



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Saskya Carlyne Bodenmüller

**O projeto educativo para a infância em documentos curriculares de países  
latino-americanos: Argentina, Brasil e Colômbia**

Florianópolis

2023

Saskya Carolyne Bodenmüller

**O projeto educativo para a infância em documentos curriculares de países  
latino-americanos: Argentina, Brasil e Colômbia**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito parcial para a obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dra. Kátia Adair Agostinho

Florianópolis

2023

Bodenmüller, Saskya Carlyne O projeto educativo para a infância em documentos curriculares de países latino-americanos: Argentina, Brasil e Colômbia / Saskya Carlyne Bodenmüller ; orientadora, Kátia Adair Agostinho, 2023. 148 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Documentos curriculares. 4. América Latina. 5. Obrigatoriedade. I. Agostinho, Kátia Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Saskya Carlyne Bodenmüller

**O projeto educativo para a infância em documentos curriculares de países latino-americanos: Argentina, Brasil e Colômbia**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 30 de março de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco  
Instituição Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Buss-Simão  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Dra. Roselane Fátima Campos  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof.<sup>a</sup>Dra. Kátia Adair Agostinho  
Orientador(a)

Florianópolis, 2023

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Renê, meu maior incentivador e apoiador, aquele que não soltou minha mão, deu colo quando mais precisei, foi força quando menos acreditei que seria possível chegar até este momento.

À minha orientadora Kátia, que acompanhou meus processos formativos desde a Graduação e decidiu estar ao meu lado até aqui.

Às minhas amigas, parceiras na vida e no trabalho com as crianças, com quem eu compartilho as belezas e os desafios de ser professora na educação infantil: Rúbia Demétrio, Caroline Machado, Juliete Schneider, Josiana Piccoli, Letícia Cunha, Lígia Santos, Maria Eliza Pimentel. A vocês, toda a minha admiração.

Ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/CED/UFSC, que na impossibilidade de conceder-me afastamento integral, criou estratégias de apoio para viabilizar a escrita desta tese nos últimos dois anos.

À Ângela Coutinho, Márcia Buss-Simão, Roselane Campos e Patrícia Redondo, pelos diálogos trocados desde a qualificação, os quais trouxeram contribuições valiosas que permitiram que as discussões aqui propostas fossem adensadas.

Aos familiares e amigos que se fizeram presentes (em ações, energias e pensamentos), demonstrando apoio e compreensão neste momento de minha vida.

À Michele Fernandes Gonçalves, que há meses acompanha meu processo de escrita, ajudando-me a “destravar” e melhorar a qualidade dos textos.

Às crianças, que alegram os meus dias e são a razão dessa busca por uma formação mais aprofundada. É por elas que, como professora, me é impossível “parar” esse processo.



O adulto criativo é a criança que sobreviveu.

*Ursula K. Le Guin*

## RESUMO

Este trabalho busca compreender qual é o projeto educativo para a infância na América Latina, partindo da análise dos documentos curriculares nacionais que orientam a educação infantil obrigatória na Argentina, Brasil e Colômbia. A Técnica de Análise de Conteúdo (TAC) foi escolhida para a análise dos documentos oficiais desses países. Essa técnica busca reconhecer as entrelinhas do significado das palavras, muitas vezes permeado por múltiplos sentidos. Aliado à TAC, o diálogo com diferentes campos do conhecimento – Sociologia, História, Filosofia, Políticas Curriculares e Políticas Educacionais –, bem como com autores e pesquisadores que atuam tanto na defesa dos direitos das crianças a uma educação pública, democrática, emancipatória e de qualidade como na proposição de uma educação infantil entendida como o espaço do viver intenso, do brincar, do interagir e do conhecer o mundo, intentou articular a Pedagogia com os Estudos da Infância, compreendendo a complexidade que atravessa essa etapa de vida, seja no interior das instituições educativas, seja fora delas, nos múltiplos espaços ocupados pelos pequenos. Ao final deste estudo, foi possível perceber que os documentos curriculares analisados estão alinhados com um projeto neoliberal de educação que vem ganhando força em países em desenvolvimento econômico, sob a justificativa de colocá-los num patamar de competitividade mundial.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. América Latina. Documentos curriculares. Obrigatoriedade. Projeto neoliberal de educação.

## ABSTRACT

This research seeks to understand what is the educational project for childhood in Latin America, based on the analysis of national curriculum documents that guide compulsory early childhood education in Argentina, Brazil and Colombia. The Content Analysis Technique (TAC) was chosen for the analysis of official documents from these countries. This technique seeks to recognize the meaning of words between the lines, often permeated by multiple meanings. Allied to TAC, dialogue with different fields of knowledge – Sociology, History, Philosophy, Curricular Policies and Educational Policies –, as well as with authors and researchers who work both in defense of children's rights to a public, democratic, emancipatory and quality as well as in the proposition of an early childhood education understood as a space for intense living, playing, interacting and getting to know the world, it tried to articulate Pedagogy with Childhood Studies, understanding the complexity that crosses this stage of life, whether in the interior educational institutions, or outside them, in the multiple spaces occupied by the little ones. At the end of this study, it was possible to perceive that the curricular documents analyzed are aligned with a neoliberal education project that has been gaining strength in countries in economic development, under the justification of placing them on a level of global competitiveness..

**Keywords:** Child education. Latin America. Curriculum documents. Obligatoriness. Neoliberal education project.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Perguntas centrais – organização curricular colombiana

Figura 2 – Estrutura geral do documento curricular para a pré-escola

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Documentos curriculares nacionais para educação infantil e obrigatoriedade

Quadro 2 – Nomenclatura para primeira etapa obrigatória

Quadro 3 – Recorrência de palavras nos documentos curriculares

Quadro 4 - Síntese de aprendizagens da BNCC para a educação infantil

Quadro 5 - Síntese de aprendizagens da BNCC para a educação infantil (continuação)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EPE: Educação Pré-escolar

EPT: Educação para Todos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE: *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU: Organização das Nações Unidas

PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PRELAC: Projeto de Educação para América Latina e Caribe

PSP: *Proyecto Socioproductivo*

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>17</b>
1.1. DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: POR QUE AMÉRICA LATINA?.....	19
1.2. CRITÉRIOS DE ESCOLHA ECORPUS DOCUMENTAL DE ANÁLISE .....	24
<b>2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
2.1. O CONTEXTO LATINO-AMERICANO PARA A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA .....	38
<b>3. A INSTITUIÇÃO DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS .....</b>	<b>42</b>
3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
3.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	64
3.3. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A PEQUENA INFÂNCIA .....	69
<b>4. AFINAL, O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA?.....</b>	<b>78</b>
4.1. EDUCAÇÃO INICIAL NA ARGENTINA: NÚCLEOS DE APRENDIZAGENS PRIORITÁRIOS.....	80
4.2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	95
4.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA COLÔMBIA: BASES CURRICULARES.....	104
4.4. QUAL É O PROJETO EDUCATIVO PARA A INFÂNCIA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO? .....	118
<b>5. ÚLTIMAS PALAVRAS .....</b>	<b>128</b>
REFERÊNCIAS.....	137
<b>ANEXO A .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

A defesa da especificidade da educação infantil necessita ainda de um conjunto de saberes teórico-práticos que ajudem a construir uma pedagogia própria para essa etapa educacional, balizada em um projeto educativo-pedagógico que garanta os direitos das crianças. Essa especificidade é uma proposta que resiste e se contrapõe aos modelos educacionais de mercado impostos desde a infância, enfatizando a necessidade de que sejam respeitadas as particularidades pertinentes a cada nível e aos grupos etários atendidos. É desse contexto que deriva o interesse deste trabalho em investigar e conhecer a educação infantil para além do Brasil, principalmente naqueles países que já instituíram a obrigatoriedade<sup>1</sup> na primeira etapa da educação básica, visto que o nosso país foi um dos últimos a aderir.

Os documentos oficiais ou relatos de experiências educacionais de outros países latino-americanos<sup>2</sup>, quando considerados em seu conjunto amplo, apresentam muitas referências europeias, as quais nem sempre se aproximam do nosso continente, seja pela posição geopolítica, seja por aspectos culturais ou identitários. Dessa constatação surge a necessidade de conhecer as propostas da educação infantil obrigatória de um conjunto de países específicos, latino-americanos, que se assemelham no âmbito do desenvolvimento e da atuação na área educacional. É a partir dessa delimitação que o mapeamento sobre a educação infantil obrigatória nos ajuda a descobrir e conhecer orientações e possíveis práticas educativas que nos propiciem pensá-la, endossando a defesa pela especificidade dessa etapa educativa – pública, estatal, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Na pesquisa que realizei em meu mestrado<sup>3</sup>, foi possível analisar documentos curriculares nacionais de três países latino-americanos distintos: Equador, Peru e Uruguai. A partir dessa análise pude obter informações a respeito das bases teóricas

---

<sup>1</sup> No Brasil, a Emenda Constitucional 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade do atendimento para a faixa etária de 4 a 17 anos, que impactou diretamente sobre as pré-escolas, a fim de alcançar a universalização do acesso até 2016.

<sup>2</sup> A limitação no contato com a produção é um aspecto dificultador para o desenvolvimento da pesquisa, que ao mesmo tempo demarca a força das referências europeias no que se refere às discussões sobre educação e infância,

<sup>3</sup> Realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e intitulada “Orientações curriculares para a pequena infância na América Latina: uma análise da educação infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai”(BODENMULLER, 2017). O trabalho foi orientado pela professora Eloisa A. C. Rocha e defendido em novembro de 2017.

que sustentavam esses documentos, bem como ter acesso aos conteúdos selecionados por tais países para a educação infantil. No entanto, ao final desse período de estudos me dei conta de que existem ainda outros países que recentemente produziram documentos curriculares, os quais despertaram, em mim, a pergunta: a partir daquilo que se apresenta nos documentos nacionais curriculares desses países para a educação infantil obrigatória, qual é o projeto educativo para essa pequena infância?

Junto aos “achados” da pesquisa de mestrado, e tendo em vista o papel fundamental das instituições educativas na garantia dos “direitos das crianças, no âmbito de sua atuação e, como coloca a lei: em complementaridade à família, sem perder de vista sua responsabilidade coletiva, pública e social” (ROCHA, 2007, p. 5), considerei importante traçar um panorama mais amplo sobre os documentos curriculares na educação infantil latino-americana, bem como compreender a que ela se propõe para conhecer tendências, processos de antecipação da escolarização e outros modos de educar e cuidar das idades anteriores aos 6 anos.

Dessa maneira, este estudo procura aprofundar os conhecimentos sobre as propostas educativo-pedagógicas para a educação infantil de um novo conjunto de países latino-americanos, composto por Argentina, Brasil e Colômbia. Essas propostas são reflexos de políticas educacionais que incidem diretamente no cotidiano das instituições educativas e nos sujeitos dessa relação: crianças, famílias e professoras. Tais políticas, não por acaso, são produzidas com o intuito de estabelecer um projeto neoliberal de educação na América Latina, e é justamente esse projeto, embora não “oficialmente” colocado como tal nas instâncias normativas, o objeto deste trabalho.

O objetivo geral é analisar as teorizações e os conceitos-de-base determinantes na constituição dos documentos curriculares nacionais para a Educação Infantil obrigatória nesses países, a fim de compreender o projeto educativo para a pequena infância na América Latina. Já os objetivos específicos são apreender as concepções de criança, infância, educação e currículo em cada documento analisado; e perceber como esses documentos idealizam/projetam a ação docente nessa etapa educativa.

Para tanto, o estudo está iniciando com a –Introdução – em que os motivos e objetivos do estudo são explicitados, trato sobre infância e educação, o contexto latino-americano para a infância e especificidade da Educação Infantil. A –

Metodologia – onde apresento o campo empírico e as escolhas do *corpus* documental de análise – é tratada na seção 1. Logo após na seção 2 o estudo aprofunda a – Obrigatoriedade na Educação Infantil: da elaboração das políticas educacionais à produção de currículos –. A seção 4 diz respeito às análises dos documentos de Argentina, Brasil e Colômbia para averiguar qual é o projeto educativo para a infância latino-americana. Por fim, nas – Últimas palavras – são lançadas questões mais abrangentes que decorrem deste estudo.

## 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção dedica-se a explorar os pressupostos teórico-metodológicos que fizeram parte do processo de construção deste trabalho.

Ele está teoricamente situado na Pedagogia da Infância, que compõem a grande área dos Estudos Sociais da Infância, os quais dedicam-se a compreender as crianças em todas as suas relações e nos lugares que elas ocupam, além de buscar por sua contribuição geracional. Já que nosso olhar volta-se à criança no contexto da educação obrigatória, a Pedagogia da Infância permite adentrar e conhecer os processos constitutivos das crianças (em todas as suas dimensões), na relação com seus pares e adultos, bem como na relação com os conhecimentos nas instituições educativas, as quais promovem a socialização desses sujeitos de direitos. Sabendo da importância que as instituições educativas e as relações travadas nestes espaços têm sobre as vidas das crianças, é de igual importância conhecer o que se projeta para a educação delas na primeira etapa educativa, neste encontro marcante com um coletivo, a partir de vivências múltiplas e potencialidades incontáveis.

É de conhecimento de todos que o tempo de elaboração das reflexões, o tempo de efetiva pesquisa para o entendimento da educação das crianças pequenas, por vezes é mais lento e possui uma dinâmica distinta do tempo da política, sendo esta última atravessada por muitas variáveis e, às vezes, portadora de uma velocidade que temos dificuldade de acompanhar e/ou entender. Entretanto, são justamente as reflexões realizadas nesse tempo lento da pesquisa aquelas que nos ajudam a compreender, de forma mais criteriosa, crítica e complexa, as tramas que levam a esse choque de temporalidades, bem como os interesses por detrás de cada arranjo ou documento oficial.

Neste sentido, os documentos curriculares nacionais são aqueles que nos dão mais pistas sobre quais são os projetos educativos em andamento para a educação infantil, e suas principais características na organização do atendimento para a etapa obrigatória. Assim, a Técnica de Análise de Conteúdo - TAC (FRANCO, 2003; BARDIN, 2016) serviu de inspiração para auxiliar tanto na busca pelos documentos como na análise de seus conteúdos, extraindo deles aspectos que nos ajudem a compreender o projeto latino-americano para a educação infantil. É preciso ir além dos significados imediatos, revelar os sentidos existentes nas palavras,

compreender o que se quer de fato comunicar sem cair em armadilhas óbvias. Com a ajuda da TAC, é possível compreender as mensagens contidas nos documentos, aquelas que nem sempre estão visíveis, assim como evidenciar o contexto de produção dos textos. Em outras palavras, “o que se procura estabelecer é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 2016, p. 46).

Através da TAC, busca-se compreender os detalhes, já que

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO, 2003, p. 10).

Esta técnica nos permite definir categorias *a priori* para a leitura inicial, as quais serão as primeiras lentes para identificar o projeto educativo para a infância na América Latina: as concepções de criança, infância, educação e currículo. Num segundo momento, podem surgir categorias *a posteriori*, sejam elas eleitas pela recorrência (ou pela ausência), bem como pela relevância nas discussões acerca da temática. Assim, torna-se possível mapear as

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas. (FRANCO, 2003, p. 13).

Bauer (2002) afirma que a análise de conteúdo é uma técnica híbrida, que busca conciliar a análise quantitativa e qualitativa, sem polarizações, podendo ser utilizada em diferentes situações. Segundo Bardin (2016) a Análise de Conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas, à medida que se diversifica o material de análise: entrevistas, cartazes, livros, agendas, diários e/ou documentos. Neste trabalho, enfoca-se os documentos curriculares nacionais oficiais dos países selecionados, na transversalidade e diálogo com orientações dos organismos

internacionais e pesquisas da área que já se dedicaram a discutir o atendimento obrigatório que antecede os 6 anos.

Algumas perguntas ajudam a fazer inferências sobre os textos analisados: “Quem participou da sua elaboração? A quem esse documento foi destinado? Como foi produzido? Com quais interesses foi estruturado? Por que foi publicado?”. Assim é possível compreender “suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas” (FRANCO, 2003, p. 21), informações fundamentais que embasam a educação e apontam os caminhos a serem seguidos.

As próximas seções apresentarão a estruturação do procedimento metodológico nas principais definições dos dados, o tratamento das informações, para posteriormente fazer a análise e produzir inferências a respeito do conteúdo e mensagens dos documentos curriculares nacionais de cada país. Aliado à TAC, atravessa o trabalho o diálogo com a Pedagogia da Infância, que ajuda a colocar lentes sobre a educação das crianças pequenas.

### **1.1. DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: POR QUE AMÉRICA LATINA?**

Mais do que princípios e fins, importam diálogos. Diálogos que se enredam à existência latino-americana; a sua re-existência. Diálogos que conectam saberes, fazeres, perguntas, movimentos, projetos, lutas e conquistas. Diálogos que reacendem a dúvida, indicam caminhos, projetam experiências, convidam à reflexão, instauram parcerias e comunidades, sustentam a ação, amparam derrotas, provocam o estabelecido, desestabilizam modos de ser e de viver, desagregam, reconectam e realimentam. Diálogos que produzem aprendizagens, alargam compreensões, fortalecem e interpelam culturas. (ESTEBAN, 2019, p. 14).

O diálogo apresenta-se como uma alternativa possível para conhecer e aprender *com* o outro, não apenas *sobre* ele. Ao mesmo tempo, supõe-se que o diálogo se opõe às práticas de dominação, reconhecendo a existência do outro. Assim, admite-se que há mais de uma forma de se relacionar, de aprender, de conhecer, diferente do que projetam os documentos curriculares prescritivos, padronizados e instrumentalizados.

Esse é um dos motivos pelo quais é necessário colocar luz sobre os processos constitutivos da educação infantil na América Latina, reconhecer as práticas que nos são próprias, nossas conquistas e tudo o que nos é semelhante,

como maneira de compreender as relações educativas e, assim, (re)afirmar “o lado de cá” como produtor de conhecimentos.

O interesse pela educação obrigatória nos países da América Latina foi motivado, inicialmente, pelas discussões acerca da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual instaurou grandes debates a respeito da educação infantil obrigatória no Brasil. Desde então, professoras, pesquisadoras e diversos atores da sociedade civil têm discutido os motivos que levam a essa decisão, seus prós e contras, quais os impactos sobre as crianças e o sistema educativo.

Segundo Maria Teresa Esteban, “A cultura de dominação constitui a experiência da América Latina, produzindo comportamento submisso que vai sendo internalizado e se explicita na cultura do silêncio” (ESTEBAN, 2019, p. 10). Talvez esse seja o principal motivo de conhecermos tão pouco (ou quase nada) as práticas educativo-pedagógicas dos nossos vizinhos. Ao investigar a educação em países latino-americanos, é possível provocar reflexões, encontrar e indagar experiências que legitimam os conhecimentos aqui produzidos e que contribuem para que essa “cultura do silêncio”, aos poucos, seja abalada, ainda que tenhamos uma história de colonização e dominação fortemente marcada em nossa constituição.

Além da sua constituição histórica, a região e o bloco latino-americano podem representar mais força e coesão, maior participação na política econômica e também social. Um dos aspectos que ressalta a importância desta unidade é “a constituição dos blocos regionais que também passou a ser decisiva nos mecanismos de pactuar compromissos a partir de atos normativos celebrados no âmbito internacional, em especial, no campo da proteção aos direitos” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 2246). A questão dos direitos das crianças na América Latina ganhou um capítulo importante no final da década de 80, quando os países do bloco, mais o Caribe, foram os primeiros a ratificar o documento da Convenção dos Direitos da Criança, criado em 1989, fundamental para o reconhecimento de direitos inalienáveis das crianças, dentre eles o direito à educação.

Esse foi o momento de virada na compreensão da infância para estes países, pois

A discussão sobre as formas de entender e tratar a infância, encarada tradicionalmente desde uma perspectiva assistencialista e tutelar, cedeu lugar a uma visão em termos de cidadania e direitos que reflete e forma parte do discurso mais amplo sobre os direitos de cidadania na democracia. (STANLEY, 2002, p. 118, tradução nossa).

Mas, além dessa compreensão acerca da infância, as reformas educativas iniciadas na década de 90 trouxeram também uma modificação: “as formas de regulação dos sistemas escolares, de acordo à característica neoliberal de desregulamentação, liberalização e privatização do Consenso de Washington” (SAFORCADA, 2012, p. 18). Já nos anos seguintes, as leis nacionais de educação também foram reformuladas na maioria dos países latino-americanos, como Argentina (2006), Bolívia (2010), Chile (2009), Equador (2011), Perú (2003), Uruguai (2009) e Venezuela (2009).

Em uma publicação de 2011, Fernanda Saforcada e Alejandro Vassiliades analisam as leis nacionais de educação pós Consenso de Washington (1989) de alguns países citados anteriormente, ressaltando aspectos importantes para a compreensão dos caminhos trilhados por cada um deles. Argentina e Uruguai afirmam a responsabilidade principal do Estado com a educação integral, permanente e de qualidade, desde o financiamento até a promoção de políticas e o seu desenvolvimento. No Peru o Estado é normativo, com o objetivo de controlar e articular, ou seja, assumindo um papel mais subsidiário, enfatizando a valorização dos setores privados no atendimento aos estudantes. Já Bolívia e Venezuela afirmam, categoricamente, que a educação é de responsabilidade estatal, com ênfase no caráter social do direito à educação. Tanto no Paraguai quanto na Colômbia, os quais tiveram suas leis promulgadas na década de 90, o Estado assume um papel subsidiário, com incentivo ao crescimento do terceiro setor, nos moldes da proposta neoliberal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) traz com destaque a responsabilidade do Estado em oferecer a educação, bem como um dever compartilhado também com as famílias.

Diante dos diferentes encaminhamentos tomados por cada país, é possível compreender que

[...] em relação aos discursos orientadores da política educativa para educação infantil na América Latina, indicam muitas similitudes e divergências nos encaminhamentos regionais, em cenários marcados por contradições, entre avanços no sentido do reconhecimento do direito, mas nem sempre na sua efetivação, em especial quando se refere aos direitos das crianças menores de três anos. (CAMPOS, CAMPOS e SILVA, 2012, p.9).

