantil de qualidade não pode se curvar aos ditames lentos de uma burocracia estatal guarnecidos por limitações financeiras. Eis porque a tensão entre direito e dever postula dos gestores e dos cidadãos a busca de um diálogo transparente e público em vista da proteção integral da criança como prioridade absoluta. (CURY, 2020, p. 80).

Para além dessa questão, volto ao ponto-chave dessa discussão, que se trata do desenvolvimento como direito educativo. Como garanti-lo então na creche, visto que a não obrigatoriedade quase que impõe um afrouxamento do dever do Estado? E como garanti-lo na pré-escola quando a política pública não apresenta formas de isso ocorrer e se baseia em um modelo linear de sociedade, de desenvolvimento, tão diferente do vivenciado por nosso país?

Em síntese, observa-se que o desenvolvimento pleno das crianças torna-se foco das políticas educacionais contemporâneas e, por isso, apresenta-se como direito no documento atual. No entanto, este não é contemplado por todos e para todos, nem no que diz respeito ao acesso das crianças, nem em relação à forma, à metodologia que está sendo utilizada, visto que o documento é bastante objetivo, linear e se utiliza de uma expertise educacional, baseada em

[...] análises de economistas que partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e constroem suas argumentações a partir de um modelo 'padrão', definido pelas crianças das camadas médias e altas da sociedade. (CARVALHO, 2014).

A educação é um direito; e torna-se dever do Estado sua garantia. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, devem ser garantidos por essa etapa da Educação Básica, por meio da organização dos currículos e práticas pedagógicas lá existentes. Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se precisam fazer parte do dia a dia das escolas de Educação Infantil. Considero que esses direitos

acabam por ser uma “ementa” do que deveria ser realizado no interior dessas escolas. No entanto, a metodologia a ser implementada não se encontra orientada e nem sugerida pelo documento. A sensação é de apenas uma prescrição do que deve ser feito, sem uma reflexão acerca das singularidades (e diversidades) sociais e, portanto, educacionais existentes em nosso país.

Há uma complexidade presente nas relações de poder do currículo, apresentada no documento BNCC, cuja ênfase do ato educativo está pautada no desenvolvimento das competências a serem adquiridas pelo sujeito. Nessa concepção, cabe à escola o papel de transmissora dessas habilidades, e para que isso ocorra basta que o indivíduo tenha o acesso garantido à instituição escolar. Essa assertiva da proposta se sustenta numa visão puramente reducionista do processo educacional, levando em consideração somente os aspectos tecnológicos. O processo de homogeneização das diversidades e das desigualdades sociais existentes, que se encontram implícitos nos fundamentos teóricos da BNCC, desconsidera a instituição dentro de um contexto social, e suas múltiplas relações extraescolares. (COSTA; MOLINA, 2020).

Afinal, a que tipo de desenvolvimento o documento se refere? Em que medida essa centralidade nesse tipo de desenvolvimento atendeu ou atende plenamente a todas as crianças e suas diferentes infâncias? Para tais problematizações e análises, é preciso compreender como essa concepção de desenvolvimento vai sendo apresentada quando se fala em educação escolar; e o local onde é possível fazer essa análise é a partir do estudo dos currículos. No item seguinte, apresento minha segunda categoria.

4.3.2 O Desenvolvimento como Objetivo Curricular

O conhecimento, portanto, deve ser socializado a todos os seres humanos e o currículo é o instrumento por excelência desta socialização, é quando se entende que a escola é a instituição, por dever e por direito, responsável pela produção, acúmulo e partilha desse conhecimento. (LIMA, 2007).

A escola é o espaço sistematizado onde as aprendizagens acontecem. E, por isso, é possível fazer uma simples associação: a escola é um ambiente balizador de desenvolvimento cultural e humano; e o currículo é, portanto, o meio pelo qual essas aprendizagens são organizadas e sistematizadas.

Moreira (2005), em texto bastante conhecido, afirma que:

[...] o currículo seria o conjunto desses conhecimentos atrelados as experiências pedagógicas, tudo isso organizado e oferecido pela escola de forma contextual e preocupados com os aspectos históricos e culturais. Dessa perspectiva, estaria no currículo a chave para se garantir a finalidade

da educação e quanto mais este for plural, mais se estará garantido que essa finalidade se concretize. A educação torna-se um aspecto determinante no processo de desenvolvimento do ser humano, aspecto este preservado pelo Estado brasileiro [...]. (MOREIRA, 2005, p. 13).