Pode-se afirmar que um ponto convergente em relação ao direito à educação nesses países diz respeito ao entendimento de que, além do acesso e permanência, a qualidade da educação também é um aspecto fundamental para garantir esse direito à população. Segundo Vieira (2014), a obrigatoriedade da escolarização fez emergir essa categoria enquanto elemento para ser levado em consideração na construção dos projetos educativos. Ou seja, a ampliação do atendimento deve vir acompanhada de investimentos: infraestrutura, materiais pedagógicos, formação de professores, acesso à alimentação e transporte para viabilizar a frequência/permanência nas instituições educativas. Esses são apenas alguns exemplos de priorização da educação.

Entretanto, o que se vê na região é o agravamento das desigualdades sociais pela falta de políticas públicas para a área de educação, ou pela má gestão de recursos para ampliar a oferta e o atendimento com qualidade. As estratégias adotadas nas reformas educativas não se colocaram a favor da educação, mas

[...] sob a aparência de liberdade que tem sido criada pelas novas vagas de reformas educativas, marcadas, por um lado, por um renovado interesse pelo local, com base nas ideias de devolução de poderes ao local, de flexibilidade e autonomia, e, por outro lado, dominadas por relatórios de organismos internacionais, emergem novas formas de controle que impregnam as subjectividades dos professores e afectam as condições de trabalho, de vida e de convivência nas escolas. (FERREIRA e OLIVEIRA, 2007, p. 142).

A ampliação da obrigatoriedade pode ser vista como expansão de possibilidades de formação humana, desenvolvimento integral, acesso ao patrimônio cultural e social, inclusive como alternativa para combater a desigualdade social e o racismo. Entretanto, em quais condições isso é realmente efetivado? Diferente de outras regiões, a América Latina carrega em sua história e constituição processos colonizadores que atrasaram e ainda atrasam sua expansão e depredam suas riquezas. Ainda que a educação seja um direito humano, aqui ela ainda é acompanhada por um processo desigual, de exclusão e, ao mesmo tempo, seletividade.

Todavia, é inegável a potência que o discurso da educação como direito humano, um bem público e social, possui para gerar mudanças significativas no seu entendimento, na sua organização dentro de cada país e, sobretudo, no ordenamento jurídico na região. É por isso que se faz necessário voltara atenção

para estes países, já que eles se diferenciam de outras realidades socioeconômicas e possuem processos educativos que se delineiam em meio à diversidade e à desigualdade, processos de convergência, mas também de segmentação dos sistemas educacionais. Alcançar a democratização da educação é um obstáculo grande e

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Como primeira etapa da educação básica, que demorou anos por constituir sua legitimidade nos sistemas de ensino e ainda está nesse processo, a educação infantil é fortemente marcada pelas desigualdades sociais, políticas e históricas. Conforme afirmam Ângela Coutinho e Thiago Alves (2019, p. 205),

No Brasil, identificamos um conjunto de desigualdades estruturais que estão na base da constituição da sociedade e que nela permanecem pelo prevaletimento econômico, social e político de alguns grupos e marginalização de grupos minoritários, dentre eles os pobres, as crianças, as mulheres, os negros.

Voltar-se à educação da pequena infância “do lado de cá” pode se justificar pela necessidade do “conhecimento recíproco das identidades e das diferenças tão necessário para uma integração mais autêntica e legítima, em todas as suas dimensões, e voltada para a pluralidade da região” (CUNHA, 1995, p. 10). Tal integração é urgente, visto que somos, constantemente, engolidos por projetos externos que estabelecem padrões para o atendimento, mas não necessariamente reconhecem nossas demandas ou respeitam nossas especificidades regionais.

Oséias Oliveira (2011, p. 234) afirma que

As disparidades educacionais, no que tange ao financiamento, acesso, permanência, valorização de educadores e investimentos em áreas relacionadas ao desenvolvimento educacional precisam ser tema prioritário nas agendas políticas, nos debates locais e regionais e em especial necessitam de ajustes no sentido de estar imbricadas em uma estratégia de desenvolvimento que não se esgota com aproximação de diferentes contextos e culturas, mas que se fortalece na medida em que se articula, se expande e se consolida como projeto em construção.

Construir um pensamento latino-americano sobre a educação das crianças é fundamental, pois a partir desse entendimento é que projetamos, enquanto sociedade e Estado, modos de garantir direitos, promover o desenvolvimento integral dos pequenos e fomentar políticas educacionais que atendam as singularidades e as necessidades coletivas. Essa perspectiva não diz respeito à uma ideia universalizante, que considera um único modo de viver a infância e ser criança, pelo contrário, parte da diversidade para encontrar pontos comuns possíveis, e outros que divergem, mas trazem um caráter novidável e plural. Ela é, ainda, a possibilidade de lutar pela nossa existência, pela nossa cultura e identidade, pois é também a partir da educação que formamos a consciência, ao mesmo tempo em que nos conectamos com as nossas raízes e ancestralidade.

Para Vital Didonet (2012), o entrelaçamento de infância e cultura é crucial para as políticas educacionais, em especial para uma Pedagogia da Infância. É por meio desta pedagogia que se articula “experiências e saberes já existentes com a busca por novos saberes”, partindo da compreensão de que as crianças, enquanto sujeitos de direito, possam acessar uma

[...] educação emancipadora, em que eles, com a mediação do educador (professor ou professora) constroem sua identidade pessoal e coletiva, se constituem sujeitos de sua história, e ampliamos começos familiares de seu projeto de vida, como cidadãos livres e responsáveis. (DIDONET, 2012 p. 38, tradução nossa).

## **1.2. CRITÉRIOS DE ESCOLHA ECORPUS DOCUMENTAL DE ANÁLISE**

Iniciei a busca pelos documentos curriculares nacionais no site do MERCOSUL Educacional, o qual reúne dados estatísticos e as principais publicações relacionadas à educação em cada país que compõem o acordo econômico. Além disso, informações a respeito da instituição da obrigatoriedade

foram fundamentais para organizar o escopo da pesquisa, retiradas de um levantamento de Campos (2012). Quando as informações contidas no site do Mercosul Educacional mostraram-se insuficientes, acessei diretamente as páginas dos Ministérios de Educação de cada país para garantir a autenticidade dos documentos e, principalmente, a sua relevância atual para os sistemas educativos. Uma última estratégia utilizada foi entrar em contato por e-mail diretamente com profissionais que atuam tanto nas funções administrativas quanto na docência/pesquisa dentro dos países, como o caso de Argentina, a fim de selecionar o documento curricular nacional oficial. Ressalto que a obrigatoriedade foi sim um critério de escolha dos países, mas este não foi um objeto de análise neste estudo.

Para a constituição do *corpus* documental de pesquisa, a Técnica de Análise de conteúdo apresenta algumas regras: (i) exaustividade, (ii) representatividade, (iii) homogeneidade e (vi) pertinência (BARDIN, 2016). A regra da exaustividade garantiu que todos os países tivessem seus documentos curriculares nacionais acessados, apesar dos desafios encontrados pelo caminho, cumprindo com rigor o conjunto de documentos possíveis para análise. A regra da representatividade possibilita efetuar uma amostra do material. Já a terceira regra diz respeito à homogeneidade dos documentos que, neste caso, são documentos curriculares nacionais e oficiais de orientação para a organização e estruturação da educação infantil obrigatória. Por último, a pertinência dos documentos curriculares num momento em que, cada vez mais, as crianças são o foco dos interesses econômicos e empresariais, projetadas como “o futuro da sociedade”, justifica a escolha dos materiais selecionados.

O levantamento de dados foi realizado até 2020, visto que os dois anos seguintes foram estabelecidos para a pré-análise do material, que inclui a “leitura flutuante”, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a dimensão e direções das análises (BARDIN, 2016). Por conseguinte, a exploração do material é outro processo longo e exaustivo que me levou então às análises propriamente ditas, as quais detalharei mais adiante.

Como já mencionado, a prioridade foi olhar para os países que já instituíram a obrigatoriedade da educação da pequena infância. Foi necessário definir um marco temporal para essa seleção. Dois aspectos foram essenciais para tal demarcação: O *marco de Ação de Dakar Educação Para Todos* (UNESCO, 2000) e a década em

que a maioria dos países instituiu a obrigatoriedade desta etapa educativa. Os últimos 20 anos foram então estabelecidos como o marco temporal do trabalho.

Os objetivos acordados pelos países signatários da UNESCO na *Conferência Mundial de Educação para Todos - EPT* em Jomtien (1990) foram ratificados no *Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos* (UNESCO, 2000), a fim de expandir as oportunidades educacionais para todos, incluindo as crianças pequenas. É inegável a influência dos Organismos Internacionais (OI) nas reformas educativas ocorridas, principalmente, na década de 90, e os impactos produzidos no âmbito da educação, ainda que nem sempre estejamos de acordo com os encaminhamentos. Casassus (2001, p. 28) afirma: “As mudanças ocorridas são importantes e serviram para mostrar a complexidade com que ocorrem as mudanças da educação”.

Mesmo que hoje os Organismos Internacionais não sejam mais os principais protagonistas, os novos atores sociais como empresas multinacionais e globais inspiram-se, aprimoram e validam os discursos da UNESCO, BM e OCDE. Alguns pilares que sustentaram as ações desses organismos ao longo das reformas educativas na América Latina impactam até hoje programas e projetos para a educação: a melhoria da qualidade da educação, a avaliação de resultados e o financiamento são pontos que permanecem, ainda que com alguns ajustes e mudanças nas ações que incidem, inclusive, sobre os documentos curriculares para a educação infantil obrigatória.

Tendo em vista a relevância desses organismos, elegemos então o Marco de Dakar (UNESCO, 2000) como ponto de partida no marco temporal que busca trazer uma síntese da influência dos OI nos currículos de educação infantil. Cabe ressaltar que este estudo é datado, mas não esgotado, no sentido de discutir aspectos que foram imprescindíveis para trilhar os caminhos da educação da pequena infância até o presente momento. O foco está voltado para o período de institucionalização da obrigatoriedade nos países latino-americanos, ocorrido em grande maioria na primeira década dos anos 2000.

Segue assim os primeiros dados encontrados:

Quadro 1 – Documentos curriculares nacionais para educação infantil e obrigatoriedade

<b>País</b>	<b>Documento Curricular</b>	<b>Ministério</b>	<b>Obrigatoriedade</b>	<b>Ano</b>
Argentina	<i>Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	4 e 5 anos	2006
Bolívia	<i>Guía de Concreción Curricular – Educación Inicial en la Familia Comunitaria (2017)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	4 e 5 anos	2011
Brasil	<i>Base Nacional Comum Curricular (2018)</i>	Ministério da Educação	4 e 5 anos	2009
Chile	<i>Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia (2018)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	Não é obrigatório	-
Colômbia	<i>Bases Curriculares para La Educación Inicial e Preescolar (2017)</i>	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>	5 anos	1994
Equador	<i>Currículo Educación General Básica Preparatoria (2016)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	3 a 5 anos	2011
Paraguai	<i>Marco Curricular de la Educación Inicial (2005)</i>	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>	5 anos	1998
Peru	<i>Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)</i>	<i>Ministerio de Educación</i>	3 a 5 anos	2003
Uruguai	<i>Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014)</i>	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>	3, 4 e 5 anos	2008
Venezuela	<i>Educación Inicial - Bases Curriculares (2005)</i>	<i>Ministerio de Educación y Deportes</i>	0 a 6 anos	2009

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com o documento *Atención y Educación de la Primera Infancia* (SITEAL, 2019, p. 8), “se observa uma tendência sustentada em estender a obrigatoriedade da educação desde as idades mais novas”. Além disso, houve uma significativa expansão das taxas de escolarização das crianças de 5 anos entre 2005-2015, principalmente, entre as famílias mais favorecidas. Dados aproximados neste mesmo documento revelam a porcentagem de gastos totais da educação destinados para a educação infantil obrigatória: Argentina 8%, Brasil 10%, Colômbia e Bolívia entre 4% e 5%.

A política educativa em torno da educação obrigatória tem, pelo menos, quatro eixos articulados para garantir o direito à educação das crianças pequenas: formação docente (inicial e em serviço) e salários; infraestrutura; definição de conteúdos curriculares e definição de gestão; e, por fim, ações para garantir acesso, permanência e oportunidade de aprendizagem dentro do sistema educativo (SITEAL, 2019).

O Sistema de Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), instituído pela UNESCO em 2011, diferencia o atendimento para as crianças de 0 a 2 anos, atribuído à “primeira infância” (CINE 0 10) e para a faixa etária a partir dos 3 anos, a educação “pré-primária” (CINE 0 20). Acrescenta-se que, para além das nomenclaturas instituídas pela UNESCO, outras são utilizadas nos países latino-americanos para referir-se à educação obrigatória que antecede os 6 anos. Veja abaixo a lista:

Quadro 2: Nomenclatura para primeira etapa obrigatória

<b>País</b>	<b>Etapa obrigatória</b>
Argentina	Inicial (Jardín de Infantes)
Bolívia	Educación en familia comunitária, escolarizada
Brasil	Pré-escola
Chile	Segundo nivel transición
Colômbia	Grado de transición – educación preescolar
Equador	Preparatória

Paraguai	Pré-escola
Peru	Inicial escolarizado
Uruguai	Inicial
Venezuela	Pré-escola

Fonte: SITEAL, 2019.

Diante do quadro de documentos curriculares nacionais e oficiais de cada país, segui os critérios de selecionar aqueles que já instituíram a obrigatoriedade da educação infantil. Tendo em vista o volume de documentos, outro critério precisou ser estabelecido: considerar os documentos publicados mais recentemente. Dentre eles, optei por excluir os documentos do Equador, Peru e Uruguai que foram analisados em pesquisa anterior (BODENMULLER, 2017), restando os seguintes países para a análise: Argentina, Bolívia, Brasil e Colômbia. Os documentos curriculares nacionais foram buscados em diferentes plataformas de informação, sites dos Ministérios da Educação, contato com os órgãos competentes de cada país e, por último, com docentes que atuam com as crianças nesta primeira etapa educativa em cada país. Ainda que neste primeiro momento o documento curricular da Bolívia tenha sido selecionado, este não contemplou os critérios estabelecidos para a análise e foi desconsiderado logo após a qualificação (Outubro/2021), sob orientação da banca. Detalharemos logo mais.

A imagem a seguir dá visibilidade para a região latino-americana de maior atenção neste estudo: a América do Sul. Além de dar continuidade à exploração realizada no Mestrado, o foco na América do Sul também se justifica pela disponibilidade de documentos e materiais que versam sobre a educação infantil obrigatória, excluindo assim a região do Caribe.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/paises-da-america-do-sul/>

O momento de exploração e primeiro contato com os materiais é chamado de *pré-análise* e é composto por cinco etapas: (a) leitura flutuante, (b) escolha dos documentos; (c) formulação das hipóteses e objetivos; (d) referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; (e) preparação dos materiais. A leitura flutuante consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Nesta ocasião pudemos compreender um pouco da organização da primeira etapa educativa a partir da obrigatoriedade de matrícula das crianças menores de 6 anos.

Na Argentina, o Nível Inicial corresponde à nossa educação infantil brasileira, sendo dividido em dois tipos: jardins maternos e jardins de infância. No primeiro, acolhe-se crianças de 45 dias a 2 anos de idade. Já nos Jardins de Infância, localizados somente em espaços urbanos, o atendimento está voltado para crianças de 3 a 5 anos. Segundo a descrição desta etapa educativa no documento Núcleos de Aprendizagem Prioritários, “É um nível que apresenta clara intencionalidade pedagógica brindando uma formação integral que abarca os aspectos sociais, afetivo-emocionais, cognitivos, motrizes e expressivos” (ARGENTINA, 2004, p. 11,

tradução nossa). O documento destaca ainda que o Nível Inicial diferencia-se dos níveis posteriores, com “experiências educativas em um ambiente flexível tanto na disposição e uso de espaços como na organização de tempos e agrupamento dos alunos” (ARGENTINA, 2004, p. 11, tradução nossa).

A justificativa para a elaboração deste documento é o desejo de gerar oportunidades iguais para todas as crianças argentinas em idade escolar obrigatória, já que “os NAP consideram os saberes que, como sociedade, consideramos chaves, relevantes e significativos para que as crianças, adolescentes e jovens possam crescer, estudar, viver e participar em um país democrático e justo tal como o que queremos” (ARGENTINA, 2004, p. 5, tradução nossa). Ou seja, este documento curricular vem com o intuito de reafirmar o direito de todos à educação, sendo o Estado o principal responsável por garantir as condições para o seu cumprimento.

Apesar da autonomia de cada Província para estabelecer diretrizes curriculares, os NAPs demarcam definições comuns para a educação infantil obrigatória na Argentina, podendo ser o ponto de partida para que na sequência possam ser consideradas as particularidades locais, fortalecendo

ao mesmo tempo o particular e os elementos definidores de uma cultura comum, abrindo uma profunda reflexão crítica desde a escola sobre as relações entre ambas dimensões e uma permanente reconceitualização do curricular (Resolución CFCyE 225/04, ano, página, tradução nossa).

A obrigatoriedade da educação das crianças menores de 6 anos na Argentina foi estabelecida na Lei De Educação Nacional em 2006, no artigo 16º. No entanto, as discussões acerca de um documento curricular comum nacional já estavam em andamento desde 2004 e estenderam-se até 2012,

[...] mediante um processo que incluiu a realização de um trabalho técnico, consultas regionais, discussões e acordos federais. Participaram deste processo representantes das províncias argentinas, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e equipes técnicas do Ministério Nacional. (ARGENTINA, 2018, p. 2, tradução nossa).

Na Bolívia, a *Ley De La Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”* foi sancionada em 2010 e no primeiro artigo garante:

Toda pessoa tem direito a receber educação em todos os níveis de maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação”,

[sendo responsabilidade do Estado]sustentá-la, garanti-la e gestá-la. (BOLÍVIA, 2010, página, tradução nossa).

Enquanto um Estado Plurinacional, a Bolívia propõe uma educação que inclua “a incorporação de conteúdos que remetem a práticas, valores, discurso e produção das comunidades andinas, acumulados desde épocas anteriores à invasão europeia” (ARAÚJO, 2021, p. 94). Ou seja, as comunidades indígenas atuam fortemente na sociedade boliviana e reafirmam uma educação de caráter “intracultural, intercultural e plurilingue em todo o sistema educativo” (BOLÍVIA, 2010, tradução nossa). A nomenclatura adotada para a primeira etapa obrigatória “educação inicial em família comunitária”, tem ênfase em processos sociais e comunitários para a formação humana.

No Brasil, a educação infantil é a primeira etapa obrigatória para crianças de 4 e 5 anos desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 2013. O atendimento em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) já era um direito assegurado desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas é de conhecimento que as condições de acesso e permanência para a efetivação deste direito ainda estão longe de alcançar a universalização. Neste sentido, esta foi uma estratégia para dar visibilidade às crianças menores de 6 anos e seu atendimento em instituições educativas. A obrigatoriedade não pode ser vista como vilã, pois busca garantir um atendimento que é direito das crianças e das famílias, o que reflete na expansão da educação infantil com recursos estatais. Ao mesmo tempo, também obriga as famílias a colocarem seus filhos cada vez mais cedo nas instituições educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reúne conteúdos para a educação infantil e ensino fundamental, trazendo em sua defesa o fato de que este documento é a peça central para que o país alcance a aprendizagem de qualidade. A elaboração do mesmo foi responsabilidade de um grupo de especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Vale destacar que, apesar do Conselho Nacional de Educação abrir um sistema para receber as diversas contribuições/sugestões de profissionais, pesquisadores, grupos de estudos e acadêmicos, estas não foram contempladas na última versão aprovada, de forma arbitrária e pouco (ou nada) democrática.

No entanto, vale destacar que a educação infantil já tinha um documento curricular produzido com maior democracia e participação, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Mas então, qual foi o motivo de elaborar a BNCC? Já prevista em leis<sup>4</sup> anteriores, a BNCC tem um caráter regulador e veio para “atualizar o conjunto de diretrizes curriculares para todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira” (CAMPOS e DURLI, 2020, p. 252). Por este motivo, esse último documento foi eleito para a análise neste estudo, apesar das inúmeras críticas que temos a ele na área de Educação Infantil.

Semelhantemente, a educação para crianças colombianas menores de 6 anos integra o sistema de educação formal do país desde a Lei Nacional de Educação nº 115/94 (COLÔMBIA, 1994). As *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (COLÔMBIA, 2017) foram elaborados por professores especialistas, contando com contribuições de Universidades, Escolas Normais Superiores, Fundações e Associações, bem como Instituições educativas, Jardins Infantis e Centros de Educação Inicial e Pré-escolar. A partir dessas bases buscou-se “a geração de propostas educativas pertinentes e contextualizadas, que garantam o desenvolvimento integral de crianças menores de seis anos” (COLÔMBIA, 2017, p. 19, tradução nossa).

O artigo 15 da Lei 115/94 afirma:

A educação pré-escolar corresponde aquela oferecida à criança para o seu desenvolvimento integral nos aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socioafetivo e espiritual, através de experiências de socialização pedagógicas e recreativas. (COLÔMBIA, 1994, página, tradução nossa).

Já na apresentação do documento curricular colombiano, mostra-se a ideia de que a educação das crianças pequenas tem grande impacto sobre o desenvolvimento integral dos seres humanos, culminando em retornos em diferentes níveis:

*Econômicos*, como melhores taxas de trabalho, redução de renda e desigualdade intergeracional (Elango, Heckman, et al, 2016; Gertler, 2014; Barnett, 2008; Gertler, Heckman, et. al., 2014; Heckman & Raut, 2013); *sociais*, como menores taxas de gravidez na adolescência, alcoolismo, dependência de drogas e probabilidade de cometer crimes (Barnett et al., 2005; Cunha y Heckman, 2007; Duncan et al., 2007; Elango, Heckman, et al, 2016), *educativos*, por meio de menores taxas de abandono e repetência escolar, melhor desenvolvimento abrangente de meninos e meninas (Glewwe, 2008; Heckman & Raut, 2013; Yamauchi, 2013). (COLÔMBIA, 2017, p. 19, grifos nossos).

<sup>4</sup> Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Planos Nacionais de Educação (2001-2011, 2014-2024).

O segundo passo da pré-análise (a escolha dos documentos) é marcado pelas regras já citadas anteriormente: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. No caso da Argentina, tivemos acesso a dois documentos: uma publicação nacional de 2004 e outra mais recente da Província de Buenos Aires, ano de 2019. Ainda que o último seja mais atual e, ao que tudo indica, esteja de acordo com o momento presente da instituição da obrigatoriedade da educação infantil no país, não foi possível utilizá-lo na análise, pois ele não se enquadra na regra da homogeneidade dos documentos, já que diz respeito a uma orientação provincial e não nacional, como os documentos escolhidos nos demais países. Apesar disso, o documento de Buenos Aires contribuiu para o desenvolvimento de uma análise mais consistente, com o alargamento de informações advindas da Argentina, ainda que não seja um documento central de análise.

Já o documento da Bolívia foi considerado, até o momento da qualificação (Outubro/2021), como uma das escolhas para aprofundamento, tendo sido explorado no momento da *pré-análise*, que corresponde ao primeiro contato com o material levantado. No entanto, a partir das contribuições da banca de qualificação, percebi aspectos que impossibilitam analisá-lo junto a este conjunto de países, não respeitando a regra da pertinência, cujo princípio é que “os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128). Havia inconsistência de dados no documento curricular nacional oficial e em outros documentos acessados durante as buscas, pois eles assemelhavam-se a planejamentos individuais de docentes, organizados por quadros com conteúdos semanais/mensais. No mais, ainda que não se caracterize um estudo comparativo, entendemos que a sua constituição política (Estado Plurinacional) difere consideravelmente dos demais países e gera impactos significativos sobre a educação.

Foi então que descartamos o documento nacional curricular da Bolívia e continuamos os próximos passos em direção à análise dos três países já citados: Argentina, Brasil e Colômbia, a fim de dar visibilidade ao projeto educativo em curso para a infância na América Latina.

## 2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Nesta seção serão discutidas as concepções basilares e os princípios considerados fundamentais, do nosso ponto de vista, para organizar propostas pedagógicas e estruturar a educação das crianças menores de 6 anos, independentemente do contexto coletivo de educação em que estejam inseridas. Para que fique claro que tais concepções e princípios se opõem às práticas educativo-pedagógicas que antecipam a escolarização e transformam as crianças em alunos pré-escolares, fato fortemente criticado neste trabalho, não trataremos de listas de conteúdos comuns ou de tipos de organizações modelos a serem aplicados com as crianças das instituições educativas. Do contrário, proporemos algumas reflexões que apontam como nos relacionamos com as crianças e suas infâncias, bem como qual é o projeto educativo-pedagógico (SCHMITT, 2014) que imaginamos para elas. São ideias que partem de discussões realizadas ao longo de mais de 30 anos no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN –, junto às pesquisadoras e professoras que atuam e/ou pesquisam a educação infantil. As reflexões deste trabalho, portanto, não são apenas da autora deste estudo (eu), mas de um coletivo que se dedica a pensar as infâncias na relação com a educação, contribuindo de diversas formas e em diferentes âmbitos para alcançar a excelência no atendimento às crianças, na formação de professoras<sup>5</sup> e professores, na elaboração de documentos e na produção de conhecimento.

---

<sup>5</sup>Neste trabalho utilizaremos o termo “professoras” a fim de dar visibilidade para a presença massiva das mulheres na educação infantil, reiterando dados de pesquisas já realizadas por Cerisara (1996) e Sayão (2005).

A urgência de pensar uma Pedagogia da Infância (Rocha, 1999) não é de hoje, mas vem sendo gestada desde os anos 1999/2000 pelas pesquisadoras Ana Lúcia G. Faria, Eloisa A. C. Rocha, Maria Carmen S. Barbosa e outras, que inauguraram esse debate que contribui até os dias atuais com a formação inicial e continuada voltada aos profissionais da educação, bem como no âmbito das pesquisas acadêmicas e discussões em grupos de estudos, além de orientar reflexões relevantes na produção de documentos oficiais. A educação da pequena infância vai muito além da execução de atividades descontextualizadas e sem sentido, com o intuito de aquisição de conhecimentos pré-definidos que desconsideram a trajetória percorrida pelos pequenos. Ela também não pode estar limitada à aprendizagem de conteúdos de forma antecipada que impõem, desde a tenra idade, uma lógica adulta e produtivista na vida das crianças.

Há uma especificidade inegável nesta primeira etapa educativa, que necessita respeitar o processo de descoberta de mundo e de si, presente no encontro com as diferentes culturas, a interação com seus pares ou quem já vive aqui há mais tempo, a descoberta dos detalhes, como também a compreensão do seu próprio processo de significação das experiências, no sentido de compreendê-la como um sujeito de direitos, com vontades, desejos e necessidades próprias, capaz de estabelecer múltiplas relações sociais ao seu redor e viver experiências que possibilitem a ampliação do seu olhar sobre o mundo que a cerca.

É necessário ressaltar a importância do desenvolvimento integral, considerando que este está atrelado às relações e interações que as crianças vivem e que se amplia, enriquece e complexifica em um coletivo nas instituições educativas. O desenvolvimento integral possibilita às crianças um universo de máximas vivências possíveis, ou seja, ao potencializá-las pluralizá-las intenciona a experiência, as quais mostram diferentes leituras de mundo, ampliam as formas de conhecimento e possibilitam o desenvolvimento infantil, com os quais a educação da pequena infância está comprometida.

Ainda que não seja consenso, escutar as crianças torna-se fundamental para construir uma educação inclusiva, democrática e emancipatória (AGOSTINHO, 2018). Ouvir as crianças é legitimar seus conhecimentos, reconhecer os papéis sociais que elas ocupam e os diversos lugares pelos quais circulam, o que possibilita admiti-las como sujeitos importantes nas relações educativo-pedagógicas. Assim, é possível reinventar e criar novas formas de ser criança, viver as infâncias e ser

professora na educação infantil, que se opõe à pedagogia tradicional e conservadora, confronta com relações hierarquizadas e padronizadas. As práticas tradicionais e conservadoras são aquelas que são pré-estabelecidas, vêm prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de crianças, com conhecimentos selecionados e interessados a partir de uma visão bastante limitante daquilo que a criança pode aprender, sem ao menos olhar para as crianças como sujeitos ativos neste processo educativo-pedagógico.

Em consequência disso, se faz necessário demarcar a escolha pelos processos de socialização ao invés de antecipação da escolarização, sendo que o primeiro se coloca no sentido de compartilhar perspectivas e pontos de vista entre crianças e adultos, que permite uma troca de culturas, aprendizados diversos, sentido de pertencimento e expressão de diferentes linguagens. A educação infantil precisa contemplar as relações de educação e cuidado indissociável, relação próxima com as famílias, ampliação do repertório cultural das crianças por meio de experiências múltiplas e diversificadas, compreendendo cultura como toda produção humana. Na contramão de práticas que colocam as crianças num lugar de passividade, como incapazes e silenciam as suas vozes, dando apenas ao adulto a centralidade na ação, partindo de uma relação vertical. É neste contexto que a educação serviria apenas para a transmissão de conhecimentos, sem que as crianças tenham autonomia ou capacidade de produzir suas próprias suposições acerca das coisas, das relações, dos lugares, das pessoas: um ataque às capacidades criativas e imaginativas.

Levando-se em consideração tais aspectos, necessitamos construir “o tempo da infância como um tempo de direitos” (AGOSTINHO, 2018, p. 160) e para isso, faz-se necessário buscar pelo diálogo com outros campos do conhecimento, articulando a Pedagogia com os Estudos da Infância, a fim de compreender a complexidade das infâncias, numa abordagem integral, que consolida as crianças como atores sociais e suas infâncias como categorias sócio-históricas. Esses estudos são compostos por várias sub-áreas da Sociologia, Antropologia, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia e Psicologia, que voltam o olhar para os processos constitutivos das crianças e suas infâncias nos diferentes contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

## 2.1. O CONTEXTO LATINO-AMERICANO PARA A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

O foco colocado nos últimos anos pela área sobre as crianças e suas infâncias ocasionou um movimento duplo: ao mesmo tempo em que fortaleceu a ideia de proteção e direitos na legislação (o que, por vezes, pode ser encarado como um controle social disfarçado pelo discurso dos direitos), mostrou que é sobre as crianças que recaem as maiores violências, que são elas as mais atingidas e prejudicadas pelas desigualdades sociais. Por isso, requer nossa atenção e “um olhar mais profundo, complexo e comprometido com nossas realidades latino-americanas” (REDONDO, 2015, p. 154, tradução nossa). Patrícia Redondo (2015, p. 154, tradução nossa) nos instiga:

Do que estamos falando quando nomeamos a América Latina? A que sujeito nos referimos ao nomear “infâncias” como “latino-americanas”? Que movimento nós, que educamos em instituições educativas, em espaços socioeducativos de nosso país, temos que produzir para fazer parte desse universo particular, o das “infâncias latino-americanas”?

Concordo a autora ao dizer a realidade da infância na América Latina traz à tona a posição de inferioridade e subalternidade das crianças que aqui vivem, em condição de pobreza e exclusão. Concomitantemente, a potência está localizada na infância, já que a partir dela é possível pensar um recomeço, outras possibilidades para a “Humanidade”, através da educação das crianças.

Para isso, partimos da localização da educação a partir de um sentido político voltado para a transmissão da cultura, que por sua vez permite a possibilidade de transformar a posição dos sujeitos de subalternidade para campo de direitos. Isso coloca a educação no território de uma grande disputa, geralmente vinculada a direitos sociais e como bem-social a ser distribuído e responsabilidade prioritária do Estado. (REDONDO, 2015, p. 164, tradução nossa).

O projeto neoliberal para a educação infantil baseia-se na aprendizagem das competências e habilidades que preparam a criança para o futuro. Além de ser uma estratégia que lança os pequenos para um tempo outro, ao invés de concebê-los como sujeitos de direitos no tempo presente – aquele em que eles efetivamente vivem –, esse projeto também enfoca uma aprendizagem que se configura

[...] como sinônimo de acumulação de conhecimentos produzidos por outros, mediante processos de racionalização dos espaços e tempos escolares. A escola tende, assim, a reduzir-se ao local onde tal aprendizagem se processa numa lógica de permanente consumo de saberes e não no espaço da sua coprodução, em que participam crianças e adultos. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 136).

Ferreira e Oliveira (2007, p. 137) afirmam que essa lógica impossibilita conceber a escola como “espaço/tempo de inovação educativa e pedagógica pela produção de conhecimento”, além de inviabilizar “processos ativos de aprendizagem configurados em/por cidadanias várias, onde há espaço para a aventura, a descoberta e a convivência” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 137). Acredito que esses aspectos são fundamentais na relação das crianças com o processo de conhecer o mundo e a si próprias. Ainda que o os autores direcionem seu trabalho para os anos iniciais (de 6 a 10 anos) em Portugal, apresentam discussões que contribuem para o debate sobre a educação infantil no Brasil e em outros países latino-americanos, visto que todos eles passaram por reformas educativas sob um projeto econômico neoliberal e, portanto, possuem modelos que se assemelham.

As mudanças propostas para o cotidiano da educação por meio das políticas educativas e curriculares são apenas instrumentais, técnicas e estruturais, disputam as subjetividades e as identidades dos sujeitos. A situação política atual é um verdadeiro campo de batalhas, onde a força do (neo)conservadorismo veio como um projeto reacionário que ocupa todas as propostas na organização das instituições educativas, desde a seleção de conteúdos até a formação de professoras, sem poupar, é claro, as formas de participação dos sujeitos na sociedade. Nessa conjuntura ocorre a redefinição do Estado (agora mínimo), intensificando-se as parcerias público-privadas e a consequente mercantilização da educação, com a atuação massiva de organizações empresariais que lutam por interesses próprios.

A globalização vem acentuando as desigualdades e exclusões, colocando em lados opostos “conformação” e “emancipação”, assim como “globalizar” e “contextualizar”. Nesse sentido, vivemos aprisionamentos e domesticações de conhecimentos específicos, o que nos impede de pensar formas múltiplas de ser, valorizar saberes e fazeres diversos, assim como legitimar as experiências vividas em cada lugar. É nesse contexto que Marisa Costa (2007, p. 14) aloca a necessidade de desconstrução das nossas convicções intelectuais, políticas e

existenciais, como maneira de fugir de uma “concepção unitária de mundo e de vida”, convocando-nos a pensar a diversidade para aspirar a alteridade.

As instituições educativas tornam-se políticas quando nelas as crianças vivenciam o exercício dos seus direitos, da cidadania e da democracia, compreendendo que as injustiças e intolerâncias não devem ser aceitas num convívio coletivo. Para que essa concepção de educação para a infância aconteça, como nos mostra Paulo Freire, é necessário ir além da educação bancária, aquela que deposita informações nos pequenos como uma pessoa aporta dinheiro em um banco –“Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1996, p. 57). Nesse tipo de educação criticada por Freire, os papéis são bastante definidos: educador é aquele que detém o saber; educando é quem precisa aprender passivamente, como se não fosse sujeito ativo no seu próprio processo constitutivo/educativo. Essa relação verticalizada estabelece uma hierarquização que sempre coloca a criança no lugar do não-saber, no lugar de quem será “ensinada”, “humanizada” e, enfim, “domesticada”.

Nessa proposta de educação tradicional, exerce-se um controle sobre o pensar e agir; instaura-se uma lógica de ouvir, absorver, aprender e obedecer, partindo do princípio de que tudo é fixo, permanente, sem possibilidade de mudanças e transformações. Se apenas os conhecimentos trazidos pelas professoras é validado, sem espaço para a inventividade e imaginação, como incentivar o pensar crítico? Oprimir, alienar e desumanizar são práticas bastante conhecidas neste tipo de proposta, que caminha lado a lado com um projeto educativo que não quer cidadãos pensantes, críticos e ativos. A educação bancária nega a dialogicidade.

Ao contrário desse tipo de prática, a educação verdadeiramente política cria canais de comunicação para que as crianças participem das decisões na vida coletiva, dando sua contribuição geracional. A ideia de uma infância participativa, entretanto, não se enquadra em uma educação de cunho neoliberal, que invisibiliza a experiência das crianças e idealiza apenas “alunos”; que valoriza aprendizagens cognitivas e pragmáticas, mas ignora conhecimentos, saberes e sentimentos; que reconhece a pluralidade das vozes, mas se nega a ouvi-las. É nesse contexto que a

aceitação de um currículo comum nacional<sup>6</sup>, que limita as potencialidades dos seres humanos e se pauta em competências e habilidades baseadas em uma criança universal, criando a ilusão de que só assim será possível alcançar uma equiparação dos conhecimentos sob o ideário do “comum”, torna-se impossível.

As experiências vividas na infância, por meio das brincadeiras, interações e linguagens, não podem ser mensuradas ou listadas com o de intuito ser entregues de modo igual a todas as crianças, justamente porque essas experiências são atravessadas por muitos aspectos: sentimentos, conhecimentos, identidades, diferenças, subjetividades, e tantas outras marcas que dependem dos sujeitos ali envolvidos, sendo impossível pensar apenas em uma transposição ou adequação da educação.

---

<sup>6</sup>No Brasil, esse movimento ganhou força com o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), a partir da atuação de grupos conservadores e do empresariado, a exemplo da Fundação Lemann, do Movimento Todos Pela Educação, do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Maria Cecília Vidigal. Ver mais detalhes em Campos e Durli (2020).

### **3. A INSTITUIÇÃO DA OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS**

A institucionalização da educação das crianças deu-se juntamente com grandes transformações sociais, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a demanda crescente pela guarda das crianças, a diminuição da população em área rural e o crescimento do perímetro urbano. Como aponta MOLLO-BOUVIER (2005, p. 392), “os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais”. Muito embora tais questões sejam fundamentais, esta seção tratará sobretudo da reflexão a respeito do contexto sócio-histórico da implementação da obrigatoriedade para a educação infantil, na qual são reveladas práticas educativas que acentuam o controle e a disciplina sobre as crianças, transformando a condição desses sujeitos em alunos pré-escolares (VEIGA; FERREIRA, 2017).

Conforme aponta Fernanda Saforcada (2012, p. 26, tradução nossa), as leis nacionais de educação dos países latino-americanos, em sua maioria, mencionam a “gratuidade, a obrigatoriedade e a definição de educação básica”. A respeito da obrigatoriedade, a autora continua: “A tendência geral na região tem sido um aumento substancial da obrigatoriedade, tanto em quantidade de anos como dos ciclos que compreende, do reconhecimento da gratuidade e da extensão do que é considerado educação básica” (SAFORCADA, 2012, p. 27, tradução nossa).

A ampliação da obrigatoriedade é um importante passo no que diz respeito ao direito à educação, à medida que “uma parcela significativa das crianças pobres só consegue ter acesso à escola a partir da faixa etária obrigatória” (ALVES; PINTO, 2011, p. 131). No entanto, há que se tomar cuidado para que a obrigatoriedade não vire a “primarização” (MALAJOVICH, 2006) da educação das crianças pequenas, aproximando-a daquela praticada no ensino fundamental, ou seja, adotando a perspectiva de antecipação da escolarização.

O discurso que coloca a educação como projeto central engendrado na modernização dos países, fortemente influenciados por agências internacionais como a OCDE, acelerou e acentuou as formas de controle sobre a educação das crianças pequenas. Para Campos (2008), essa preparação da infância para a escolarização obrigatória foi entendida a partir da lógica de que o sucesso escolar

futuro estava condicionado às aprendizagens cognitivas precoces, atrelando a antecipação e a aceleração dos processos educativos ao desempenho futuro das crianças.

Peter Moss (2011, p. 145) destaca três fatores implicados na relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório: o crescimento e a presente expansão dos serviços de educação infantil; os benefícios aparentes da educação infantil, que ganharam visibilidade e chamaram a atenção dos elaboradores de políticas públicas; e, por fim, o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório. O autor ainda pondera, citando parte de um documento elaborado pela OCDE, que:

[...] uma cooperação mais íntima com as escolas é bem-vinda, conquanto a educação infantil 'não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas', e em que 'o caráter específico e as tradições da prática de educação infantil sejam preservadas'. (OCDE, 2001, p. 129 apud MOSS, 2011, p. 146, grifos do autor).

No entanto, partindo da experiência da França e da Dinamarca, Moss (2011) também aponta que existem diferenças significativas entre a aproximação da educação infantil das demais etapas educativas e a cooperação entre elas, que pode ser demarcada de acordo com cada intencionalidade:

[No] currículo (prescrição detalhada, ou apenas um quadro de referência); [na] aprendizagem (foco em habilidades em áreas úteis para a escola, tendo alvos principalmente cognitivos, ou foco em objetivos amplos de desenvolvimento em uma abordagem holística); [nas] metodologias de trabalho, formação e concepção do profissional (professor ou pedagogo). (MOSS, 2011, p. 148).

A busca pela universalização do acesso à educação infantil precisa vir acompanhada do monitoramento responsável por parte do Estado, para compreender não apenas as condições do acesso, mas também aquelas que se colocam para o cumprimento desta lei. As instituições que recebem essas crianças têm uma estrutura própria para atender a especificidade da educação infantil, ou foram “adaptadas” para receber as crianças? As estruturas físicas e materiais mostram-se adequadas para o movimento e interação desta faixa etária, bem como “o número de crianças por turma, os profissionais que atuam com essas turmas e na

gestão das instituições, a jornada (parcial ou integral), o currículo e os processos de avaliação”? (COUTINHO; ALVES, 2019, p. 213).

Da mesma maneira que outros direitos sociais precisam, por vezes, da instituição da obrigatoriedade para que se efetivem, ou seja, para que o Estado cumpra com seu papel de garanti-los à população, o direito à educação também necessita dessa “legislação”. Entretanto, o questionamento vem da forma como essa obrigatoriedade se efetiva e dos ordenamentos dela advindos, os quais, em muitos momentos, apontam para outros interesses que não necessariamente os que asseguram o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, tal qual afirmam as cartas magnas de muitos países. A regulação, o controle e o disciplinamento da infância estão camuflados no discurso do direito à educação infantil.

O acesso à educação e o direito das crianças à educação infantil não devem se dar em caráter obrigatório e compulsório, mas sim por um esforço coletivo, por meio do empenho dos Sistemas de Ensino para a garantia desse acesso e de financiamento público para a educação. Arelaro, Jacomini e Klein (2011) propõem que a discussão da obrigatoriedade da educação infantil deve perpassar os três princípios educacionais: o direito à educação, a gestão democrática e a qualidade de ensino. Ou seja, independentemente dos motivos que levam as famílias a colocar a criança na instituição, nenhum deles retira o caráter educativo desta etapa e o dever do Estado em garantir esse direito às crianças. Aquilo que se defende, nesse caso, não se coloca contra as instituições educativas, muito menos contra a educação, mas sim a favor de se (re)pensar formas de romper com um modelo educacional que impõe uma aprendizagem padronizada, mecânica e instrumental, e que retira a liberdade do pensamento crítico, fortalecendo assim a educação infantil, enquanto etapa educativo-pedagógica, como um tempo de vivência da infância e dos direitos das crianças.

Atrelar a educação às competências e habilidades<sup>7</sup> é reduzir a formação humana, é a “desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino, [fortalecendo] a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 1996, p. 115). Numa lógica de transmissão de conteúdos, de depósito de informações no *outro*, torna-se impossível uma consciência crítica, não

---

<sup>7</sup> Ao longo desta seção, estes tópicos serão melhor explicados.

há espaço para a inventividade e criatividade, pois a única ação esperada é aceitar e adaptar-se àquilo que é apresentado. Ou seja,

[...] nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 38).