Assim, é por meio do currículo que se observa essa relação clara entre educação e desenvolvimento humano. Segundo Elvira Lima (2007), o desenvolvimento humano se realiza em períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem. Esses períodos são, normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice.

No que diz respeito ao campo educacional e curricular, a autora considera que seria mais adequado pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam. Tais transformações são marcadas pela evolução biológica, que é constante para todos os seres humanos, e pela vivência cultural. Isto significa que a cultura é constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. “Toda criança se desenvolve indo ou não à escola. O que é do domínio do desenvolvimento humano não deixa de acontecer se a criança não for à escola, ou se ela for e se encontrar em uma situação de não aprendizagem”. (LIMA, 2005, p. 36).

Portanto, é importante que fique claro que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem em grande medida na escola, mas não são exclusivos dessa instituição. No entanto, para o processo que alguns autores chamam de humanização, essa instituição é primordial. A sistematização dessas aprendizagens no ambiente escolar se dá por meio da organização curricular. E, na elaboração do currículo, deve-se considerar o que é do desenvolvimento da espécie e o que é de cunho cultural, propondo novas aprendizagens. Nessa leitura, a escola seria um espaço propício ao desenvolvimento, pois, sob o olhar atento das possibilidades da espécie, poderia promover atividades que iriam aprimorar e estimular novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, caberia lembrar Sarmiento (2011) sobre a contribuição das crianças na proposição dos currículos, o que estaria amplamente contemplado na centralidade educativa das crianças e na importância das relações culturais para elas. Suas produções devem ser vistas “[...] como atos de criação cultural que revelam, mais que processos biopsicológicos de desenvolvimento, mas formas específicas de ação social.” (SARMENTO, 2011, p. 40).

Para que considere as crianças, esse documento deve tanto abranger as especificidades e a cultura dessa categoria geracional quanto promover a escuta e o engajamento dos pequenos na elaboração e no desenvolvimento da proposta curricular no cotidiano dessa etapa de ensino. Contudo, embora tenhamos avançado no reconhecimento da criança como produtora de cultura, ela ainda não é vista como suficientemente competente para o diálogo com o adulto, sendo comum a exclusão da escuta dos pequenos na elaboração e efetivação curricular. E, como não são ouvidos, não participam. Portanto, reverter essa condição inclui dar voz a eles e permitir que sejam protagonistas nas atividades que desenvolvem. (DOMINICO *et al.*, 2020, p. 223).

Se os currículos conseguissem considerar tudo isso, sem dúvida, as práticas pedagógicas proporcionariam experiências significativas e enriquecedoras para as crianças. Essa preocupação fornece subsídios para a discussão sobre a organização do currículo por campos de experiências, defendida já há algum tempo por estudiosos da área e contemplada no documento em análise.

Nos itens 3.1 e 3.2 da BNCC (BRASIL, 2017), apresenta-se cada um dos cinco campos e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “sequencialmente organizados” em “[...] grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2017). Realizei um recorte do texto de cada um dos campos e, posteriormente, selecionei dois exemplos de objetivos, que apresento abaixo para prosseguir com a discussão.

O eu, o outro e o nós – “Oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais”

Corpo, gestos e movimento – “As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”

Traços, sons, cores e formas – “Elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais”

Escuta, fala, pensamento e imaginação – “cultura oral”; “cultura escrita”

Espaços, tempos, relações e transformações – “As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais”. (BRASIL, 2017, p. 40-42).

Segundo Paulo Sergio Fochi (2015), a organização de um currículo por campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças: compreender a ideia de experiências – como, por exemplo, contínuas e participativas interações das crianças –, privilegiar as dimensões de ação, com a

complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. Para esse autor, é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante. “Esse modo de compreender o currículo indica pistas culturais e didáticas que envolvem, portanto, uma teoria e uma base de conhecimentos alinhadas a uma pedagogia emancipatória.” (FOCHI, 2015, p. 229).

Observa-se, através dos trechos retirados, que os termos cultura, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados à opção pela organização curricular por campos de experiências – isso porque, segundo Fochi (2015), os campos se situam naquelas teorias plurais e, dada a sua característica plural, também abrem espaços para as incompletudes, o que se torna um dos seus valores.

Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiência se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro. (FOCHI, 2015, p. 230).

Assim, os nomes dados aos campos e os saberes e conhecimentos que são contemplados em cada um demonstram a necessidade do documento em se mostrar plural e proporcionar às crianças, acima de tudo, experiências.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 43).

No entanto, a implementação dos campos de experiências na política curricular brasileira apresentou algumas controvérsias, especialmente no que se referiu aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O modelo de arranjo curricular apresentado “[...] considerou (os campos) como componente curricular, com áreas divididas e demarcadas e dessa forma não contemplaram a proposta em sua essência.” (SANTOS, 2018).

Portanto, ao se fatiarem os campos em objetivos de forma tão linear, assumiu-se uma concepção organicista de desenvolvimento, o que aponta para uma concepção de educação que atribui às crianças (e apenas a elas) as causas de sua aprendizagem ou não. Sabe-se que o fenômeno educativo e o processo de

escolarização não podem ser avaliados como algo individual; as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político, que transcendem, em muito, o universo da biologia e da neurologia.

Faço a análise dos seguintes recortes:

Figura 5 – Recorte do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2017, p. 45).

Figura 6 – Recorte do campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”
(Continuação)**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
✘	(EIO2ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EIO3ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
✘	(EIO2ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EIO3ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2017, p. 52).

Escolhi esse campo, que trata da relação da criança com mundo, de como ela deve explorar espaços e objetos, pois esse é um dos aspectos mais destacados e estudados em teorias do desenvolvimento e marca a teoria psicogenética de Piaget. Como já abordado anteriormente, essa teoria tem uma grande influência no modelo educativo utilizado no Brasil. Segundo ela, o pensamento infantil passa por quatro

estágios – sensório-motor (dos zero aos dois anos), pré-operacional (dos dois aos sete anos), operações concretas (dos sete aos 11 anos) e operações formais (dos 11 aos 14 anos) –, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.

Observa-se que a forma de organização progressiva por idade se mantém e que a ideia de progressão é reafirmada dentro dos objetivos da Base (destaque em círculo azul). No outro quadro, observa-se a intensidade tamanha da sistematização e linearidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao encontro disso, os dois últimos quadros (assinalados com um X na cor azul) apresentam-se em branco, demonstrando claramente dois pontos: os campos de experiências compreendidos como componente curricular e a seriação de habilidades voltadas para uma concepção de desenvolvimento organicista. Assim, observa-se que a ideia de progressão é fundante no documento, considerando a previsibilidade desse processo.

Não há dúvidas de que essas descobertas foram bastante úteis para a acumulação de conhecimento e as mudanças culturais, mas considerar o desenvolvimento biológico como única forma de se organizar a educação é um pouco injusto, pois, sob um único prisma, não se consegue abarcar todas as crianças e muito menos as diferentes infâncias existentes. Nesse sentido, desconsideram-se as idiosincrasias e se desrespeita a diversidade humana.

[...] o conhecimento sobre o desenvolvimento físico ou psicológico pode nos dizer quando algo deu completamente errado. Mas buscar os padrões estabelecidos pelas tabelas de desenvolvimento de forma simplória pode ser algo desastroso. Ao escolher usar o conhecimento sobre desenvolvimento infantil, talvez em conjunção com outros modelos sobre como as crianças crescem, esses indivíduos estão rompendo com os efeitos normalizadores de tal conhecimento (WONG, 2009 apud CUNHA, 2001, p. 96).

Um outro aspecto que é possível observar concerne ao padrão não só biológico, mas social de infância utilizado no documento. Consideram-se apenas crianças de famílias com poder aquisitivo mais alto, que têm acesso a oportunidades bem diferentes, em detrimento de crianças pobres, por exemplo.

Na medida em que é delimitado um padrão de observáveis a respeito do que é considerado o desenvolvimento normal de uma criança (tendo como parâmetro as crianças nascidas em famílias abastadas financeiramente) se está ao mesmo tempo afirmando e constituindo aquilo que é diferente do padrão proposto. (CARVALHO, 2014).