É nesse sentido que as crianças não podem ser meras espectadoras do que acontece no mundo, uma vez que “oferecer um pacote pronto às crianças seria negar sua atividade criadora” (SILVA; SILVA, 2021, p. 26). Elas precisam ser também esse próprio mundo, fazer parte das produções, das histórias, dos acontecimentos, sempre conscientes da sua participação ativa para (re)criar e transformar esse espaço-tempo em que vivem. O direito à educação foi substituído, tanto nos discursos políticos quanto nos documentos educacionais, pelo direito à aprendizagem cognitiva, mais limitado, entendido como acumulação de informações descontextualizadas. É preciso reinventar as linguagens da educação, de maneira que ela “responda aos desafios teóricos e práticos com que nos defrontamos hoje em dia” (BIESTA, 2013, p. 18), preservando a especificidade de cada etapa educativa, as relações sociais e as inúmeras possibilidades de acessar/produzir conhecimentos.

Por mais que as crianças transgridam a norma e nos surpreendam, ainda assim é possível escolher entre a abertura de novas possibilidades (para a construção de múltiplas subjetividades) ou o controle sobre o que é ou não adequado. Isso significa que, ao mesmo tempo em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos nas instituições educativas, o que possibilita que “mergulhem” no universo da cultura, também podem ter sua infância capturada, no sentido de serem reguladas, normatizadas e disciplinadas em suas mentes e corpos nestes mesmos espaços. Em certa medida,

[...] a pedagogia (quicá toda pedagogia) tentou sempre controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia produzir-se como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que poderia ter de pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la para um fim preestabelecido. Isto é, convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de formação. (LARROSA, 2011, p. 14).

Os efeitos da obrigatoriedade para a educação infantil apresentam alguns outros aspectos problemáticos. O primeiro deles está relacionado à acentuação da cisão entre creche e pré-escola, pois ao estabelecer a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, deixou-se a faixa-etária de 0 a 3 anos “de fora”. Esse “esquecimento” das crianças de 0 a 3 anos não é novidade. A faixa etária da obrigatoriedade pode variar um pouco em cada país, mas está atrelada à ideia de priorizar grupos mais próximos à educação inicial/ensino fundamental. Como consequência da falta de vagas para atender à população e cumprir com a obrigatoriedade da pré-escola, a retirada de vagas públicas e/ou a diminuição de matrículas das crianças de 0 a 3 anos (creches) foi uma forma encontrada em muitos lugares para “suprir” essa carência. Isso aprofunda ainda mais a cisão histórica entre creches e pré-escolas, além de afetar a identidade da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

Em segundo lugar estão os novos arranjos para atender às demandas desse tipo de educação, que não estão vinculados apenas ao acesso público desse direito, mas sim a um projeto de precarização do atendimento às crianças menores de 6 anos. Dentre as estratégias mais recorrentes, está a utilização de alguns espaços das escolas de ensino fundamental para atender crianças da educação infantil, espaços esses geralmente sem estrutura adequada e arranjo físico-espacial que contemple as especificidades dessa etapa educativa. Mobiliário que atende apenas às necessidades de crianças maiores, ausência de materialidades que contemplem as crianças pequenas e suas brincadeiras e interações, além dos eixos do trabalho pedagógico nessa etapa, são apenas alguns dos problemas enfrentados. Cabe destacar que colocar uma criança de 4 ou 5 anos numa instituição não é o suficiente para atender a seu direito, já que

[...] o direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos. (CAMPOS, 2010, p. 13-14).

É preciso, portanto, falar sobre qualidade, um conceito polissêmico e passível de inúmeras interpretações que variam de acordo com diferentes contextos. Há muitos aspectos ligados à qualidade na educação, alguns deles já bastante arraigados em nosso discurso: conceber as crianças como sujeitos de direitos; acolhê-las com respeito; educar e cuidar de forma indissociável; ter acesso a boas condições materiais e estrutura física; formar profissionais de forma inicial e continuada; possuir relação estreita com as famílias, dentre outros. Entretanto, alguns desses aspectos não podem ser realmente considerados, pois versam sobre uma qualidade que não está em consonância com as concepções mais contemporâneas sobre criança, infância e educação.

Ao refletir sobre o que seria a qualidade na educação, destaca-se que ela não pode estar pautada em números que apontam a eficiência daquele aluno ou professor como, por exemplo, as notas nas avaliações, o que na verdade não provam nada; a educação de qualidade deve ser aquela que está preocupada com a vida em sociedade, onde o humano tenha valor, na busca pela educação democrática que visualize o futuro que quer construir. (MORGADO, 2017, p. 79).

A parcialização do atendimento é outra forma encontrada pelos gestores para atender a demanda de acordo com a legislação. Isso significa que vagas destinadas inicialmente ao período integral são parcializadas para atender o dobro de crianças em apenas um dos turnos (matutino ou vespertino). Esse é o terceiro aspecto problemático dentro de um cenário de instituição da obrigatoriedade na educação infantil.

A estratégia de parcialização impacta profundamente a organização das famílias, mas, sobretudo o atendimento às crianças. Muitas dessas famílias não conseguem matricular seus filhos nas vagas de meio período, pois a logística de buscá-las no meio do expediente de trabalho fica inviável. A consequência é que a maioria delas, ao ficar sem opção, matricula as crianças em período integral em instituições particulares ou, ainda, recorre a outros arranjos para dar conta da demanda: a ajuda de uma rede de apoio de vizinhos ou outros familiares para buscar a criança e cuidá-la nesse período, ou a procura por creches domiciliares. Essa é uma realidade brasileira, mas que também é apontada por Ana Malajovich (2006) para a Argentina. Nas palavras de Malajovich(2006, p. 109,

tradução nossa), “devido à escassez da oferta pública educativa, [as crianças] permanecem em seus lugares ou são recebidas em instituições dependentes de organismos assistenciais ou comunitários”.

Já as creches domiciliares e outros tipos de atendimento acentuam a exclusão de uma parcela da população, que continua à margem do Estado. Rosânia Campos e Maria Barbosa (2016, p. 83) afirmam que tais alternativas são “velhas conhecidas da educação infantil, nunca foram forjadas no sentido da construção de um projeto educativo coletivo comum, mas seguindo a concepção de diminuição de custos para o Estado”. Duas problemáticas surgem daí. A primeira diz respeito às instituições privadas: como a maioria dessas famílias é de trabalhadores que se enquadram na população mais vulnerável do país, fica impossível dispor de muito dinheiro para pagar pela educação. Assim, as instituições educativas que oferecem período integral a um menor custo são geralmente as escolhidas e, nem sempre, têm garantias mínimas de qualidade, classificando-se apenas como espaços de “guarda” enquanto os responsáveis trabalham, e não como um local de educação infantil de qualidade, como é de direito. Salas lotadas, com poucas professoras, péssimas condições estruturais, profissionais sem formação mínima exigida e alimentação insuficiente para os parâmetros de qualidade nutricional são algumas das consequências desastrosas de se escolher esses espaços para a “educação” dos pequenos.

Já a segunda problemática diz respeito às redes de apoio. Dependem delas é ter que contar com a ajuda de terceiros, e geralmente as crianças não têm um espaço preparado para sua chegada, qualquer lugar ocupado pelos adultos é suficiente, sem que se preste atenção às suas necessidades lúdicas, por exemplo, através da disposição de materiais para brincadeiras. A ideia por trás dessa prática é a de que basta um adulto supervisionando as crianças enquanto seus familiares não chegam. Isso acontece porque, diante da escassez de atendimento e da precarização das condições de trabalho, sobretudo de assistência à infância, as famílias optam pela garantia do direito à proteção e provisão em detrimento ao direito de participação.

Há ainda uma terceira opção, que conduz fortemente à privatização e inclui o terceiro setor, as parcerias público-privadas e o conveniamento. A judicialização da

educação infantil, especialmente em alta no Brasil<sup>8</sup>, é adotada nas ações do poder judiciário para o atendimento à demanda e garantia do direito à matrícula em creches e pré-escolas. O que de fato deveria ser uma alternativa provisória revela-se como uma opção crescente e permanente, cada vez mais buscada pelos municípios brasileiros: “A judicialização serviu como álibi para o projeto neoliberal de privatização da educação infantil” (SANTOS; LARA, 2020, p. 114). A aparente “rapidez” para solucionar o problema das vagas traz retrocessos significativos: é menos oneroso para o Estado, mas cada vez mais precário para aqueles que são atendidos.

Todas essas alternativas impedem o desenvolvimento/financiamento do sistema de ensino público e concentram o investimento no setor privado. Como afirmam Campos e Barbosa (2016, p. 69):

[...] gradativamente, as obras de infraestrutura e os serviços sociais vão sendo transferidos para a responsabilidade do capital privado, e aquilo que outrora era direito social é agora entendido como possibilidade de consumo individual.

Os governos precisam assumir a responsabilidade constitucional de garantir o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, independente da sociedade civil e da iniciativa privada. Termos como democratização e universalização vêm sendo utilizados no discurso a favor da obrigatoriedade, o segundo com maior ênfase nas políticas educacionais. Com subsídios ou outras formas de incentivo, cresce o movimento de privatização e a consolidação do setor privado. “Democratização” e “universalização” legitimam, assim, determinadas políticas e seus interesses.

Conforme o documento da UNESCO-Buenos Aires (2019), que traz o estado da arte das políticas para a primeira infância, desde 2013 até o ano da publicação, os países latino-americanos justificam suas políticas sobre a tríade: desenvolvimento, investimento e direito. Ainda que não existam documentos centrados especificamente em um dos aspectos, o documento mostra que existe uma presença maior que ‘é o que vincula aportes de neurociência –investimento na primeira infância’. (UNESCO, 2019, p. 11).

Nessa direção, reforça-se um cenário de extrema desigualdade social, em que as famílias trabalhadoras mais vulneráveis ficarão sem opção para a educação de seus filhos, o que impacta diretamente o papel da mulher na sociedade e

---

<sup>8</sup> Para mais detalhes, ver Borghi e Betagna (2016).

constitui uma regressão no que concerne aos direitos conquistados até o momento. É urgente pensar políticas educativas articuladas apolíticas de assistência, mas nas quais a educação infantil não seja da ordem da assistência, já que este dado modifica sua concepção, estrutura e organização, voltando-se a funções de “guarda” sem quaisquer propostas educativo-pedagógicas.

Outra questão bastante relevante, e que anda paralelamente à obrigatoriedade, versa sobre os processos de antecipação da escolarização. A declaração feita por Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 48) a respeito das crianças de 6 anos no ensino fundamental no Brasil pode estender-se, também, para as crianças de 4 e 5 anos na educação infantil obrigatória, pois “a tendência das políticas educacionais [é a de] exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina [...] do ensino fundamental”. Similarmente, Suzanne Mollo-Bouvier (2005, p. 396) afirma que

Esta é mais uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho.

Essa prática de antecipação da escolarização remete à discussão iniciada por Philippe Perrenoud (1995) sobre o “ofício de aluno”, em que, com a institucionalização da infância, as crianças teriam passado a ter um “trabalho próprio”: frequentar a escola, ser obedientes, aprender e ter um bom desempenho nas atividades. Esse padrão diz respeito a papéis sociais prescritos “como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida” (MARCHI, 2010, p. 190). Tal perspectiva exige que “a escola tenha padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de nela entrar; a tarefa dos serviços de educação infantil é ‘entregar’ crianças que preencham os requisitos desses padrões” (MOSS, 2011, p. 149, grifo do autor).

Jens Qvortrup (1987, p. 15) afirma que, na Modernidade, “a nova criança trabalhadora é a criança escolar”. Uma rotina cheia de atividades e processos engessados e sob supervisão que muitas vezes não fazem sentido, com hábitos e comportamentos próprios dos ambientes de trabalho (e que remetem, principalmente, à produção e à produtividade) os quais são aprendidos e

reproduzidos pelas crianças diariamente. Maria Carmen S. Barbosa (2009, p. 26, grifo nosso) afirma:

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas 'às suas cabeças', isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância.

Assim, ignora-se a multidimensionalidade que constitui as crianças e a expressão de seus corpos, legitimando-se apenas o desenvolvimento cognitivo-intelectual de forma homogênea, uma visão de aluno bastante adequada às expectativas da sociedade produtivista. Como consequência,

As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. Transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Para modificar esse entendimento sobre o desenvolvimento da criança e sua educação, é urgente, pois,

Tomar a diferença como algo que constitui os sujeitos infantis e a nós mesmos, sujeitos adultos, [...] pressuposto para atribuímos a ideia do heterogêneo como possibilidade essencial para *mirar* e conhecer a multiplicidade da infância, seus contornos, nuances, traços e linhas. (LIMA, 2015, p. 98).

Na continuidade destas reflexões, Deepak Kumar Behera e Rashimi Pramanik (2001, p. 155) afirmam:

O presente torna-se um meio para atingir um fim, o futuro sendo o fim. E esse futuro não tem, como objetivos a serem alcançados ou traços a serem cultivados, a marca da felicidade ou da compaixão. O futuro da criança, conforme é visto pelos pais é vida confortável, sucesso, dinheiro etc. A importância destas metas é inflada pelos pais fora de qualquer proporção. A definição corrente de 'conforto' não poderia sequer ter sido imaginada três décadas atrás: é o acúmulo de bens duráveis, comida pronta, tecnologia de informação atualizada e cidadania de país desenvolvido. Para começar, sucesso, é acadêmico: classificações, estrelas, medalhas e os trabalhos, logo seguidos pela opção de carreiras. Empurrar as crianças na direção desses objetivos significa também colocá-las em camisas-de-força em diversos momentos ao longo da infância. No processo, o sistema

educacional é o parceiro condescendente. As escolas gostam de ter ‘bons resultados’ e sabem que pais ambiciosos vão estimular seus filhos a que atinjam bons resultados nas provas.

Pode parecer exagero dialogar com uma realidade (indiana) tão distante, mas as semelhanças dessa descrição com o projeto educativo neoliberal latino-americano para a mais tenra idade têm provocado reflexões indispensáveis. É necessário repensar a intencionalidade das ações docentes na educação infantil, o propósito de cada uma delas, com qual objetivo se traça o planejamento, de que forma e para que selecionamos determinados materiais e criamos condições para cada criança viver suas experiências. Patrícia de Moraes Lima (2015) destaca a importância de olhar para a infância com alteridade, exercitar no nosso cotidiano a capacidade de conhecer as crianças e suas infâncias, não para “contribuir para sua educabilidade”, mas com a intenção de nos aproximarmos para nos educarmos, termos outra compreensão desses sujeitos e de tudo o que podemos aprender com eles.

Refletir sobre a educação, instituições educativas e currículo é, de acordo com Silva (1995, p. 135), a oportunidade de “interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder, num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz”, criando espaços para construir outras subjetividades, subverter a ordem e desalojar ideias e padrões que não nos representam. Assim, torna-se possível ampliar nosso entendimento e superar a perspectiva única de socialização em busca da multiplicidade que acolhe diversas culturas, ao mesmo tempo em que reconhece que as diferenças existentes possam ser a própria potência do processo educativo, desconstruindo ideias supostamente universais e superiores. A educação infantil é “algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 53).

### **3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças vivem experiências heterogêneas, em diferentes tempos e espaços, atravessadas por classes sociais e pelas pertencas de gênero, religião, raça e etnia, entre tantos outros aspectos que se somam à vida em sociedade,

principalmente em contextos de extrema desigualdade social como é o caso dos países da América Latina. Então, como é possível pensar num modelo único de socialização e educação?

Discutir as políticas educacionais que impactam a produção dos documentos curriculares nacionais para a educação infantil obrigatória, impactando também, conseqüentemente, a vida das crianças, é fundamental para que o tempo da infância não seja interrompido, roubado. A educação infantil é uma etapa única, sem possibilidade de recuperação, ao menos no que concerne às vivências e conhecimentos compartilhados. Não se pode voltar a ela em outros momentos da vida, como se dá no ensino fundamental ou médio cursados por adultos. É nela que as crianças podem

[...] ampliar suas capacidades de se comunicar, de brincar com os outros, de desenvolver a confiança em si mesmas e nos demais, de respeitar e valorizar as pessoas reconhecendo-se em suas semelhanças e diferenças, de ampliar sua curiosidade, suas possibilidades de exploração do ambiente, de fazer perguntas e encontrar respostas acerca de sua realidade, de estabelecer novas relações, de descobrir que podem se expressar usando não só movimentos, mas também palavras, imagens plásticas ou produções sonoras. (MALAJOVICH, 2012, p. 1).

Neste sentido se dá a importância de se pensar a especificidade desta primeira etapa educativa, que atravessa a infância de um modo bastante intenso. É nela que as crianças passam boa parte do dia e se dão conta de que há muito mais coisas no mundo além de suas casas, de seu próprio quintal. É nesse momento que elas vivem um forte processo de constituição de sua identidade, de constituição de seu ser enquanto sujeito no mundo. Como nos dizem Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009):

A educação de crianças pequenas coloca-as no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

É por isso que se torna tão urgente pensar como estes “espaços para as crianças” são estruturados e de que forma acolhem estes sujeitos de direitos. Segundo Antonio Gariboldi (2003), as instituições educativas são espaços de vida

infantil que não podem ser resumidos a fins e objetivos didáticos. Mas, para pensar na função social, política e pedagógica das instituições educativas, precisamos esclarecer o entendimento sobre quem são as crianças, pois assim se estabelecem as bases para as defesas e lutas no campo da educação. Partindo da concepção que entende a criança como um “cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e a competência para participar da tomada de decisões coletiva” (MOSS, 2009, p. 426), surge a necessidade de pontuar alguns aspectos que garantam a escuta das crianças, que priorizem suas vozes no processo educativo. Um espaço pensado *para/com* elas e não *sobre* elas.

A infância como categoria social, histórica e geográfica é vivida pelas crianças de múltiplas formas. Por esse motivo, as crianças que chegam às instituições educativas carregam consigo diferentes arranjos familiares, crenças, hábitos e experiências. Diante dessas trajetórias que se cruzam, cabe a nós, adultos, professoras, ouvi-las, considerá-las no processo educativo-pedagógico, sempre com o objetivo de acolher suas singularidades, ao mesmo tempo ampliando seus conhecimentos e olhares sobre o mundo. Essa intencionalidade é o que diferencia a educação infantil de outros espaços educativos não institucionalizados: nossas ações são planejadas para promover o “desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Nesta direção, propor uma pedagogia específica para a infância não significa ignorar os campos de conhecimentos e a sistematização do trabalho pedagógico, que envolve a construção de um Projeto Político-Pedagógico com objetivos pensados para aquele determinado grupo de crianças, mas sim reivindicar uma educação que se sobreponha ao instrucional, como ressalta Ana Beatriz Cerisara:

[...] o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (CERISARA, 1999 p. 16).

Pensar nas condições socioculturais em que se promove a educação infantil é essencial para não cairmos em modelos pedagógicos universalistas. Quais são as condições para realizar a ação pedagógica na contramão desses modelos? Quais materiais são pertinentes para propiciar a socialização entre as crianças? De que modo a realidade das comunidades pode contribuir com a formação humana das crianças no interior das instituições? Como aproveitar as riquezas e potencialidades presentes na cultura regional/local?

É importante destacar que as contribuições da Psicologia a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento são muito importantes para a compreensão da relação entre o desenvolvimento infantil e a educação, mas é necessário ir além dessas contribuições para não basear os processos educativos em padrões que desconsiderem os contextos sociais, as singularidades e a realidade de cada um. Tais aspectos devem estar assegurados no projeto educativo para a infância, que também pode ser definido como um projeto cultural (MOSS, 2009). Nesse caso, o ponto de partida é compreender as instituições educativas

[...] como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas –, algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes. (BARBOSA, 2007 p. 1078).

Nestes espaços de socialização coletiva é imprescindível fazer com que as práticas democráticas aconteçam e possibilitem conceber as instituições educativas como “fóruns públicos na sociedade civil”, como afirma Moss (2009, p. 424): “um canal de encontro e diálogo entre cidadãos” que permite conceber ideias, experiências e compreensões a respeito do que se almeja para a educação da infância. De acordo com o autor, mesmo que alguns princípios e objetivos para essa construção não estejam estabelecidos em nível nacional, não sendo sustentados e apoiados por ele, é possível realizá-lo em nível local.

O que Barbosa argumenta, dito em outras palavras, é que as decisões sobre as práticas educativo-pedagógicas precisam ser tomadas no interior das instituições, pois ninguém melhor do que aqueles que vivem sua realidade para decidir sobre elas. É também fundamental pensar em formas de avaliação mais participativas, que levem em consideração as muitas vozes que ocupam esses lugares, sejam elas

crianças, professoras e familiares, bem como questionar os discursos pré-estabelecidos e considerados hegemônicos, pois existem múltiplas formas de acessar a cultura, educar, cuidar e viver.

Em resumo, pode-se dizer que, no que condiz à educação para a primeira infância, não há uma única verdade, mas diferentes interpretações e perspectivas, ideias e conhecimentos provisórios. Deste modo, não há contraindicações em desenvolver princípios e objetivos comuns para o projeto educativo da infância, desde que estes considerem a multiplicidade e as diferenças locais para a construção de práticas educativo-pedagógicas que promovam uma educação emancipatória e democrática. Pensar em formas de educação que acolham as pluralidades e diferenças significa vislumbrar uma educação *por meio da* democracia, não apenas *para* a democracia, de maneira a contemplar “[...] o espaço da pluralidade e da diferença como condição para a subjetividade democrática” (BIESTA, 2013 p. 126).

Com o advento dos direitos de proteção e cuidado, em larga medida ainda por se efetivar, secundarizou-se os direitos de igualdade da criança em relação ao adulto (CASTRO, 2001). Assim, as ideias conservadoras ganharam forma, forjadas pelo discurso de bem-estar.

Conquanto esta perspectiva tem inspirado uma atitude de cuidado para com as crianças, ela permanece conservadora: em primeiro lugar, ela funde na atitude de proteção do adulto para com a criança uma condição intrínseca de dependência e incapacidade sócio-política da criança, tornando-se a primeira atitude indiferenciada da segunda. Raciocina-se assim da seguinte forma: a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto. (CASTRO, 2001, p. 23).