Corre-se o risco de se querer “[...] ajustar, corrigir, modificar as formas de ser das crianças e transformá-las em algo que elas não eram no início, em algo (supostamente) melhor e mais adequado aos princípios de uma vida em sociedade.” (CARVALHO, 2014). Aspectos como esses ressoam em temas como escolarização precoce, obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos e antecipação do Ensino Fundamental, já mencionados anteriormente como tensionamentos na área da Educação Infantil.

Para se distanciar desse modo de conceber a educação, é preciso construir conhecimentos e práticas que venham a acolher a diversidade. Deve-se pautar o compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa que possa se apropriar dos conflitos nela existentes, por meio da implicação de todos os seus atores. “Não respeitar ou deixar de valorizar esses princípios implica criar obstáculos para que a cultura e a diversidade sejam trabalhadas nos âmbitos educativos, levando a rotina educativa a uma banalização e empobrecimento do currículo.” (DOMINICO *et al.*, 2020, p. 233).

Em suma, pode concluir que as relações entre currículo, desenvolvimento humano e Educação Infantil podem ser lidas a partir de duas chaves de leitura centrais.

5 O PLENO DESENVOLVIMENTO É PARA TODOS? – UMA CONCLUSÃO

A partir do processo histórico de construção social da infância, a criança passou a ser reconhecida como um indivíduo, inserida dentro de uma sociedade, que progressivamente demonstrou preocupação e interesse por seu bem-estar. O cuidado com as crianças passou a ser prioridade no mundo contemporâneo, e inúmeras ações voltadas a esse público tornaram-se centrais. A criança começou a ser alvo de investimentos nos campos educacional, político e econômico, e o protagonismo infantil ganhou força.

No entanto, algumas reflexões tornam-se pertinentes, considerando que as ações empreendidas podiam, como consequência, prejudicar alguns grupos, seja por imposição, seja por exclusão; isso porque a concepção de infância é constituída por determinadas condições socioculturais. E, se considerarmos que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos (sociais, econômicos, geográficos), e até mesmo com características individuais, seria preciso que houvesse diversas formas e modelos de atendimento a esse público.

Algumas ações voltadas às crianças no Brasil são universalizadas e, pela força da lei, foram instituídas. O artigo 227 da Constituição Federal, por exemplo, estabelece alguns direitos, dentre eles o melhor interesse de crianças e adolescentes como absoluta prioridade das famílias, da sociedade e do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado e também reafirma esse direito:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Dentre os deveres relacionados ao público infantil, o campo educacional foi ganhando grande importância e destaque. A educação, por exemplo, é uma das políticas prioritárias do ECA; segundo a lei, “[...] a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990).

Em relação à Educação Infantil, etapa estudada nesta pesquisa, o Estatuto já se posiciona; no entanto, o documento que marca historicamente o processo de Educação de Crianças no Brasil é a LDB (BRASIL, 1996), ao instituir a Educação Infantil como

primeira etapa da Educação Básica. Sua promulgação foi decisiva para a produção de propostas curriculares que promovessem a aprendizagem estruturada de crianças: “**A educação infantil** é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança até seis anos de idade”. (BRASIL, 1996).

O documento é claro: desenvolvimento integral diz respeito ao conjunto de possibilidades educativas para as crianças em ambiente escolar, respeitando-as como sujeitos ativos nesse processo. A partir desse momento, toda ação realizada com crianças em ambiente escolar deveria ter uma intencionalidade pedagógica; e, portanto, dever-se-ia abolir a concepção assistencialista voltada às crianças, conjugando a ideia de cuidado à educação formal.

Após essas promulgações, sabe-se que muitos outros documentos e aspectos relacionados à educação de crianças foram debatidos, e foi com essa contextualização que me aproximei da política educacional contemporânea, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para chegar à análise curricular sobre desenvolvimento humano na BNCC da Educação Infantil, foi necessário o estudo sobre currículo e desenvolvimento humano, com suas interfaces sobre a infância.

Considereei, em minhas leituras aprofundadas, que a concepção de desenvolvimento humano assumida por documentos curriculares poderia influenciar diretamente o modo de significar a construção de currículos para a Educação Infantil. Isso porque minha atuação profissional em instituições que atendem a esse público e a vivência da maternidade me fizeram perceber a infância como uma condição de experiência; e, dessa forma, penso que jamais nenhum modelo de ensino poderia desvirtuar tamanha oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, e nem preterir nenhum tipo de infância.

Durante a análise do documento, do referencial teórico selecionado e das categorias criadas, fica claro que a Base compreende o desenvolvimento humano como um fim educacional, trazendo esse conceito com grande centralidade; e o compreende, ao mesmo tempo, como direito educativo e objetivo curricular. Como direito educativo, apresenta-o de forma bem objetiva. O documento demonstra seu posicionamento de que o direito das crianças à educação deve apresentar aspectos específicos, fundamentais e característicos da faixa etária que atende. Para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é preciso propor atividades e vivências que

compreendam os seis aspectos pontuados (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Nesse aspecto, a BNCC está atendendo à finalidade para a qual foi criada. No entanto, traz ainda consigo uma ideia salvacionista da educação utilizada no século passado, quando foram criados inúmeros órgãos e entidades para esse fim (OCDE, Banco Mundial, UNESCO). Se, por um lado, esses órgãos empreendem muitas ações de desenvolvimento global, por outro, engendram uma atuação numa perspectiva meritocrática e neoliberal a partir de uma lógica baseada na concorrência, na eficiência e na eficácia. Segundo Carvalho (2014), os pesquisadores do campo da Educação Infantil precisam estar atentos, pois ações como estas encontram ressonância no processo de escolarização precoce da infância.

A outra categoria me levou a observar como o desenvolvimento aparece na proposta curricular, através dos campos de experiências, por meio de objetivos, seguindo uma ordem bastante linear e bem comum no campo da Educação: a divisão por faixas etárias e habilidades cognitivas previsíveis em cada uma delas. Enquanto espécie humana, é possível compreender e validar essa forma de organização do desenvolvimento, pois inúmeros estudos marcam essa descoberta. No entanto, essa não pode ser a única forma de se compreender nosso desenvolvimento, especialmente pela complexidade das relações humanas, das diferentes culturas e formas de se vivenciar cada fase da vida. Apresentando-se dessa forma, o documento assume uma perspectiva que universaliza a infância e que, na minha visão, acaba ocultando grupos que há muito tempo vêm sendo marginalizados no contexto social e educativo.

O modelo de arranjo curricular apresentado “[...] considerou os campos de experiência como componente curricular, com áreas divididas e demarcadas e dessa forma não contemplaram a proposta em sua essência.” (SANTOS, 2018). Ao fatiar os campos em objetivos de forma tão linear, a concepção de experiência, tão defendida para essa etapa, tornou-se tímida em sua essência.

Considerando essas leituras, trago para o debate o posicionamento político do documento, que, ainda preocupado com o desenvolvimento como catalizador econômico das pessoas, acaba por não incluir diferentes realidades. Isso o direciona àqueles que podem se desenvolver da forma mais previsível possível, sem espaços para adaptações e especificidades.

O filósofo John Dewey traz discussões bem pertinentes a esse respeito. Esse pesquisador faz críticas ao evolucionismo, que considera o crescimento apenas como uma mera sequência cronológica, onde não há espaço para *insights* ou conexão dos fatos na vida de uma pessoa. Ele nega a ideia de se separarem os fatos da vida em compartimentos, não os relacionando. Nessa concepção, foca-se naquilo que a criança não tem e só terá quando se tornar um adulto. Dessa forma, Dewey chama a atenção para uma outra possibilidade: “[...] ora, quando dizemos que maturidade significa a possibilidade de crescimento não nos referimos a ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde, referimos a uma força positivamente atual: a capacidade e aptidão para desenvolver-se.” (DEWEY, 1979, p. 44).