O papel da educação na formação de cidadãos se dá pelo acesso ao patrimônio cultural e pela apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Também pela possibilidade de estabelecer relações com o outro, partilhar a vida e ter um convívio público. Entretanto, as instituições educativas comumente veiculam de forma homogênea os conhecimentos considerados legítimos, desconsiderando a pertença social, histórica, geográfica e étnico-racial dos sujeitos envolvidos no processo educativo e suas diferentes formas de aprender. Um exemplo desse fato é a invisibilidade das culturas populares nos projetos educativos para a educação infantil. A seleção dos conhecimentos a serem

apresentados às crianças desvaloriza outras formas de cultura e elege apenas uma como padrão: a cultura hegemônica ocidental, patriarcal, capitalista, eurocentrada, heteronormativa e branca.

Reconhecer as crianças enquanto cidadãos é um dos princípios para se pensar uma educação emancipatória, na qual elas sejam detentoras de direitos, capazes de exercê-los por meio dos seus modos próprios e múltiplos de se expressar. Além disso, uma educação emancipatória não se dá pela normatividade e prescrição, mas pela possibilidade de interação e ação, de liberdade para exercer múltiplas formas de pensar e se expor, de troca de saberes, mas também de confronto de ideias – aspectos que contribuem e enriquecem o habitar do mundo.

Entretanto, para que essa prática seja possível e realizável na educação infantil, é necessária uma *pedagogia da escuta*, que legitime as formas de expressão e participação das crianças, desde os bebês. Assim,

[...] os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis. (BARBOSA, 2007 p. 1078).

Abrir-se para escutar o outro, sujeito da relação educativa, é também abrir espaço para a participação e para a autoria, inclusive das crianças. É lidar com a autonomia dos sujeitos, percebendo no outro um sujeito do conhecimento que tem muito a dizer. A autonomia se constitui, assim, como um princípio necessário para a educação desde a infância, necessitando de tempos e espaços específicos para ser potencializada. “[...] Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

E se mudássemos a forma como falamos com as crianças, considerando-as como sujeitos de direitos que precisam ser ouvidos, compreendidos? Como nós adultos podemos estar fazendo justamente o oposto, atropelando as ideias e os sonhos dessas crianças? Com a pressa, o nosso “pouco tempo”, a escuta “seletiva” e o respeito apenas para com aqueles que já alcançaram a “adulterez” ignoramos esse *outro*. “Escutar outras vozes, atender outros corpos”, eis o que afirma Carlos Skliar (2012, p. 74, tradução nossa) para nos dizer que necessitamos ser capazes de compreender como se dá a atenção de uma criança:

O olhar vai para todas as partes, ainda que algumas coisas sejam mais interessantes do que outras porque se movem, sonham, tocam, falam, esfriam, esquentam, levam cores, têm rugosidades, arestas, sensações. É uma atenção dispersa, não por imaturidade, mas talvez porque não há ordem no mundo. Todo esforço por ordenar o Universo os faz rir e chorar como animais. Atender é olhar e ouvir. E é começar a saborear, devagar, a infinita complexidade do mundo. Atender não pode ser exigir dizer. A atenção é uma disposição, não uma virtude que se possa medir. (SKLIAR, 2012, p. 74, tradução nossa).

Na esteira da discussão sobre o projeto neoliberal e a educação para uma infância participativa, o autor se refere especificamente às escolas e ao que elas representam para as infâncias:

De todas as interrupções da infância, a escola, a escolarização é a mais conhecida desde esse tempo que é a Modernidade. A escola é o lugar onde a maioria das crianças vão para virarem adultos. Geralmente para virarem adultos homens, inclusive as meninas. Sobretudo, virarem adultos homens brancos normais com futuro trabalho em tempos de desamparo solene. As crianças entram no mundo como expressão do novo e devem, cada vez mais rápido, envelhecer: trabalhar, adequar-se, normalizar-se, viver nas grandes cidades, pensar seriamente, falar por falar, opinar e informar-se. (SKLIAR, 2012, p. 78, tradução nossa).

A Educação existe muito antes do processo de escolarização. Ela engloba, por exemplo, o aprendizado na família, entre gerações de saberes comunitários: a continuidade da vida pela educação popular. Nessa perspectiva, a cultura é o grande elo. Isso não deslegitima a sistematização que acontece nas escolas, mas demarca a necessidade de concebê-la de outra forma, diferente do que se apresenta hoje, da lógica colonizadora de pensamentos e subjetividades. Para Schnorr (2019, p. 28), “toda ação de colonização, dominação/opressão, cotidiana e macropolítica, é uma ação de negação do diálogo, pois negar o direito à palavra é condição para desumanização”. Segundo a autora, é preciso colocar-se contrário às práticas que desumanizam e subordinam os sujeitos, apostando na potência que cada um tem em transformar e ser transformado nesse processo. O diálogo é a chave para uma educação cultural libertadora, na contramão da opressão e da colonização dos saberes, bem como dos epistemicídios<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Entende-se por epistemicídio a “[...] destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS, 2009, p. 183).

Para uma educação libertadora, a dialogicidade é essencial (FREIRE,1996). Um diálogo que problematiza, coloca em reflexão, abala as estruturas do conhecimento estático, “pronto e acabado”. Para seguir na direção de uma educação libertadora, se faz necessário superar essa relação verticalizada entre professora e criança, por meio do diálogo, da ação-reflexão, da significação enquanto sujeitos da/na sociedade. Assim,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1996, p. 50).

A prática dessa educação como transformação social é uma forma de intervenção no mundo que passa longe da neutralidade e exige criticidade. Ela é a possibilidade de movimentar o pensamento, confrontar ideias, levantar questões ainda sem respostas, questionar mais do que dar repostas; é o encontro com o diferente e a diferença, a potência de muitas ideias e do saber escutar. Primeiramente, porque não escutar e falar demais coloca-nos como portadores das verdades que desconsideram o que o outro pensa e sabe. Em segundo lugar, porque “é escutando que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor).

Falar com eles, “auscultar” – como denomina Eloisa Rocha (2010) ao referir-se especificamente à relação educativa junto às crianças pequenas. Essa prática vai além da escuta no sentido biológico, exige atenção, sensibilidade, tempo e disponibilidade para acolher e compreender o outro, em suas múltiplas formas de expressão e comunicação. Assim torna-se possível caminhar em direção a uma educação democrática.

Os direitos estabelecidos na Convenção dos Direitos das Crianças (1989) – provisão, proteção e participação social – podem ser também um ponto de partida para pensar as práticas educativo-pedagógicas contextualizadas na educação infantil. Essa perspectiva faz com que organizemos o trabalho pedagógico centrado “nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros” (SARMENTO, 2012, p. 141). A partir dela conseguimos

focar na criança do agora, ao invés de projetar um futuro ou prepará-la para algo que ainda está por vir.

A educação infantil não é uma etapa educativa que prepara e antecipa conteúdos de forma didatizada, respeitando assim a vivência plena da infância no tempo que lhe cabe. Isso significa que a organização das jornadas e do trabalho com as crianças não tem a intenção de ser produtivista, aligeirada e mecânica, mas resgatar uma outra temporalidade, no sentido de “compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo” (BARBOSA, 2013, p. 218). Seria, então, uma outra forma de lidar com as vidas, mesmo que a máxima social seja a do “tempo é dinheiro”.

Nossa intenção ao discutir a especificidade da educação infantil, mais do que listar ações educativas é, portanto, discutir alguns princípios básicos que possam orientar o trabalho pedagógico, na medida em que ele emerge, de diferentes modos, nos contextos em que está situado, de acordo com os sujeitos da relação e com os múltiplos saberes envolvidos. A educação infantil não reduz o trabalho pedagógico aos aspectos cognitivos, pelo contrário, busca contemplar as múltiplas dimensões que constituem as crianças.

A ausência de discussões a respeito da educação da pequena infância e a mera transposição da organização do ensino fundamental para a primeira etapa obrigatória ocasionam a interrupção das infâncias, a morte lenta de possibilidades inventivas. Como diz Skliar (2018, p. 253): “O tempo da infância morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece esfumamar-se ao tédio”. O autor continua:

A dor de infância acontece no momento em que se interrompe a intensidade do instante e se força à tirania da sequência: ali o tempo se torna demasiadamente extenso, está estendido até o tédio, a insignificância, até outra duração, a da cronologia simples e pura. Tudo o que era simultâneo, disjuntivo, caótico se torna sucessão, princípio e finalidade e, nessa interrupção da solidão e da ficção, varre-se a invenção, a intuição da liberdade, a suposição do ilimitado, a crença na totalidade e, por isso, também, já não há salto no escuro, já não há ensaio nem experiência. (SKLIAR, 2018, p. 253).

A interrupção do tempo infantil começa, por exemplo, pelo disciplinamento dos corpos e contenção de outras linguagens, o que coincide, em grande medida, com a entrada das crianças nas instituições educativas. Em oposição a esse brusco

corde na vida dos pequenos, Skliar (2012) nos dá uma outra possibilidade para pensar o tempo:

O tempo das crianças não é unidimensional. Não ocorre por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se você quiser, para não ofender os humanos, ‘acontece por uma animalidade de condição perceptiva. Condição perceptiva: quando os ouvidos estão abertos, quando o olhar está aberto, quando a pele está aberta, quando o mundo chega incontinentemente a um corpo que o recebe sem escrúpulos, sem truques, sem jurisprudência’. O tempo das crianças nos deveria fazer notar essa animalidade que desperdiçamos, perdemos, subestimamos sempre, e a que devemos, pelo menos, infinito respeito. Porque a animalidade não é bestialidade, nem monstruosidade, nem inumanidade. A animalidade põe a humanidade em seu lugar, ainda que sempre pareça o contrário. (SKLIAR, 2012, p. 72, grifo nosso, tradução nossa).

É por esse motivo que uma pedagogia “cujo mérito não seria outro que não interromper [...], mas também fazer durar a infância todo o tempo que for possível, [...], sem artifícios” (SKLIAR, 2012, p. 77) é essencial. Nesse sentido, podemos atrelar, à intensidade da infância e da educação para a infância, o tempo *aión*, em detrimento de *khronos*. Walter Kohan e Rosana Fernandes (2020, p. 7) descrevem a cena infantil a partir desse “outro tempo”:

[...] ela suscita devires e afirma a fluidez contínua de um tempo que dura, indivisível e elástico: simultaneidade, contemporaneidade e coexistência, em vez de sucessão, consecutividade e irreversibilidade (lógica de uma memória cronológica).

O tempo cronológico (*khronos*) não permite esse prolongamento, essa duração; ele rompe, determina início e fim de forma autoritária, e está condicionado a ritmos acelerados, impedindo que relações de qualidade aconteçam, demarcando o futuro a todo custo. Trata-se de aprisionar as crianças a um tempo que ainda está por vir e impedi-las de viver o presente, o oposto de “uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 8).

Em *aión* habita a potência que nós, adultos, vamos perdendo com o passar dos anos, e a qual sentimos muita dificuldade em recuperar, apesar do desejo frequente de reviver esse tempo. Vivemos afogados pelas listas extensas de tarefas e afazeres, sem “tempo” para dedicar às experiências, como escolher conchas na praia, molhar os pés sem pressa no mar e sentar-se para avistar os pássaros. Vivemos carentes de um tempo desordenado, vago, imprevisível.

Larrosa (2017) disserta sobre o tempo nas instituições educativas em Abecedário<sup>10</sup>. Ele fala que “a escola é inimiga da aceleração, da velocidade, da agitação, da ânsia pelos resultados e pela eficácia”. Na etimologia da palavra escola, diz-se de um lugar de *tempo livre*. Tempo livre, devagar, paciente, tolerante. Esse deveria ser o tempo vivido nas instituições educativas, que também representam a infância. Algo precioso, singular e de qualidade, que só ocorre em situações sem pressa, com um respeito profundo ao tempo de cada um(a). Pensar a respeito desse tempo, *aión*, nos possibilita ter outra perspectiva sobre os processos ocorridos na infância. É preciso tempo para que a imersão em *aión* aconteça, pois ele é a base das experiências infantis, imprescindível para o processo formativo e de socialização.

O autor afirma: “experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece [...] de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 7). A experiência é algo exterior a nós, e que nos afeta: o “como” dessa afetação diz respeito às subjetividades, que são tocadas e transformadas de um jeito singular. Por isso, a experiência é singular, não pode ser universalizada ou transposta. Do mesmo modo, não pode ser mensurada, transformada em mercadoria ou atribuída de valores monetários.

Não se trata de estar cada vez mais informado ou ter opinião para tudo; está em jogo justamente o sujeito preenchido e sem espaço para a experiência; a conformação da consciência e a massificação das “aprendizagens significativas” (LARROSA, 2002). A experiência, no sentido proposto por Larrosa, é formação e transformação do sujeito, precisa ser vital, intensa, consciente. Para vivê-la é necessário abrir-se para o exterior ao invés de centra-se em si mesmo. Ela exige atenção ao mundo e aos outros, trocas de saberes e entrega.

No que condiz às crianças pequenas, parece instintivo que estejam abertas a embarcarmos nessa grande viagem para perder-se, encontrar-se, entregar-se. No entanto, não é possível esperar que determinadas experiências aconteçam de forma espontânea num processo educativo, cabendo a nós, professoras, criar condições para que as crianças vivam situações distintas daquelas do espaço doméstico, de ampliação de conhecimento e repertórios, de descobertas e novas relações com as materialidades. Tais aspectos reafirmam um dos princípios da experiência: o da

---

<sup>10</sup>Para mais informações, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>.

exterioridade, da alteridade. Quanto aos adultos desta relação, se faz necessário aprimorar sua sensibilidade, a fim de perceber como as crianças se afetam nesse encontro com as proposições e de que modo é possível contribuir com esse processo de afetação, trilhando novos caminhos junto delas.

Essa sensibilidade pode estar traduzida no *olhar* para as crianças, no *escutá-las* e *auscultá-las*, no entregar-se à *relação* com elas, no deixar-se *absorver* por elas, mantendo a proximidade necessária para ampará-las e compreendendo suas manifestações diante das relações estabelecidas nas instituições educativas. Paulo Freire nos lembra que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, 'sem o reconhecimento do valor às emoções, da sensibilidade, da afetividade'. (FREIRE, 1996, p. 45, grifo nosso).

Desse modo, criar condições para que as crianças vivam experiências não é objetivar um produto ou utilizar essas experiências como instrumento de condução dos pequenos. Pelo contrário, é abrir espaço para múltiplas possibilidades e caminhos; é acompanhar e descobrir, junto às crianças, situações até então não pensadas; é aprender novos saberes, numa perspectiva plural e não padronizada. E, quanto mais acesso à diversidade de repertórios por parte das professoras, maiores serão as condições de propiciar situações aos pequenos onde a experiência possa, de fato, acontecer.

### 3.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS

A Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) foi um marco estrutural para a área de políticas educativas, na medida em que os países que assinaram este e outros tratados internacionais comprometeram-se com os direitos das crianças, dentre eles o da educação, e a assumiram enquanto uma responsabilidade do Estado. A educação torna-se, assim, uma questão não apenas do âmbito privado e/ou familiar, e se não atendida pode ser considerada violação de direitos, sendo possível a responsabilização judicial daqueles incumbidos de sua manutenção, o que resulta no que deveria ser um avanço no acesso das crianças.

Essa agenda comum tornou-se realidade e orientou as reformas educativas ocorridas em grande medida na década de 90, chamadas de “mundialização” (APPLE, 2003) ou “desnacionalização” (BALL, 2014). As agências multilaterais apresentaram-se como autoridades para discutir os rumos da educação, legitimando políticas pré-existentes e promovendo um modelo ideal de educação com base nas “novas necessidades da sociedade no mundo globalizado”, leia-se “novas necessidades mercadológicas”. Desde esse momento, esses organismos definiram e promoveram uma agenda política educativa para o país.

A partir dos anos 2000, pós-reformas educativas da década de 90, os formuladores de políticas, para alcançar a competitividade internacional da globalização, justificaram já não ser suficiente oferecer apenas a universalização da educação, mas sim pensar em estratégias voltadas às novas demandas da sociedade, as quais seriam solucionadas por meio de ações comprometidas com a crise da qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). De acordo com Stephen Ball (2014, p. 6), são “novas narrativas sobre o que conta como boa política”. Surge então a chamada Terceira via (Estado – sociedade civil – comunidade) para atuar junto ao Estado na garantia do direito à educação e atendendo a objetivos específicos: intersetorialidade da gestão e articulação entre sociedade civil e comunidades locais. Essa Terceira Via, em sua maioria, foi composta por empresários e instituições que não atuavam na educação, mas que tiveram seu interesse despertado a partir do discurso de combate ao fracasso escolar e de sucesso futuro, empregabilidade e formação voltada para as competências necessárias ao desenvolvimento do país.

Essa situação abriu brechas para outros modos de compreensão a respeito desse direito – atores privados e públicos utilizam-se do Estado para satisfazer interesses políticos próprios. Ou seja, cada vez mais o empresariado tem ganhado espaço na educação, inclusive na pública, assumindo-se como um dos principais interlocutores dos órgãos governamentais. São fronteiras expostas ao apagamento, gerando confusão entre o público, o privado, o filantrópico e o não-governamental, e conjugando atores sociais não-governamentais que passaram a decidir sobre os recursos públicos.

Um exemplo dessa trama, no contexto latino-americano, é o encontro entre representantes atuantes na educação de diferentes países do bloco ocorrido em Brasília no ano de 2011. Esse evento foi promovido por uma parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento<sup>11</sup> (BID) e Todos pela Educação<sup>12</sup>, com o objetivo de interferir na educação pública destes países. Nessa ocasião criou-se o REEDUCA<sup>13</sup> – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação – que, a partir de 2013, passou a receber financiamento da União Europeia para “execução de projetos nas áreas de ‘evasão e reprovação escolar’, ‘carreira docente e formação de gestores’ e ‘educação infantil’” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 15). Foi dessa maneira que o poder de intervir nas políticas educativas foi e é cada vez mais forte e ativo nas organizações empresariais, as quais visam a mercantilização e privatização da educação e demarcam “a celebração de princípios de mercado em resposta à ineficiência do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1539).

Nas discussões acerca do direito à educação infantil nos países latino-americanos, mediadas pelos Organismos Internacionais (OI) nos últimos 20 anos, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) ganhou notoriedade e orientou as políticas para as crianças menores de 6 anos, inclusive as educativas. A grande maioria dos programas ECPI, nos contextos latino-americanos, é voltada para a

---

<sup>11</sup>O BID financia projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional em países latino-americanos e no Caribe.

<sup>12</sup> De acordo com informações colhidas no site da instituição, trata-se de uma organização não-governamental e sem fins lucrativos que atua com o objetivo de proporcionar qualidade na Educação Básica.

<sup>13</sup>Os participantes, segundo Martins e Krawczyk (2018, p. 15), foram: Proyecto EducAR 2050 (Argentina); Todos pela Educação (Brasil); Empresarios por la Educación (Colômbia); Fundación Educación 2020 (Chile); Fepade (El Salvador); Grupo FARO (Equador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Eduquemos (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Empresarios por la Educación (Peru); e EDUCA (República Dominicana).

“focalização” e “vulnerabilidade”, preocupando-se principalmente com a pobreza (BORTOT; LARA, 2019). Em 2015, o relatório “Declaração de Incheon” (UNESCO, 2015, p. 4) já apontava como uma das orientações ECPI a institucionalização da obrigatoriedade de pelo menos um ano da educação pré-primária, para que “todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância”.

Bortot e Lara (2019, p. 7) apontam 5 encaminhamentos da ECPI:

1) As parcerias público-privadas; 2) o acirramento da dualidade histórica da inclusão das crianças 4-5/6 anos nos sistemas formais de ensino, ao passo que tem se enfatizado e fomentado o desenvolvimento de programas de atenção, com predomínio da chamada modalidade não formal de atendimento; 3) educação intersetorial e intergerencial; 4) focalização na pobreza para a sua gestão e, assim, com a equidade, produzir capital humano; 5) educação de alguns por vias formais e preparatórias ao ensino fundamental, enquanto o cuidado de outros por vias não formais, de uma empreitada social compartilhada das parcerias entre público-privado.

Em resumo, são duas frentes de atuação: políticas de universalização para crianças de 4 e 5 anos; políticas de focalização e compensatórias para crianças de 0 a 3 anos. A prioridade dos governos tem sido estabelecer a obrigatoriedade das faixas etárias mais próximas ao ensino fundamental, decisão que acabou impactando e precarizando o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, como mencionado anteriormente. Como consequência, a tendência é que esses primeiros anos da educação infantil sejam atendidos por programas e ações intersetoriais, contrariando o que se defende nas discussões da Área, que é considerar a educação infantil sem distinção hierárquica entre creches e pré-escolas.

Já em relação à compreensão acerca da educação infantil enquanto capital humano e futuro desenvolvimento dos países, os programas e projetos das agências internacionais adotam a universalização dos documentos orientadores e, paralelamente, ações mais direcionadas na gestão da pobreza. Ou seja, educação com vistas ao desenvolvimento, um futuro de sucesso, e educação para o combate à pobreza. Essa compreensão e tratamento na esfera da assistência afastam a discussão do papel decisivo do Estado, cujo dever é garantir esse direito para todos com investimentos públicos.

É nesta direção que a internacionalização das políticas educativas tem impactado o campo da educação, modelando os

[...] sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Assim, ela

[...] facilita e acelera as possibilidades de transferir 'soluções' políticas de um contexto a outro, sobretudo, quando há uma sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural confrontam os países com desafios semelhantes. (BEECH, 2009, p. 38, grifo do autor).

Essas são soluções aparentemente simples e que cativam os Governos, mas que deixam as especificidades dos contextos educativos num lugar secundário e fragilizado frente aos modelos globais. Cabe ressaltar que não é possível desconsiderar as lacunas entre os discursos que engendram essas políticas e o campo de efetivação de tais práticas educativo-pedagógicas, apesar de ocorrerem dentro de limites da linguagem estabelecidos no discurso.

Não há dúvidas de que as políticas educativas que propõem orientações comuns a nível nacional podem promover a melhoria das condições de acesso, permanência e qualidade num cenário de acentuada desigualdade social. No entanto, além da necessidade de promovê-las levando em consideração os contextos educativos e suas especificidades, é preciso combater a proposta de um currículo nacional “como mecanismo para viabilizar avaliações a serviço de um poder conservador, do ataque ideológico às escolas, aos professores e à educação pública, laica e de qualidade” (DURLI, 2019, p. 5).

O movimento de internacionalização das políticas educativas trouxe também as avaliações externas e processos de responsabilização, os quais são concebidos, hoje, como instrumentos para aferir a qualidade da educação. Para viabilizar tais avaliações (agora em nível nacional e regional), se faz necessário traçar um currículo comum que seja a base de “competências e capacidades” trabalhadas com as crianças e estudantes de forma geral, afastando toda e qualquer possibilidade de um currículo mais alargado e múltiplo, construído nos diferentes contextos educativos. Nesta perspectiva, as instituições educativas seriam as únicas responsáveis por garantir a diminuição das desigualdades sociais através da educação, desconsiderando outras variáveis que impactam essa realidade. As

instituições educativas não podem dar conta dos problemas sociais e econômicos de um país de forma isolada. Contrariar o projeto educativo como mera instrução e/ou transmissão de conteúdos, pois, nunca foi tão urgente.

A defesa do 'direito de aprender' do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram, cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Para a educação obrigatória, propõe-se competências gerais básicas que se adaptem às novas realidades e sociedades em transformação, além de uma gestão eficaz da organização pedagógica “associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional” (FREITAS, 2014, p. 1088), nos mesmos moldes do que John Dewey propôs nos EUA no início do século XX. Como mencionado anteriormente, os protagonistas desse movimento na educação latino-americana são os chamados reformadores empresariais, um conjunto de representantes de diferentes organizações e áreas de atuação que defendem a privatização e essa lógica organizacional como um aspecto garantidor de acesso aos conhecimentos básicos para toda a sociedade, bem como de sucesso futuro.

Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

A proposta desse tipo de política educativa, que relaciona diretamente o currículo à avaliação, abre espaço para a mercantilização da educação: apostilamento, materiais didáticos guiados para melhorar os índices de aprendizagem cognitiva exclusivamente, contratação de empresas para consultoria, formação inicial e continuada com base nos conteúdos do currículo nacional comum, dentre outros. Tudo reduzido a uma única cultura legitimada e seus conhecimentos “oficiais”.

As metodologias educativas propostas seguem o fluxo de padronizar, avaliar e controlar (FREITAS, 2014). Um exemplo desse modo de operar a educação são

os âmbitos de experiência propostos na BNCC (BRASIL, 2018), que nada mais são do que listas de atividades as quais estão longe de propiciar condições para que as crianças vivenciem experiências distintas. Nesta perspectiva, as instituições educativas devem entregar os conteúdos “mínimos”, de forma simplista, aligeirada e que atenda as demandas mais imediatas do sistema econômico e mercadológico.

Esse modelo em curso aponta para a organização curricular por competências. Sob orientação da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, os currículos têm focalizado três áreas específicas: ciências, leitura e matemática, as mesmas sugeridas pelo PISA<sup>14</sup>, avaliação internacional proposta também por esse organismo internacional. Esses resultados (supostamente índices de qualidade) são ferramentas para a formulação de prescrições curriculares para o processo de escolarização e para o recebimento de financiamentos – este último beneficiando as instituições com os melhores desempenhos, perpetuando as disparidades já existentes no sistema educativo.

Aparentemente, esses são “problemas sociais comuns” que geram “soluções comuns”. Segundo Ball (2014), esse entendimento produz uma nova forma de governamentalidade e novas formas de socialidade, ilustrados nas propostas de documentos curriculares comuns nos diferentes países da latino-americanos.

### **3.3. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A PEQUENA INFÂNCIA**

“Como pensar em um currículo que se permita sujar – criar – em vez de acumular – ordenar, classificar, categorizar – conhecimentos, conteúdos e didática?”. Essa pergunta, feita por Olegário e Corazza (2015, p. 361), ajuda-nos a perceber a urgência de se refletir sobre a institucionalização da obrigatoriedade dos currículos da primeira etapa educativa. O reconhecimento da educação infantil como etapa obrigatória coloca em disputa a construção identitária de uma etapa educativa que difere das subsequentes, levando em consideração as especificidades do atendimento às crianças menores de 6 anos.

O currículo como prática cultural é marcado por uma multiplicidade de discursos e construção de identidades (de forma contínua e ilimitada), que ocorre

---

<sup>14</sup>Em inglês: Programme for International Student Assessment.

em meio a muitas disputas. Afinal, todos os conhecimentos eleitos não são neutros, apontando para um projeto específico de educação, permeados por diferentes concepções e reflexões teórico-metodológicas. É nas instituições educativas que eles são construídos, sob a ação docente e discente, constitutivas das práticas educativo-pedagógicas. Do contrário, os currículos centralizados fixam as crianças em lugares subalternizados, de execução de algo que lhes é externo.

Torna-se cada vez mais necessário (e urgente!) pensar o currículo na perspectiva da diferença, que acolhe as singularidades. Primeiramente, porque conviver em sociedade é ter que lidar com as identidades e diferenças o tempo todo, em todos os lugares. Assim, conseqüentemente, as instituições educativas precisam ocupar-se dessas ideias, trazê-las para o centro dos debates nos currículos e investir numa formação humana capaz de compreender as múltiplas formas de construção dessas identidades e diferenças, questionando, inclusive, as relações de poder envolvidas em sua produção. Assim, a diferença é colocada permanentemente em questão, abrindo espaço para a construção de currículos e práticas educativo-pedagógicas múltiplas, flexíveis, críticas, pensantes e em movimento. Em oposição,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger— arbitrariamente— uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83, grifo nosso).

Partir desta ideia nos leva a “buscar outras linhas de fuga, outros devires, insistir nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais vimos construindo diretrizes e referenciais” (MAUÉS, 2006, p. 15). E, assim, questionar ainda mais:

Como praticar um currículo que fale em nome próprio? Aprender, assim como o ensaiar, não trata de repetir o mesmo, mas inventar o porvir. Abrir as forças que atravessam o currículo, dar passagem ao inexistente, emprenhar de possíveis. (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p. 359).

Talvez uma das chaves para pensar esse currículo seja concebê-lo como narrativa social, com o intuito de que o aprendiz<sup>15</sup> aproprie-se dos conhecimentos de forma pessoal, transformativa e duradoura (GOODSON, 2019), o oposto do que é proposto hoje pelas políticas educativas a nível mundial, com currículos mais prescritivos. Essa concepção, de narrativa social, baseia-se em três momentos cruciais: as narrativas pessoais, as narrativas da comunidade e as narrativas fruto de um processo conjunto de construção dos conhecimentos. Goodson (2019, p. 108) afirma que tais narrativas “requerem flexibilidade, fidelidade e imaginação”.

Ao incorporar as narrativas na construção dos currículos, é essencial que os sujeitos se sintam engajados/mobilizados pelas histórias, produzindo assim significados e dando sentido para as experiências pessoais. Essas histórias transformam-se em narrativas compartilhadas, construídas coletivamente, num movimento de valorização das tradições e de construção das identidades: escutar e honrar a história de cada um(a). Trata-se de uma abordagem local, situada historicamente e contextualizada, com vistas à inclusão social e não à exclusão, na contramão de teorizações feitas do macro para o micro, de cima para baixo.

Isso não significa levantar a bandeira da individualização dos processos educativo-pedagógicos, mas sim voltar-se para os sujeitos dessa relação, suas tradições e saberes locais, para assim construir um espaço de troca, de produção de conhecimentos e novas descobertas. Para evitar a roteirização e descontextualização, é preciso considerar o contexto histórico e social da produção e apropriação dos conhecimentos, bem como das histórias narradas.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Numa direção contrária à essa, o currículo organizado por competências propõe a seriação de atividades compartimentadas por faixa etária, perdendo de vista a especificidade da educação infantil como etapa única e articulada, acentuando a cisão histórica entre creches e pré-escola, mencionada anteriormente. Além disso, esse modelo prescritivo ignora as experiências dos sujeitos envolvidos e

---

<sup>15</sup> Todo aquele que se coloca em relação com o conhecimento, seja ele adulto ou criança, disponível para ouvir e ser ouvido, aprender e ensinar, compartilhar e trocar.

desconsidera o papel ativo das crianças no seu próprio processo educativo, visto que as proposições são pré-estabelecidas com o objetivo de homogeneizar sujeitos que, desde o nascimento, são diferentes entre si. Os objetivos de aprendizagem (apenas cognitivista) impõem uma lógica (de tempo e normatividade) para que todas as crianças aprendam habilidades e competências associadas às suas faixas etárias. Entretanto, compreendemos que esse modelo linear e instrumental desconsidera os diferentes tempos e ritmos de constituição dos sujeitos, servindo apenas como forma de controle e constrangimento sobre aqueles que, porventura, não consigam acompanhar esse modelo educativo.

Essa concepção de educação parte de uma ideia moderna e descontextualizada de infância, que

[...] corresponde à hegemonização do modo de produção capitalista e à modernidade ocidental, em detrimento da emergência e desenvolvimento de outras possibilidades de infância não ocidentais, pós-coloniais ou oriundas de outras modernidades. Mas, uma vez mais, isto não assinala o 'fim' da infância, antes aponta para a evidência maior de que ela é um processo, uma construção, um facto histórico que está neste momento passando por novas e profundas transformações. (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 15).

Plaisance (2004) concebe o currículo como um conjunto de experiências para as crianças pautado, numa perspectiva multidisciplinar, no contexto social, cultural e histórico, o qual produzirá um sentimento de pertencimento para todos os sujeitos, sejam eles crianças, professoras e famílias. Considerar as histórias e memórias, articulando-as à variedade e multiplicidade de saberes produzidos e àqueles que emergem no contexto educativo, parece ser um bom caminho para a educação das crianças de 0 a 6 anos. O regime de trabalho escolar (o ofício de ser aluno) é incompatível com esse momento da vida, em que as preocupações devem estar relacionadas com quem ou o quê brincar, com como superar os medos e desafios, com qual a nova descoberta a ser feita ou, ainda, com como imaginar novas possibilidades para narrar e inventar, contrapondo-se aos tempos rígidos e inflexíveis para estabelecer outras formas de viver a infância e as experiências no tempo presente. Acolher a criança como sujeito de direito implica pensar e organizar o educar, cuidar de forma intencional, reconhecer sua história e mostrar também as novidades que o mundo apresenta.

A educação por competências e os currículos organizados por áreas do conhecimento, objetivos de aprendizagem e habilidades,

[...] apontam muito mais para uma concepção de criança aluno e de EPE [educação pré-escolar] crescente, formalizada, curricularizada e escolarizada, com vista à preparação intencional para a sua entrada na escola primária, do que para uma concepção de criança cujo ofício é brincar e de uma EI [educação infantil] valorizadora das experiências infantis do presente. (VEIGA; FERREIRA, 2017, p. 16).

Assim, ao invés de focar na criança de hoje e em tudo o que ela pode viver intensamente na infância, “a principal pressuposição por trás da atitude tecnológica é a ideia de que a educação é um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir certos objetivos predeterminados” (BIESTA, 2013 p. 69), ou seja, a curricularização das experiências. Esse enfoque pedagógico-normativo (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 43) engendra uma perspectiva de progresso sobre o desenvolvimento, podendo ser produzido a partir das competências e habilidades. Nessa concepção, a infância seria o tempo de “capacitação para a vida social e produtiva” adulta. Isso nos leva a uma compreensão errônea de que as crianças não fazem parte de uma categoria social e, assim, os adultos têm sobre elas grande poder, o que desencadeia uma relação adultocêntrica. Desse modo, parece que voltamos ao ponto de conceber a infância como período de transição, de passagem, sem importância do tempo presente e com foco no futuro, no “vir a ser”.

A palavra “resultados”, por exemplo, tem sido usada com frequência nos debates sobre educação, inclusive contra a escola pública, no intuito de fragilizar sua trajetória histórica e seu compromisso com o direito à educação de qualidade. De acordo com Freitas (2018, p. 5),

Novas palavras-chave, neste momento em que a lógica de mercado consegue ostentar níveis muito preocupantes de circulação sem bloqueios políticos efetivos, logram radicalização a ponto de colocar em risco estruturas básicas da esfera estatal, onde está e deve permanecer a escola pública. É necessário manter redobrada atenção à circulação de repertórios que serão chamados aqui de ‘eficientizadores’.

Isso é o que Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 126) chama de “combinação” entre o neoliberalismo<sup>16</sup> (econômico) e neoconservadorismo (moral), colocando “a

---

<sup>16</sup> De acordo com Sílvia Almeida (2021), o neoliberalismo é um conjunto de teorias sociais que fundamentam o chamado “livre mercado”. Esta demarcação que se diferencia do liberalismo clássico e inspirou a criação de vários organismos internacionais que objetivam a reconstrução do mercado mundial (uma reação aos intervencionismos estatais). Assim surge uma nova cultura que dá sentido

educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento de mercado”. No entanto, não só as nomenclaturas próprias do ambiente empresarial disputam sentidos e modificam narrativas, também aquelas relacionadas aos aspectos morais e religiosos exercem essa função, por exemplo, as que podem ser percebidas nos discursos do movimento brasileiro “Escola sem Partido”.

A rigidez, o controle e a regulação dos processos educativos, seja sobre as crianças ou sobre as professoras, colocam em xeque as conquistas e os direitos sociais reafirmados após muitas lutas, principalmente dos movimentos sociais e grupos subalternizados. Elas também produzem uma narrativa duvidosa sobre as instituições públicas de educação, as quais têm um grande poder nas mãos ao garantir uma formação humana que, desde cedo, está comprometida com a multiplicidade de saberes e possibilidades daqueles que ocupam os espaços escolares, potencializando as linguagens e relações sociais e indo além de uma perspectiva fixa, totalitária, fechada, determinada e uniforme.

Tais aspectos colocam em dúvida e questionam as escolas públicas e seu trabalho com a educação, trazendo exemplos do âmbito privado para fazer comparações e desqualificar as experiências do público. Sugere-se “renovar” a educação com métodos, materiais apostilados, sistemas e treinamentos voltados para os resultados, transpondo-se, assim, a responsabilidade dos processos educativos entendidos como construções coletivas e relacionais. Em outras palavras, esses aspectos provocam, na criança, “[...] a atual égide do ‘faça-você-mesmo’, ou seja, as crianças passam a arcar com a construção de sua própria biografia e a serem responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso desta tarefa” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 14, grifo dos autores).

Ignoram-se assim as políticas públicas educacionais que buscam garantir uma educação pública e de qualidade, comprometida com a sociedade e as várias identidades, de um coletivo que aprende e troca entre si, deslegitimando a concepção de escola e educação pública, para então desresponsabilizar o Estado e aderir à

[...] tendência de responsabilizar as escolas, os professores e a progressão continuada pelo baixo desempenho escolar dos alunos. Anunciada por muitos governos e incentivada pela grande imprensa, [essa tendência] tira de foco as principais causas da má qualidade do ensino e dificulta a construção de uma concepção de qualidade social de educação para todos que supere a dicotomia entre a chamada boa qualidade da escola de antigamente e a má qualidade da escola atual. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45).

Educar por competências parte de uma concepção individual do processo educativo bastante inspirada na teoria da epistemologia genética de Piaget (RAMOS, 2010, p. 232), em que os processos de assimilação e adaptação são peças-chave para a construção do conhecimento, tendo a maturação papel dominante sobre as relações sociais. Entretanto, se acreditamos no caráter coletivo e social da educação, numa linguagem compartilhada, na troca de saberes e experiências para a construção de subjetividades, não há possibilidade de que esse modelo de educação por competências seja profícuo. Um modo de apropriação dos conhecimentos de forma utilitarista, ele ignora a agência das crianças, retirando sua autonomia e limitando suas tarefas criativas, colocando-as como “absorvedoras” do que lhes é “transmitido” a partir de um processo cumulativo. O foco do conhecimento, nesse caso, se torna a aplicabilidade: são aprendizagens “funcionais, úteis e eficazes” (SACRISTÁN, 2011, p. 13).

É desse modo que os conhecimentos que não têm um sentido profissionalizante são excluídos dos currículos, já que o foco está voltado à mercantilização do saber e da investigação. Como já disse Paulo Freire (1996, p. 100, grifo do autor), “[...] é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do ‘mercado’”. Essa lógica coloca a criança no lugar de aluno, como já mencionado, ao mesmo tempo em que coloca no centro da educação a dimensão cognitivo-intelectual, de maneira que

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças (que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade) e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea.

[...]

O papel do aluno também inclui um modo de se relacionar com o conhecimento e a aprendizagem. Geralmente o estereótipo de aluno, produzido há duzentos anos, afirma que, para aprender, a atenção das

crianças precisa estar focada – a criança imóvel em seu lugar e em silêncio – e que se aprende individualmente. (BARBOSA, 2009 p. 27).

A educação pautada num currículo comum, baseado em competências universais, não dá conta do pulsar das vidas. Se para nós isso é tão óbvio, por que essas ideias estão tão disseminadas e amplamente legitimadas nos sistemas educativos? A ascensão desse tipo de “pedagogia”, inspirada no modelo taylorismo de produção, dá

[...] lugar a uma visão administrativa, de gestão, na qual ganha poder uma série de especialistas. Nesse processo, já não há mais margem para currículos alternativos, mas o que se sobressai é a busca por um currículo único, nesse caso pautado em padrões internacionais baseados em competências. (SILVA, 2018, p. 13).

Paulo Freire (1987, p. 55) ajuda-nos a pensar nesse formato de currículo prescritivo como uma “invasão cultural”, já que desrespeita “a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo”. Os conteúdos e as disciplinas eleitas não são “aleatórios”, “[...], mas em relacionamento estreito com o poder e os interesses dos grupos sociais. Quanto mais poderoso for o grupo, é mais provável que exerça poder sobre o conhecimento escolar” (GOODSON, 2019, p. 274).

É nesse sentido que Gimeno Sacristán (2011) traz dez teses para compreender a utilidade das competências na educação. Uma delas, que diz respeito ao poder da linguagem, diz que

[...] utilizar as ‘competências’ no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo. (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Isso significa que não necessariamente são discursos novos, mas apenas (re)apresentados com uma nova “roupagem”, mais flexível e de acordo com o contexto e interesses do momento. Por isso, essa concepção de educação por competências não tem nada de revolucionária, pois passa por cima das discussões da área da infância e da função social da educação infantil. Como salienta Silva (1995, p. 141)

O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais – formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. culturas de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação.

As instituições educativas, enfim, são espaços potentes para a experimentação, possibilitando a criação a partir do encontro colaborativo entre pares, entre crianças, mas também entre diferentes, ou seja, entre elas e os adultos. Em outras palavras: a escola vai muito além dos “resultados” que possa oferecer e computar.

#### **4. AFINAL, O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA?**

Olhar para os países vizinhos e compreender como sua organização política e seus processos culturais são refletidos nos documentos curriculares; encontrar semelhanças e diferenças nos modos de organização e nas propostas curriculares nacionais desses países; buscar referências, criar espaços de trocas e diálogos que estreitem as relações entre essas propostas, contribuindo mutuamente para o fortalecimento da identidade cultural e regional; todos esses pontos são essenciais para refletir sobre os processos educativo-pedagógicos brasileiros, na medida em que auxiliam na ampliação da compreensão de nossa realidade face aos demais países latino-americanos, potencializando nossa capacidade de resistência à homogeneização da educação mundial numa perspectiva de globalização.

Como um dos aspectos encontrados pela Técnica de Análise de Conteúdo (TAC), que compôs a principal ferramenta de análise deste trabalho, está o modo de organização política de cada país cujos documentos curriculares foram analisados.

Argentina e Brasil são países republicanos, representativos e federais, organizados em três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Enquanto no Brasil o sistema federativo é composto pelo Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios; na Argentina são apenas três entes com autonomia: Governo Federal, Províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires (BRUSCATO; FARENZENA, 2017). Já a Colômbia é um Estado Unitário, em que o poder político está centralizado em um governo único. Nos três países o sistema de governo é o presidencialismo.

A educação pública na Argentina é de responsabilidade do Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), cujo papel é ofertar vagas, bem como regular, controlar e supervisionar o funcionamento das instituições educativas. No Brasil, a oferta da educação infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios, mas conta também com recursos federais e estaduais como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação– FUNDEB. Em relação à regulação da educação infantil brasileira, esta é atribuição dos sistemas de ensino a que estão submetidas as instituições educativas. As escolas públicas na Colômbia são

administradas pelos municípios e departamentos, sendo o Governo Nacional o principal financiador do sistema de ensino.

Em relação aos sistemas de ensino nacionais, Argentina, Brasil e Colômbia concebem a primeira etapa educativa de forma semelhante, em dois segmentos: de 0 a 2-3 anos e 3-4 a 5 anos, com pequenas variações na faixa etária, sendo a última foco da obrigatoriedade. Os documentos curriculares oficiais nacionais orientam ser necessária não só essa primeira etapa obrigatória, mas sim todos os níveis dos sistemas de ensino, para o pleno desenvolvimento das crianças. Os Núcleos de Aprendizagens Prioritários (2004) na Argentina são para todos os níveis de ensino: educação básica (inicial, primária e secundária) e superior. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta as três etapas educativas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Já na Colômbia, as Bases Curriculares (2017) são para a educação inicial e pré-escolar, sendo a última considerada obrigatória e primeiro nível do sistema educativo colombiano.

Além da contextualização da situação política desses países na sua relação com os documentos curriculares oficiais para a educação infantil, outro aspecto relevante encontrado pela TAC é a codificação, transformação dos dados em *corpus* documental de análise. Um dos componentes nesse processo pode ser a enumeração, que nesse caso contribui para a análise qualitativa uma vez que ela “[...] não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 1977, p. 115). A codificação foi fundamental para a definição de unidades de registro, as quais foram representadas por sete (7) palavras (Quadro 1): *competências, habilidades, capacidades, aprendizagens, experiência, conhecimentos e saberes*. É importante destacar que a quantificação destas palavras pode revelar também ausências, tão fundamentais quando as presenças num contexto de análise.