Para Dewey, a capacidade para se desenvolver é intrínseca às crianças, aos imaturos; e a escola teria uma função importante nesse processo, já que entende a educação e o desenvolvimento como uma só coisa. É com essa concepção de desenvolvimento e educação que Dewey (1979) entende que a escola deveria preparar a criança não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o desenvolvimento e os interesses sociais. Ela deveria voltar-se para a sociedade em movimento, preparando todos para usufruírem dos conhecimentos e das riquezas sociais; por isso, deveria desenvolver a participação democrática. “A escola, na sua função social, deveria assegurar a direção e o desenvolvimento dos imaturos por sua participação na comunidade a que pertencem”. (DEWEY, 1979, p. 87).

Assim, o sistema educativo deveria buscar formas de superar o ponto de vista unilateral predominante. Essa visão é a que, na contemporaneidade, apresenta-se através das promessas de eficácia e eficiência. Hoje vemos a intervenção neoliberal cada vez mais forte em todos os aspectos da sociedade; e isso pode trazer um distanciamento entre os indivíduos e as relações sociais, influenciando a cultura, a criatividade e o comprometimento social. Assim, o autor nos apresenta o desenvolvimento da democracia como opção para superação de antigas barreiras e a possibilidade de dispor de oportunidades iguais para todos. Nesse sentido, coloca o acesso à educação como importante para se constituir a democracia.

Muitas vezes, nos estudos curriculares e de políticas educacionais, essa ideia está presente. Entretanto, observa-se, frequentemente, que nem sempre o que está escrito se efetiva na prática, no chão da escola. Essa é uma das críticas que se impõe à BNCC. No, documento, muitas vezes, observa-se a preocupação com a equidade e a qualidade da educação para todos os brasileiros; no entanto, em outras, são

mencionados métodos pré-existentes atinentes às ideias evolucionistas, centradas apenas no crescimento e na progressão, em detrimento do real desenvolvimento integral, preocupado com todos e com cada um.

A concepção de desenvolvimento humano utilizada reflete um modelo econômico de investimento em capital humano; assim, o desenvolvimento infantil é descrito de modo linear, sequencial e ordenado. Portanto, a concepção de desenvolvimento assumida pela BNNC, ou a centralidade que esse termo ganha no documento, demonstra aspectos importantes, que, segundo Almeida (2019), evidenciam as “lacunas” expressas no texto, como a possibilidade de pensar as crianças como seres únicos, heterogêneos e que não vivem um mesmo tipo de infância.

Nesses termos, é fundamental que a educação atue no processo de humanização, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos produzidos na sociedade. A educação formal faz parte desse processo de humanização, pois possibilita novas formas de pensamento e de comportamento; e, assim, o ser humano transforma sua vida e a de seus descendentes. Portanto, o currículo escolar torna-se um instrumento de formação humana e, por isso, deve estar a serviço da diversidade. Segundo Lima (2007), a concepção de diversidade deveria ser norma para o ser humano, pois, em nossa essência, somos diversos na forma de perceber o mundo, nas experiências culturais – e únicos em nossas personalidades.

Assim, percebeu-se, através dos excertos destacados, que o documento ora se posiciona de forma mais plural e contextual, ora de forma mais tradicional e linear, o que pode transformar o currículo, na prática, em prescrições que não respeitam as diferentes infâncias. Observou-se também que essa forma de conceber o currículo para a Educação Infantil pode, em alguma medida, mesmo com o esforço de tentar mudar a realidade atual, ser um catalizador de desigualdades sociais, ficando cada vez mais distante da idealização de uma escola justa e democrática.

Um currículo verdadeiramente democrático perpassa o estudo e a aplicabilidade de uma concepção contextual de desenvolvimento humano, a fim de se considerarem as singularidades e diversidades existentes. Segundo Kassar (2016), quando o foco é apenas atingir ou alcançar a eficiência, propostas de educação são buscadas objetivando o melhor custo-benefício para que as redes escolares alcancem “melhores resultados” (índices) no menor tempo possível. E, nessa perspectiva mercadológica, as singularidades e diversidades não são pensadas – daí o grande

perigo que vivenciamos: a construção de currículos que não têm interesse na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse exercício de reflexão acerca das práticas educativas e da teoria educacional, na relação entre desenvolvimento humano, currículo e Educação Infantil, considero que a semiótica de John Dewey poderá ajudar a fazer uma crítica construtiva ao modelo atual de ensino, bem como auxiliar na reflexão sobre esses aspectos que podem empreender a construção de currículos mais justos e democráticos. Segundo Cunha (2001), na visão deweyana, não devemos justificar a democracia apelando para a ideia de natureza humana, pois esta é estritamente social, ou seja, muda conforme a época em que se vive: “[...] a democracia só faz sentido como imperativo moral, jamais como imperativo psicológico ou filosófico.” (CUNHA, 2001, p. 52). Por isso, Dewey defendia o que chamamos hoje de educação integral, ou seja, educação da criança como um todo. Para ele, o crescimento deveria ser físico, emocional e intelectual.