Quadro 3 – Recorrência de palavras nos documentos curriculares

	ARGENTINA	BRASIL	COLÔMBIA
Aprendizagem	47	55	86
Capacidade	1	6	51
Competência	1	32	0
Conhecimento	15	35	34
Experiência	11	55	160
Habilidades	0	30	11
Saberes	20	7	21

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Parte-se do pressuposto de que as palavras escolhidas fazem referência ou apresentam afinidades, em cada país, com um projeto educativo para a infância baseado nas políticas educacionais neoliberais já discutidas nas seções anteriores, as quais valoram a formação humana com base em interesses econômicos e mercadológicos, seguindo uma tendência mundial de educação. É a partir desse enquadre que será possível verificar, dentre esses países, qual sua posição ou seu nível de comprometimento com essa proposta educativa.

Na última etapa da TAC, a categorização definiu categorias de análise para descobrir qual é o projeto educativo para a infância na América latina a partir dos documentos curriculares nacionais dos países eleitos. Através da categorização, discute-se as concepções de criança, infância, educação e currículo nesses países. Destaco que realizei as análises a partir de cada documento na busca pelas categorias eleitas; ou seja, o documento curricular de cada país será apresentado com as discussões referentes às categorias selecionadas numa única seção e assim subsequente.

#### **4.1. EDUCAÇÃO INICIAL NA ARGENTINA: NÚCLEOS DE APRENDIZAGENS PRIORITÁRIOS**

Os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Argentina, 2004) foram publicados pelo Ministério da Educação argentino como orientação a nível nacional para a organização da educação inicial, primária e secundária em cada Província do país. Entre 2004 e 2012, o documento foi aprovado em sucessivas etapas e manifesta em seu teor que houve ampla participação de representantes das Províncias, Cidade Autônoma de Buenos Aires e Governo Federal. Reconheceu-se que o país enfrentava, já em 2004, um contexto de desigualdade social e de um sistema educativo nacional bastante “fragmentado e heterogêneo” (ARGENTINA, 2004, p. 7, tradução nossa), o que aumentava a necessidade de investir na elaboração e disseminação de tal documento curricular para as três primeiras etapas educativas. Trata-se de um documento sucinto, composto por 27 páginas, sem imagens, com autoria atribuída ao Ministério de Educação e ao Conselho Federal de Educação.

O documento apresenta nove pontos que refletem sobre os objetivos do que denomina “Sentidos das Aprendizagens no Nível Inicial”, etapa educativa obrigatória na vida das crianças argentinas. São eles (ARGENTINA, 2004, p. 13, tradução nossa):

- ✓ Propiciar a conformação da identidade pessoal e coletiva, promovendo o reconhecimento de culturas, linguagens e histórias pessoais, familiares, locais, provinciais, regionais e nacional.
- ✓ Promover o conhecimento e respeito de valores e normas para a formação de atitudes em relação à confiança em si mesmo e nos outros, à autonomia, à solidariedade, à cooperação, à amizade, ao trabalho compartilhado etc.
- ✓ Propiciar a comunicação e a expressão através de diferentes linguagens verbais e não verbais, fornecendo um ambiente confiável que ofereça oportunidades para adquirir segurança e recursos próprios na relação com os outros, e que promova o conhecimento do mundo cultural.
- ✓ Incentivar o jogo como conteúdo cultural de valor, incentivando sua presença nas atividades cotidianas.
- ✓ Assegurar o ensino de conhecimentos significativos que ampliem os saberes e aumentem o prazer por conhecer.
- ✓ Promover a alfabetização inicial reconhecendo a importância da linguagem para o acesso aos conhecimentos e para recriar as práticas culturais, ao mesmo tempo, para possibilitar o ingresso a outros mundos possíveis. Reconhecer o valor da diversidade das línguas e culturas indígenas e outras expressões particulares das infâncias pertencentes a espaços sociais rurais e urbanos.
- ✓ Favorecer a indagação do ambiente promovendo o conhecimento e a organização da realidade. Iniciar a identificação de problemas ambientais que afetam a vida cotidiana. Promover a apropriação de hábitos saudáveis que contribuam com cuidado de si, dos outros e do ambiente.
- ✓ Integrar as famílias na tarefa educativa, promovendo a comunicação e o respeito mútuos e a articulação junto à comunidade para potencializar o alcance dos objetivos educativos.
- ✓ Articular os ciclos entre si e com o Nível seguinte, conhecendo e compatibilizando as estratégias pedagógicas e didáticas.

Para concretizar os objetivos listados, o documento curricular apresenta quais são seus Núcleos de Aprendizagens Prioritários, num total de

28 tópicos. Desses tópicos, apenas alguns estão articulados às questões aqui já levantadas e que compõem, em termos de análise, os objetivos deste trabalho. Esses tópicos, portanto, possibilitam o diálogo com Brasil e Colômbia no que se refere à educação da pequena infância, compondo o que se poderia chamar de *projeto educativo comum para a América Latina*. São eles (ARGENTINA, 2004, p. 15, tradução nossa):

- ✓ A integração na vida institucional, começando com autonomia na sala de aula e no jardim.
- ✓ A iniciação ao autoconhecimento, confiando em suas possibilidades e aceitando seus limites.
- ✓ A expressão de sentimentos, emoções, ideias e opiniões.
- ✓ A iniciação no conhecimento e respeito às normas, e a participação em sua construção de maneira cooperativa.
- ✓ A resolução de situações cotidianas de forma autônoma.
- ✓ Oferecer e pedir ajuda.
- ✓ A manifestação de atitudes que refletem o cuidado de si e dos outros, e a busca de diálogo para a resolução de conflitos.
- ✓ A implementação de atitudes que reflitam valores de solidariedade.
- ✓ A fruição das possibilidades do jogo e de escolher diferentes objetos, materiais e ideias para enriquecê-lo em situações de ensino ou em iniciativas próprias.
- ✓ A participação em diferentes formatos de jogo: simbólico ou dramático, tradicional, próprio do lugar, da construção, da matemática, da linguagem e outros.
- ✓ A exploração, descoberta e experimentação de várias possibilidades de movimento do corpo em ação.
- ✓ A conquista de maior controle corporal em situações de movimento para testar habilidades motoras.
- ✓ A participação em jogos de grupo e coletivos: tradicional, com regras pré-estabelecidas, cooperativa etc.
- ✓ O conhecimento de hábitos relacionados à saúde, segurança pessoal e dos outros.
- ✓ O reconhecimento das possibilidades expressivas da voz, do corpo, do jogo dramático e das produções plástico-visuais.
- ✓ A produção plástica, musical, corporal e teatral pelas crianças.

- ✓ A exploração, observação, interpretação de produções artísticas de diferentes linguagens.
- ✓ O reconhecimento das diferentes manifestações artísticas do contexto cultural.
- ✓ A exploração das possibilidades de representação e comunicação oferecidas pela linguagem oral e escrita.
- ✓ A participação em conversas sobre experiências de vida pessoal ou escolar (rotinas, passeios, leituras, jogos, situações conflituosas, etc.) e em jogos dramáticos, assumindo um papel.
- ✓ A participação em situações de leitura e escrita que possibilitem a compreensão de que a escrita é a linguagem, e de para quê ler e escrever.
- ✓ A escrita exploratória de palavras e textos (seu nome e outras palavras significativas, mensagens, rótulos, relatos de experiência, entre outros).
- ✓ A iniciação na produção de textos escritos ditados pelo professor.
- ✓ A frequência e exploração de diferentes materiais de leitura da biblioteca da sala e da escola.
- ✓ A exploração das diferentes tipologias textuais: explicativa, narrativa, argumentativa etc.
- ✓ Ouvir e apreciar narrativas orais ou leituras (contos, poesias e outros textos) feitas pelo professor.
- ✓ A iniciação na apreciação da literatura.
- ✓ A investigação do ambiente natural, social e tecnológico:
- ✓ O reconhecimento de que os objetos são construídos com diferentes materiais; que os materiais, de acordo com suas características, são mais adequados para a construção de certos objetos do que outros; que os materiais podem experimentar diferentes tipos de mudanças.
- ✓ O reconhecimento da existência de fenômenos do ambiente e uma grande diversidade de seres vivos em termos de suas características (estruturas e funções) e formas de comportamento; fácil construção de relacionamento dos seres vivos entre si e com o meio ambiente. A identificação de partes externas do corpo humano e algumas de suas características. O reconhecimento de algumas mudanças vividas por seres vivos ao longo do ano ou da vida.
- ✓ O reconhecimento das funções desempenhadas pelas instituições, espaços sociais e objetos culturais, relacionando os usos que as pessoas fazem deles. O reconhecimento e avaliação do trabalho realizado nessas áreas, identificando algumas coisas que mudam com o tempo e o que fica. O conhecimento e avaliação da sua história pessoal e social, conhecendo

alguns episódios da nossa história através de depoimentos do passado. A valorização e respeito por modos de vida diferentes dos seus e a consciência da necessidade de cuidar e melhorar o ambiente social e natural.

- ✓ O reconhecimento de alguns produtos tecnológicos, as características e propriedades de alguns objetos e materiais e suas transformações. O reconhecimento de alguns materiais, ferramentas, máquinas e dispositivos inventados e usados em diferentes contextos sociais.
- ✓ O reconhecimento e a utilização oral e escrita de parte significativa da sucessão de números naturais para resolver e representar problemas em suas diferentes funções. O uso, a comunicação e a representação de relações espaciais descrevendo posições relativas entre objetos, deslocamentos, formas geométricas e a exploração da função e uso social da medida convencional e não convencional.

A educação inicial na Argentina é orientada para as crianças desde o nascimento até os 5 anos de idade, considerada “uma experiência irrepetível na história pessoal e decisiva para a conquista de aprendizagens futuras e percursos escolares completos” (ARGENTINA, 2004, p. 11, tradução nossa). Ao mencionar o caráter dessas experiências que são irrepetíveis, o documento reconhece o papel fundamental que a educação inicial tem na vida das crianças, o que também é reconhecido por uma das principais pensadoras argentinas sobre o tema, Ana Malajovich (2012), quem postula essa etapa como a única à qual não se pode retornar, pela sua especificidade. No entanto, como o próprio excerto do texto afirma, as aprendizagens futuras são importantes e atrela a educação das crianças pequenas a uma perspectiva preparatória, que lança para o futuro.

O papel da educação infantil mostra-se definidor na socialização das crianças que há pouco chegaram ao mundo, tanto é assim que, para matricular as crianças no ensino primário, é necessário apresentar um certificado de que elas concluíram o Jardim de Infância, documento que as autoriza, assim, a frequentar a próxima etapa educativa.

Os Núcleos de Aprendizagem Prioritários são definidos como

[...] um conjunto de saberes centrais, relevantes e significativos, que, incorporados como objetos de ensino, contribuem para desenvolver, construir e ampliar as possibilidades cognitivas, expressivas e sociais que as crianças põem em jogo e recriam cotidianamente em seu encontro com a

cultura, enriquecendo desse modo a experiência pessoal e social no sentido amplo. (ARGENTINA, 2004, p. 8, tradução nossa).

Esse trecho parece reconhecer as múltiplas dimensões que constituem os sujeitos, dando a devida importância para o desenvolvimento. Ele também reconhece o modo como as crianças (re)criam os conhecimentos e a cultura a partir das experiências vividas individual e coletivamente. Ao abordar os conteúdos prioritários, veremos se elas contrariam a tendência em curso que desconsidera o desenvolvimento em sua integralidade e reparte a formação humana, inculcando uma noção puramente biológica dos seres humanos ao hierarquizar a dimensão cognitivo-intelectual e secundarizar as dimensões emocional e corporal, por exemplo.

Outro trecho reitera a ideia de que a educação inicial deve considerar dedicar-se à formação integral, compreendendo os “aspectos sociais, afetivo-emocionais, cognitivos, motrizes e expressivos” (ARGENTINA, 2004, p. 11, tradução nossa) que definem as subjetividades e modos de “ser, fazer, pensar e sentir” (ARGENTINA, 2004, p. 11, tradução nossa). Esse entendimento vai ao encontro das defesas feitas por professoras e pesquisadoras comprometidas com as crianças e suas infâncias, que compreendem as complexidades envolvidas no processo de constituição e socialização das crianças.

O documento ressalta os múltiplos modos de construção do conhecimento e afirma que levará em conta “ritmos e estilos de aprendizagens singulares através da criação de múltiplos ambientes e condições para que eles ocorram” (ARGENTINA, 2004, p. 8, tradução nossa), sem especificar, entretanto, quais serão as estratégias adotadas. A princípio, é possível subentender que a concepção de educação para a pequena infância que ampara o documento (a partir dos trechos citados) compreende os diferentes tempos que as crianças têm para se relacionar com o mundo, o que pressupõe considerar também as singularidades neste espaço coletivo de educação, estar atento aos modos próprios de expressão e comunicação que elas utilizam e considerar todos esses aspectos no planejamento e organização cotidianos. Em outro trecho, acrescenta-se:

[...] Por isso, apresenta características próprias nas estratégias escolares que se diferenciam significativamente dos níveis posteriores. As crianças nesta idade encontram oportunidade de realizar experiências educativas em um ambiente flexível tanto na disposição e uso de espaços como na

organização de tempos e agrupamento dos alunos. (ARGENTINA, 2004, p. 11, tradução nossa).

Ou seja, existe uma demarcação clara de que a primeira etapa educativa difere substancialmente das posteriores, devendo ser estruturada a partir destas especificidades. Essa orientação para a organização de tempos e espaços poderia ser um princípio educativo, visto que a simultaneidade de ações (BATISTA, 1998) é inerente à docência da/na pequena infância, levando em consideração as necessidades básicas das crianças nessa relação de cuidado e educação. Chegar com calma, observar, aproximar-se aos poucos, explorar sem pressa, interromper para trocar a fralda e acabar com um incômodo, ou simplesmente descansar um pouco.

\*\*

“Sabemos que o currículo do nosso país é fortalecido por esses acordos federais, mas que essas definições não são suficientes” (ARGENTINA, 2004, p. 5). Esse destaque é feito logo no início e lança a premissa de que os esforços devem vir também das professoras e professores no cotidiano escolar para a garantia de uma educação igualitária para todos. É certo que as professoras são as principais referências para as crianças e famílias nessa chegada às instituições educativas, mas elas não podem ser responsabilizadas pelas falhas do Estado, algo muito maior e que está além da sua jurisdição. O Estado deve dar condições objetivas adequadas para que elas possam executar seu papel, ressaltando que a educação das crianças é composta por muitas frentes que precisam estar comprometidas com o mesmo objetivo, num esforço transversal e complementar. Cito apenas algumas dessas áreas: saúde, assistência social e segurança, essenciais para o cumprimento dos direitos sociais garantidos pela legislação.

Reforça-se que a igualdade educativa que o país busca alcançar, também a partir dessa publicação, almeja “construir unidade sem uniformizar” (ARGENTINA, 2004, p. 7, tradução nossa) para as escolas públicas. Mas, quando um documento chega às instituições de forma tão padronizada e normativa, o debate teórico/pedagógico/metodológico mais alargado é fragilizado, pois a receita vem pronta para ser executada, com um fim pré-estabelecido. Trata-se de uma falsa ideia de liberdade de escolha, já que toda a máquina está funcionando na mesma

engrenagem: aprendizagens focadas na dimensão cognitiva, avaliações, formação docente, materiais e livros didáticos. Assim, “em nome de uma suposta garantia da qualidade da educação, é mais uma vez [desconsiderada] a possibilidade de reinterpretar/ressignificar/traduzir o currículo” (LOPES, 2015, p. 461).

O uso do termo “particularidades locais”, além de propor aprendizagens prioritárias nesse currículo comum, aparece também como um lembrete para equilibrar a cultura comum e o que é do âmbito regional, local. O documento destaca que este é um direito de aprendizagem de cada criança que chega à instituição educativa, sendo papel das professoras ressignificar e valorizar essa heterogeneidade, vislumbrando um “horizonte de maior equidade educativa” (ARGENTINA, 2004, p. 7, tradução nossa).

É fato que estabelecer um “comum nacional” ou “essencial” pressupõe a exclusão de algo e alguém, essa é a face da regulação e do controle das diferenças (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017). Por isso, colocar no mesmo patamar a democratização do ensino e a padronização é injusto e ilusório, já que muitos ainda ficarão às margens de ambos os processos. Elizabeth Macedo (2015a, p. 898) acrescenta: “não são apenas os ‘diferentes’ que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um.”

As características que definem os saberes-chave ou as perguntas principais, os quais devem estar presentes no cotidiano das “aulas”, precisam estar relacionados com as áreas/disciplinas e “dotadas de validade e aplicabilidade geral” (ARGENTINA, 2004, p. 8, tradução nossa), além de possuir relevância para o mundo contemporâneo, conforme explica o documento. São as famosas *competências e capacidades* baseadas na nova realidade histórica, social e política, que inclui a universalização e obrigatoriedade dos “serviços educativos” (ARGENTINA, 2004, p. 7, tradução nossa) para crianças a partir de 4 anos.

Percebemos que, diferente daquilo que se coloca na Lei Nacional de Educação (ARGENTINA, 2006), a qual trata a educação como direito, aqui ela é colocada como serviço, em consonância com os novos discursos das políticas educativas neoliberais. Essa linguagem própria das políticas de cunho neoliberal-econômico disseminam discursos hegemônicos que fixam sentidos: sobre a educação, o currículo, o que é ser criança e como viver a infância. Além dessa atribuição à educação, o conteúdo está direcionado à aquisição de competências e

capacidades, descartando a multiplicidade de conhecimentos que advém de outras possibilidades, já que os encaminhamentos das políticas educativas atuais indicam essa nomenclatura para direcionar as propostas educativo-pedagógicas dentro de um padrão normativo centrado em áreas e conteúdos específicos voltados a interesses econômicos. Além dos argumentos já trazidos, a necessidade de impor um conjunto de conteúdos (em forma de aprendizagens apenas da dimensão cognitiva, competências, objetivos ou qualquer outra nomenclatura neste sentido) leva à comunidade uma compreensão nada camuflada de que as professoras não sabem o que e como fazer, de maneira que a responsabilidade pelo fracasso escolar e por outras mazelas da educação recai sobre estas profissionais. Ao mesmo tempo em que (elas) são o motivo da baixa qualidade na educação, serão também as responsáveis por salvar, desde que sigam as orientações ao pé da letra.

A racionalidade das “ap aprendizagens futuras” está atrelada aos discursos neoliberais e serve como estratégia para “melhorar” o desempenho educacional para enfrentar uma nova sociedade, ou seja, melhorar a eficiência do ensino aferindo os resultados a partir das avaliações, marca de uma política de controle e regulação. Para as crianças pequenas, isso se traduz numa preparação para o futuro, dentro das qualificações exigidas no mercado de trabalho: é precoce, intenso, excessivo e subversivo. Esse *modus operandi* coloca em xeque o direito do brincar na infância, naturaliza e normaliza a educação vista por um viés mercadológico que se opõe ao processo constitutivo humanizador, político, social e ético. Também significa afirmar que essa estratégia provoca o estreitamento dos currículos, o que determina qual é o conhecimento formal que pode ser validado, de grande importância para o “sucesso escolar” e na vida em sociedade.

A sequenciação anual é outra característica dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários presente no documento. Ela orienta um processo progressivo entre os ciclos sob a justificativa de garantir a flexibilidade necessária para atender as particularidades dos sujeitos. Essa ideia de progressão e sequenciação indica, ainda que venha com a defesa de integração entre os ciclos, a delimitação de um único caminho possível nos processos de aquisição dos conhecimentos, determinando um ponto de chegada comum, a fim de cumprir com os conteúdos prescritos no documento. Como considerar o que as crianças nos trazem? Como incluir nessa organização aquilo que emerge nas relações com seus pares? Não seria essa a

forma mecânica e instrucional que tanto criticamos, que encurtam a vivência plena das infâncias?

Ao mesmo tempo, ressalta-se que “as práticas de ensino deverão orientar-se para a compreensão de indícios do progresso e dificuldades dos alunos, para gerar cada vez mais e melhores apoios, através de intervenções pedagógicas oportunas” (ARGENTINA, 2004, p. 9, tradução nossa). Nota-se uma preocupação freqüente em vislumbrar o progresso das aprendizagens, pressuposto bastante questionável já que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não se dá apenas numa crescente, sendo de extrema importância recuar, pausar, voltar para ver denovo o que já se viu, como afirma Jose Saramago (1981) em *Viagem a Portugal*.

\*\*

O documento argentino compreende que o processo de aprendizagem se dá de modo próprio e singular em cada sujeito, ainda que as aprendizagens listadas devam ser “indícios do progresso dos alunos, que determinarão as intervenções docentes pertinentes” (ARGENTINA, 2004, p. 10, tradução nossa), cabendo às avaliações em cada jurisdição decidir sobre a promoção dos alunos, terminologias utilizadas no próprio texto. Em nenhum outro momento essa questão da avaliação é detalhada, deixando a dúvida se existe a retenção das crianças na educação inicial caso não tenham um bom desempenho nos processos avaliativos. Seria, no mínimo, contraditório admitir que o processo de aprendizagem é singular para cada criança e, ao mesmo tempo, estabelecer um padrão normativo, balizar todas as vivências e experiências de forma arbitrária e simplista, no caso de provas e teste para aferir os resultados nas quais “o mínimo se torna o máximo” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014 apud RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 59).

Na perspectiva argentina, o jogo orienta as ações na educação inicial, sendo ele mesmo um produto da cultura, de forma que “a variação do jogo está fortemente condicionada pela pertença social, pela experiência e condições de vida (o que e como se joga)” (ARGENTINA, 2004, p. 12, tradução nossa). A presença do jogo na educação das crianças menores de 6 anos é uma estratégia importante para “o desenvolvimento das possibilidades representativas, da imaginação, da comunicação e da compreensão da realidade.” (ARGENTINA, 2004, p. 12, tradução nossa).