Pinazza (2007 apud CUNHA, 2001) nos mostra que o filósofo defendia uma educação progressiva assentada na conexão entre a experiência primária e a experiência mais elaborada. Além disso, defendia uma educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento (o aprender-fazendo); ou seja, o método progressivo proposto por Dewey estava mais associado a um conjunto de experiências sociais. É por isso que, na visão deweyana, a democracia consiste em uma experiência a ser constantemente reformulada, devendo os experimentadores estar com os olhos voltados sempre para o futuro. A democracia é uma profecia que fazemos e nos empenhamos em realizar, e não uma realidade presente ou passada. (CUNHA, 2001, p. 68).

Dewey entendia a educação como um processo social e democrático. Dessa forma, o conteúdo, o meio e o método de ensino acabavam convergindo; e essa é uma visão bastante atual, porque, quando se fala em inovação, já se entende a ideia de que a matéria e o meio pelo qual se aprende e ensina são, na verdade, a mesma coisa:

Dewey não está propondo um método de ensinar qualquer, não está falando do pensamento do aluno como ser humano genérico ou das matérias de estudo situadas num e noutro espaço político, mas sim do método adequado a uma sociedade que deseje educar seres humanos para a vida associada, do pensamento como instrumento da experiência livremente compartilhada e das matérias de ensino como depositárias desta mesma experiência. (CUNHA, 2001, p. 2).

Dewey defende a importância de uma sociedade democrática e o papel da educação nesse processo. Para ele, uma sociedade que tenha como característica a cooperação mútua entre seus membros, adequadas oportunidades a todos e distribuição equitativa de benefícios não teria a educação como um fim ou um objetivo: os fins da educação seriam o próprio processo educativo. Ou seja, não se pode procurar objetivos externos ao processo; com educação e democracia, teremos mais educação e mais democracia, e isso habilitará o sujeito a continuar desenvolvendo-se permanentemente.

Por isso, a educação escolar não deve se valer de currículos que foquem numa aprendizagem extrínseca à vida, com predominância do intelectualismo e da memorização. É preciso, segundo Dewey (1979), vivenciar, experienciar o conhecimento científico, de uma forma consciente ou intencional, para se adquirir novas aprendizagens. A escola, como meio organizado intencionalmente pela sociedade para influir moralmente sobre os seus membros, não deve ser uma oficina isolada para preparar o indivíduo; não pode ser um lugar onde são estudados fatos e habilidades mecânicas predeterminadas em programas fixos, pois isso excluiria a oportunidade de aprender aquilo que de fato é importante para a vida do aluno.

A escola tem de transformar-se num meio de experiências reais ou num lugar de vida real, em vez de ser um espaço artificial, separado e isolado da sua própria vida e da sociedade em que está inserida. A educação apropriada a uma sociedade democrática é concebida por Dewey como “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” (DEWEY, 1979, p. 83). Por isso, o autor não defende uma progressiva organização do ser por intermédio de estágios sucessivos e cumulativos, com um objetivo final a ser alcançado. Ele sempre reitera que nossa principal fonte para pensar o desenvolvimento humano é o conjunto de experiências, acontecimentos e transformações.

Dewey (2002) afirma que a chave para a formação e o desenvolvimento humano encontra-se nos hábitos, e que é a organização inteligente desses componentes que possibilita o percurso de uma formação mais adequada do homem, mantendo a esperança na sociedade democrática. A educação escolar pode ser um meio fundamental para iniciar o modelo de sociedade, pois a atividade educativa decorre de atividades socializadoras que envolvem aspectos emocionais e intelectuais das

pessoas; remete a práticas que buscam alterar o estado atual das coisas; promove ações mediante o planejamento e o domínio de meios e fins. (DEWEY, 2008).

Assim, concluo afirmando que, mesmo a BNCC se autodeclarando comprometida com a equidade, o documento acaba por não abordar, de forma direta, questões relacionadas às especificidades culturais e até mesmo orgânicas que atravessam as vivências de cada criança. E aquelas que não se enquadram no que foi proposto? A ideia de uma escola democrática necessita de um movimento mais plural para se pensar a Educação Infantil, não só uma única vertente. Em estudos futuros, seguirei explorando essas nuances acerca da importância do desenvolvimento humano em uma escola democrática para a escolarização da infância.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil**: entre jardineiras e cientistas. São Paulo, Cortez, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação infantil**: a luta pela infância. [S. l.: s. n.], 2018.

AGOSTINI, Camila. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil**: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

AGUIAR, Márcia Angela. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Revista educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, dez. 2019.

ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular: representações da infância protagonista... *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2019, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: Ulbra, 2019.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento — um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, v. 4, p. 35-70, jun. 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BARBOSA, Maria Carmen. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIAGGIO, Ângela. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BRASIL. **Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Brasília, DF: Presidência da República, 1945. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019. BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Curricular na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1PDF.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia Covid-19, Crianças na pandemia COVID-19**. Brasília: Fiocruz, 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A educação infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação**: era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDEIRO, Eliane Gonçalves; SILVA, Rosimary. A Base Nacional Comum Curricular: uma discussão conceitual de avanços e tensões. *In*: KOCHHANN, Andréa (org.). **A Base Nacional Comum Curricular**: avanços, contradições e tensões. Goiânia: Editora Scotti, 2020. *E-book*.

CUNHA, Marcos Vinicius. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Infantil como dever do Estado. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação Infantil**: a luta pela infância. [S. l.: s. n.], 2018. *E-book*.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Cognitio-Estudos**: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, jun./dez. 2008.

DEWEY, John. Results of child-study applied to education [1895]. *In*: DEWEY, John. **The collected works of John Dewey, 1882-1953**: the electronic edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, 1996. p. 204-206.

DOMINICO, Eliane *et al.* Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 215-234, jan./abr. 2020.

DURLI, Zenilde; THIESEN, Juarez da Silva. Estará morto o conhecimento escolar poderoso? **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.32 n. 64, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-05>

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. *In*: SACHS, Wolfgang (ed.) **Dicionário do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 59-83.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, São Paulo, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221–232.

FOCHI, Paulo Sérgio. Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? **Lunetas**, São Paulo, 02 out. 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **UNICEF para todos**. Brasília: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 12 dez. 2020. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 535-557, maio/ago. 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. **Desenvolvimento Humano**: história, conceitos e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Tradução de Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KASSAR, Mônica. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1223-1240, 2016.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

LEWIS, Michael. **Alterando o destino**: por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, e200089, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOREIRO, Carlos; SILVA, Silvana. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a base nacional comum curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Revista Ciências & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020.

LOUREIRO, Antonio José Cacheado; SILVA, Amanda Cristina Ferreira. **Concepções de infância ao longo da história e a evolução jurídica do direito da criança**. In: JUS Navigandi. [S. l.], 2 mar. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/72428/concepcoes-de-infancia-ao-longo-da-historia-e-a-evolucao-juridica-do-direito-da-crianca/1>. Acesso em: 15 dez. 2019.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. São Paulo: Diálogos, 2020.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de *et al.* Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da base nacional comum curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e200089, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? Tradução de Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

NÓVOA, António. A escola do século XXI. *In*: BASE Nacional Comum Curricular: material de referência pedagógica. São Paulo: Moderna, 2018. p. 10-13.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Entidades das Nações Unidas no Brasil**. Brasília: ONU, 2020a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/un-entities-in-country>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **PNUD Brasil**. Brasília: ONU, 2020b. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/un-entities-in-country>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Sobre a Unesco no Brasil**. Brasília: UNESCO, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/pt/about>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. Tradução de Carla Filomena Marques. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PLATT, Adreana. Estudos sobre o currículo para a formação humana plena. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 1-8, 2010.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAVARES SILVA, Fabiany de Cássia. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância**: práticas da educação infantil em tempos de interesse. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.