Diferente de uma perspectiva educativa em que o brincar é secundarizado ou recurso instrumentalizado para ensinar determinados conteúdos, as pesquisadoras Manoela Ferreira e Catarina Tomás (2021, p. 1457), em consonância com a concepção do documento curricular argentino, reforçam a ideia de que o jogo/brincadeira é essencial

[...] para as crianças experimentarem oportunidades de serem crianças; a livre escolha e exercício de ações e pensamentos; a equidade de poderem implicar-se em ações coletivas com os seus pares e de se organizarem socialmente como grupo; a exploração de afinidades eletivas e ampliação de sociabilidades; o envolvimento em práticas participativas de expressão e debate de ideias, de negociação de tensões e conflitos, de concretização, gestão e avaliação de situações.

Demarca-se a importância de apresentar às crianças as diversas possibilidades de jogo e em espaços distintos, como dentro da sala ou em espaços externos. O texto afirma ainda que, na atualidade, polarizou-se a questão do jogo na educação da infância: ora como recurso pedagógico criado em situações forçadas e utilitaristas, sem sentido para as crianças; ora como componente dissociado das estratégias didáticas, podendo ser excluído das práticas educativo-pedagógicas. Ambas parecem não representar a ideia de jogo defendida pelos argentinos, que se opõem à “primarização do jardim<sup>17</sup>” (ARGENTINA, 2004, p. 12).

Segundo o documento curricular, além de incorporar o jogo nas atividades cotidianas dos alunos, se faz necessário superar a ideia de que o jogo, a aprendizagem e o ensino são pensados separadamente, sem correlação ao processo educativo das crianças. O jogo é reconhecido como estratégia pedagógica fundamental (e prioritária) na articulação dos campos do conhecimento, e como possibilidade para que as crianças alcancem maior “autonomia, cooperação, solidariedade e conhecimentos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo”. São diversos os formatos aceitos nas propostas de ensino, como projetos ou unidades didáticas, sequências didáticas, experiências diretas, saídas de campo, dentre outros. Essa flexibilidade na organização metodológica parece indicar certa autonomia das ações educativas das professoras: os trajetos percorridos podem seguir por inúmeros caminhos, desde que demarquem o que é comum, como o jogo enquanto ferramenta pedagógica e os conteúdos prioritários.

---

<sup>17</sup> Jardim de infância que atende a educação inicial obrigatória, a partir dos 4 anos.

A centralidade do jogo nas práticas educativo-pedagógicas argentinas deve estar presente em diferentes momentos educativos e formatos múltiplos, como o jogo “simbólico ou dramático, tradicional, de construção, matemático, das linguagens” (ARGENTINA, 2004, p. 16, tradução nossa). As brincadeiras individuais, grupais e coletivas, com regras e estratégias de cooperação próprias, são de extrema importância para a aquisição de conhecimentos, pois criam espaços de troca. A necessidade de colocar em equilíbrio os desejos das crianças as coloca em situações de frustração e enfrentamento de sentimentos como raiva, tristeza e outros. Estar em contato com tais situações é importante para que elas aprendam a lidar de diferentes modos com aquilo que sentem, elaborem estratégias para resolver tais conflitos, percebam que existem perspectivas distintas e coexistem desejos que nem sempre vão à mesma direção, desafios que se colocam no convívio coletivo em que o “eu” não é único e precisa ceder, negociar e aprender a estar com o “outro”.

O documento curricular argentino indica que as crianças também podem escolher as materialidades e modos de organizar esse momento. Este aspecto nos leva novamente a pensar sobre a autonomia das crianças, sujeitos ativos e participativos no processo educativo, que chegam às instituições com experiências anteriores, hábitos, desejos, ideias, imaginação, criatividade e inventividade, aspectos que aparecem nas situações de brincadeira e contribuem com o grupo, no sentido de ampliar os repertórios lúdicos e as possibilidades múltiplas de interação.

Ao compreender a importância das dimensões que constituem os sujeitos, pensando-as na integralidade dos processos educativos, o documento curricular inicia a lista de aprendizagens prioritárias com o conhecimento sobre si, dos limites e das possibilidades de cada um. Na sequência, traz a necessidade de potencializar uma maior autonomia das crianças e, por fim, mostrar a elas modos de se expressar, comunicar e elaborar seus próprios sentimentos, emoções e ideias. Neste sentido, ele indica uma sensibilidade para acolher de múltiplas formas as crianças e suas manifestações expressivo-comunicativas, considerando não só aquilo que elas verbalizam, mas também o que sinalizam de outros modos: nas situações de brincadeira, na relação com as materialidades, com seus pares e com os adultos envolvidos.

O choro, os gestos, os movimentos corporais, olhares e modos de interação que lhes são singulares, próprios, exigem de nós, professoras, atenção redobrada e

estratégias distintas para fazer as melhores mediações. De fato, só é possível saber como lidar com as particularidades de cada criança em cada situação, no cotidiano da instituição educativa, o que impossibilita encaminhar diretrizes específicas a partir de um padrão comum. Isso não inviabiliza, entretanto, que essas diretrizes sejam consideradas como elemento reflexivo das ações educativo-pedagógicas e dos sujeitos envolvidos, sujeitos estes que se modificam a cada dia, transformam e são transformados a partir das vivências e relações estabelecidas, e que podem ser auxiliados em sua conduta por reflexões suscitadas por essas diretrizes.

Ainda a respeito dos corpos infantis, indica-se no documento argentino o trabalho com a descoberta e a experimentação das possibilidades do próprio corpo. São sugeridas situações que desafiam as crianças a alcançar maior domínio corporal, além de lhes proporcionar identificar as partes do seu próprio corpo, suas características e funções. “A voz, o corpo, o jogo dramático e as produções plástico-visuais” são tidas como importantes possibilidades de expressão (ARGENTINA, 2004, p. 18, tradução nossa), na mesma direção apontada quando validadas, também no documento, as “cem linguagens”<sup>18</sup> das crianças. A autoria própria nas produções plásticas, musicais, corporais e teatrais também é valorizada. Validar as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças é considerá-las como sujeitos ativos no processo educativo, capazes de tomar decisões e admitir suas potencialidades, o que legitima a autoria e valoriza sua capacidade imaginativa e criativa, além de entendê-las também como produtoras de cultura e interlocutoras na relação com o conhecimento.

Sendo as instituições educativas um dos primeiros espaços de convívio coletivo para a maioria das crianças, o documento curricular argentino considera necessário aprender sobre as regras para viver bem em sociedade e estabelecer modos de interagir e ser solidário, de cuidar do outro e desenvolver estratégias que ajudem a resolver conflitos. Até aqui nenhuma surpresa, pois a chegada das crianças ao mundo estabelece a urgência de apresentar a elas formas de convívio e interação éticas inscritas no bem comum e na vida coletiva, possibilitando, inclusive, melhorar e tornar mais respeitadas suas relações com os adultos, permitindo-lhes aprender uns com os outros, escutar atentamente uns aos outros, superar desafios e

---

<sup>18</sup> As cem linguagens da criança, poema de Loris Malaguzzi.

seguir de mãos dadas na direção de um projeto que reconheça a especificidade dessa relação.

No que diz respeito à cultura, aquilo que constitui a identidade dos povos e comunidades, dentre alguns aspectos já anteriormente elencados, coloca-se no documento a necessidade de reconhecer e valorizar “a história pessoal e social” (ARGENTINA, 2004, p. 20, tradução nossa). Já as linguagens oral e escrita são incluídas na lista de aprendizagens prioritárias, a partir de situações que envolvam a participação das crianças em conversas e situações de leitura e escrita, a fim de compreender os significados e sentidos, além de explorar as possibilidades de representação e comunicação das linguagens. Estar em contato e descobrir a multiplicidade dos gêneros textuais são outros elementos que compõe os conhecimentos voltados para essa área.

O documento demarca ainda a importância de estar em contato com a literatura, conhecer e explorar o espaço da biblioteca, desfrutar de narrativas orais ou leituras. Tais esforços orientam no sentido de estabelecer a função social da escrita e leitura nas crianças, criando a necessidade e mobilizando o interesse delas nesse universo letrado, com sentido, de forma contextualizada e funcional. No entanto, um dos pontos desperta cautela: “iniciar textos escritos ditados pelas professoras” (ARGENTINA, 2004, p. 19, tradução nossa). Apesar de não especificar como tais práticas são desenvolvidas, assume-se o risco de que, a partir de interpretações distintas, elas diretrizes remetam a práticas tradicionais de alfabetização, amplamente debatidas e que revelam uma distância grande entre os modos pelos quais as crianças aprendem e os métodos tradicionais de ensino, acarretando maiores dificuldades para a apropriação dos conhecimentos, quando “transmitidos” de forma mecânica e repetitiva.

A tecnologia aparece com pouco espaço nos Núcleos de Aprendizagens Prioritárias, apenas na última página do documento, quase sem destaque, apenas para que as crianças reconheçam alguns materiais e ferramentas, seu contexto de produção e formas de uso. Não se estabelece critérios ou formas mais incisivas de contato com as tecnologias, na direção de desenvolver aptidões específicas como, por exemplo, a aquisição de habilidades orientadas para a execução de um trabalho/função particular.

O destaque para a matemática é trazido com maior ênfase no último tópico, especificamente no reconhecimento dos números naturais para a “resolução de

problemas, conhecimentos espaciais para descrever posição e deslocamento de objetos, formas geométricas, a função social de medidas convencionais e não-convencionais” (ARGENTINA, 2004, p. 21, tradução nossa). Também não surpreende esse tipo de conteúdo, já que nas situações de brincadeira são conhecimentos recorrentes e necessários para sua estruturação e organização. A única problemática seria o modo como esses conhecimentos são incluídos no cotidiano da educação inicial e apresentados às crianças: com exemplos e situações pertencentes àqueles contextos sociais e culturais? Ou de forma mecânica e instrucional, sem a conectividade necessária com as vivências das crianças?

De um modo geral, o documento curricular para a educação inicial proposto na Argentina reúne conteúdos de forma bastante generalizada e abrangente, sem ser muito diretivo e prescritivo. Isso porque cada Província tem o dever de elaborar documentos curriculares a partir da orientação do documento oficial nacional. Ainda que tenha sido produzido entre os anos de 2004 a 2012, em que o movimento das políticas educacionais neoliberais já estava em andamento e sendo disseminadas pelos Organismos Internacionais, a proposta dos Núcleos de Aprendizagens Prioritários parece ir na contramão de uma organização curricular por competências. Ao que tudo indica, mesmo com a instituição da obrigatoriedade para crianças a partir de 4 anos, o projeto educativo formulado neste documento reconhece a especificidade da educação inicial, que difere das demais etapas educativas, além de acreditar em uma formação humana em sua integralidade, sem hierarquizar as dimensões constitutivas das crianças ou secundarizar determinadas áreas do conhecimento. A maioria dos aspectos trazidos aqui reconhece a potência das crianças, suas vozes e a capacidade que elas têm de transformar o mundo em que vivem.

É fato que a semântica de algumas palavras aponta uma compreensão diferente do referencial teórico que guia este trabalho, como o foco nas aprendizagens, palavra que aparece em grande destaque no texto e com recorrência, totalizando 47 vezes (Quadro 1). O processo educativo é da ordem do acontecimento, não podendo ser definido *a priori*. Ele conta com a imprevisibilidade do que é despertado nestes espaços de socialização coletiva. E o imprevisível, aqui, não é usado no sentido do espontaneísmo (em que não se sabe o que fazer e deixa-se que o fluxo siga sem qualquer mediação), mas no sentido de contar com a (re)criação a partir daquilo que é intencionalmente proposto, que nos leva a

caminhos distintos e múltiplos. Por isso, reduzir a educação a níveis de aprendizagens cognitivistas (que ignora as demais dimensões constitutivas dos sujeitos), as quais nem ao menos são focadas no tempo presente, parece um grande equívoco e um profundo desrespeito ao direito de ser criança.

Do mesmo modo, as palavras “conhecimento” e “saberes” destacam-se na recorrência; juntas aparecem 45 vezes no documento. No meu entendimento, ao apontar os “conhecimentos” os argentinos referem-se aquilo que foi produzido pela humanidade, que faz parte da cultura e está também atrelado às áreas disciplinares. Já os “saberes” parecem ser de ordem pessoal, o modo como cada sujeito elabora os conhecimentos da sociedade e o transformam em algo para si, nas suas subjetividades. Ou seja, se em outros referenciais essas palavras aparecem com a mesma significação, aqui se diferem e apontam o que é coletivo e individual.

#### **4.2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Pautada no slogan de que a aprendizagem de qualidade é uma meta educativa do país, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é apresentada como peça central para alcançar este objetivo. Num total de 600 páginas de um documento que orienta a educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), apenas as primeiras 56 páginas são retratadas neste estudo: a *introdução*, a *estrutura da BNCC* e a *etapa da educação infantil*. Essa publicação faz parte de um projeto educativo que a coloca como o centro para a resolução de uma crise na educação, atrelada à qualidade, e “centra-se no controle curricular e nas avaliações em larga escala.” (CAMPOS e DURLI, 2020, p. 252).

Apesar de o documento ter sido elaborado por um grupo de especialistas das diferentes áreas do conhecimento, vale destacar que, mesmo com a abertura de um sistema para receber as diversas contribuições/sugestões de profissionais, pesquisadores, grupos de estudos e acadêmicos, estas não foram contempladas na última versão aprovada, de forma arbitrária e pouco (ou nada) democrática. O debate privilegiou

[...] alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (BARBOSA et al., 2018, p. 3).

Logo na apresentação, afirma-se que este é um documento situado historicamente, que responde às demandas atuais da educação, mas com o foco de preparação para o futuro. A BNCC mostra o alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas ao afirmar o compromisso da educação com a transformação da sociedade, ressaltando que suas diretrizes estão “[pautadas] em altas expectativas de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5). Claramente, as expectativas de aprendizagens estão vinculadas a interesses econômicos, os quais reforçam a relação com o conhecimento de forma funcional e pragmática.

Assim como citado no documento curricular argentino, sabe-se que este não é o único instrumento necessário para eliminar as desigualdades educacionais do país, entretanto, ele é colocado como uma peça importante, que influenciará outras políticas. As aprendizagens essenciais são incluídas no documento a fim de garantir os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), o que inclui a educação infantil. As mesmas aprendizagens essenciais serão também ferramenta para a formação inicial e continuada dos profissionais, produção de materiais didáticos, infraestrutura, condições de oferta, instrumento para avaliação e exames nacionais.

Segundo Maria Carmen Barbosa e Maria Luiza Flores (2020, p. 84), as discussões iniciais para a inclusão da educação infantil na construção da BNCC apoiavam-se

[...] na possibilidade de que esse documento pudesse se configurar como mais uma normativa para fortalecer o reconhecimento dessa etapa educativa como parte da Educação Básica, desde que garantidas suas especificidades e condições de oferta.

Hoje é visível que isso não aconteceu, e que o documento trouxe ainda mais retrocessos para a educação da pequena infância, à medida que

[...] há uma maior ênfase na relação ensino e aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil, nos objetivos individualizados, no controle da aprendizagem pelo professor, e no uso de inúmeras técnicas e tecnologias educacionais, com a ausência de referências às relações

históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais. (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 96).

As aprendizagens essenciais são transformadas em dez competência gerais, sendo definidas 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. (BRASIL, 2018, p. 8).

Uma alteração na LDB (Lei nº 13.415/2017) passa a utilizar novas nomenclaturas para explicitar a finalidade da educação e os aspectos comuns que os estudantes devem aprender na Educação Básica: “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. Macedo (2015a) traz uma importante reflexão, crítica e potente, para questionarmos as nomenclaturas e nos atentarmos à semântica, considerando que não há neutralidade nos discursos:

“o caráter público da educação parece perder espaço para os direitos de aprendizagem, que são definidos como direitos à aprendizagem de conteúdos/objetivos que garantirão aos alunos o direito abstrato de ser sujeito, cidadão ou de existir numa nação” (MACEDO, 2015a, p. 904).

A fim de defender a existência de uma base comum, o documento traz experiências eficazes em países que já adotaram essa estratégia na construção de seus currículos, como Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, EUA, Chile, Peru, dentre outros. Essa ideia parece transpor estruturas e formas de educar, adaptá-las à nossa realidade, interiorizando o que é externo, colocando no mesmo patamar países com contextos sociais, históricos e políticos muito diferentes. Nas palavras de Alice Lopes (2015, p. 462), tais “projetos não são iguais, não remetem aos mesmos propósitos e interesses, não são neutros e tampouco servem a todos todo o tempo”. Importar modelos que desconsideram as singularidades dos contextos significa excluir cada vez mais as identidades culturais e sociais próprias de cada contexto educativo.

Outro argumento a favor da orientação curricular defendida na BNCC aponta para o enfoque adotado em avaliações internacionais da OCDE, que coordena o

PISA<sup>19</sup>, e da UNESCO, que é responsável pela LLECE<sup>20</sup>. De um modo geral, as decisões pedagógicas devem orientar-se por aquilo que os alunos precisam “saber” e por como eles precisam “saber fazer”. Se o primeiro está relacionado ao saber dos conhecimentos, habilidades e valores, o segundo refere-se ao saber como usá-los para a resolução das demandas da vida, considerando o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Logo nas primeiras páginas do documento, a informação nos faz pensar: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11). Ou seja, o conteúdo é básico-comum a todos, cabendo a cada sistema de ensino complementá-lo de acordo com as suas particularidades em seus currículos, algo que já está sinalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Mais à frente, está detalhado que cabe às escolas a função de elaborar suas propostas pedagógicas de acordo com todas as orientações contidas nos currículos. O que fica claro aqui é que a BNCC não é currículo, mas complementa o currículo, mesmo tendo caráter mandatório e força de lei. Com isso, as redes têm autonomia para organizar suas próprias propostas, apesar do impacto das avaliações em larga escala e valores concedidos àquelas instituições com um bom desempenho.

O currículo é uma construção social que reflete a cultura. Dessa maneira, qualquer base nacional “subestima a interação social e a diferença, inclusive ignorando a multiplicidade de demandas” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 59). Marginalizar ou secundarizar as demandas locais, compreendê-las como meros ajustes numa base geral é um grande erro. A lógica parece ser distribuir o conhecimento como se fosse um objeto, passível de ser entregue de forma igual a todos, de maneira externa ao sujeito: “a experiência vem pronta”. A Base vira referência, padrão, e os projetos locais não são prioridade, não tem a mesma relevância nem demandam os mesmos esforços para se concretizarem.

A concepção de educação defendida por este trabalho (pautada em um conjunto de estudos acadêmicos já mencionados) vai na direção de construir subjetividades múltiplas, que geram questionamentos na leitura deste documento curricular: como pode ser aceitável encapsular esse processo de forma normativa e

---

<sup>19</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

<sup>20</sup> Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

padronizada? Por isso, “[...] torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a ‘medida/comparação/avaliação de pessoas’” (LOPES, 2015, p. 455, grifo nosso).

O tópico *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade* traz a ideia de que, ao especificar as aprendizagens essenciais para todos os estudantes, a BNCC tem a capacidade de alcançar uma igualdade educacional que se iniciaria desde a garantia do direito de acesso e permanência nas instituições educativas. Mas é preciso reafirmar que as desigualdades educacionais são acentuadas quando as definições de raça e etnia, sexo e condições sociais das famílias entram na equação, o que significa dizer que nem todas as crianças partem das mesmas condições no que diz respeito à educação. Por isso, a equidade aparece como forma de reconhecer as diferentes necessidades do sujeito e formas de superá-la, principalmente em relação aos grupos marginalizados e discriminados historicamente: “como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” ((BRASIL, 2018, p. 16). Discute-se, inclusive, a possibilidade de pensar currículos “interculturais, diferenciados e bilíngues” como forma de considerar a diversidade existente no país<sup>21</sup>.

Ao tratar da autonomia dos sistemas e redes de ensino para produzir currículos em complementaridade à BNCC, o documento ressalta a participação das famílias e da comunidade a fim de tomar decisões de várias ordens, com destaque para aquelas que chamam mais atenção: “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares”; [...] gestão do ensino”; aplicar avaliações que gerem referências para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

O reconhecimento de uma formação integral, com vistas ao “desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018, p. 14) é destacado como um compromisso na educação básica, um processo complexo e não linear que não deve ser reduzido à dimensão cognitivo-intelectual ou afetiva. Faz-se necessário

---

<sup>21</sup>Destaca-se, nesse caso, os retrocessos em relação aos direitos humanos dos povos indígenas no Brasil durante o Governo de Jair Bolsonaro (2018 - 2022), bem como o aumento da discriminação para com aqueles considerados minorias (apesar de muitas vezes serem a maioria). O caso mais recente diz respeito à crise sanitária e humanitária do povo Yanomami devido ao garimpo ilegal, amplamente divulgado nas mídias no início do ano de 2023.

“assumir uma visão plural, singular e integral da criança”, sendo ela um “sujeito de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 14). A escola seria, então, o espaço de encontro das diferentes infâncias e diversas culturas, pautada na democracia inclusiva, no “respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Mais especificamente, a educação infantil seria responsável por garantir

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Diante de tantas funções promulgadas pelo documento, valeria a pergunta: o que de fato significa dizer que a criança é um sujeito de aprendizagem? A aprendizagem a que se refere é apenas da dimensão cognitiva?

As dez competências<sup>22</sup> apresentadas são orientações bastante genéricas para todas as etapas e níveis, que a partir daí desdobram-se mais direcionadas para cada faixa etária. A fim de adequar os sujeitos à nova realidade mundial, as competências os ajudarão a “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo[s], analítico-crítico[s], participativo[s], aberto[s] ao novo, ‘colaborativo[s], resiliente[s], produtivo[s]’” (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso). O destaque está nas palavras escolhidas para descrever o sujeito em formação e as habilidades que ele deverá desenvolver, escolhas que não condizem com uma educação de tempo alargado, com foco no processo e não nos resultados, em uma lógica de viver intensamente as experiências ao invés de colecionar resultados.

Na educação infantil, os eixos estruturantes das práticas educativo-pedagógicas continuam sendo as interações e brincadeiras, como consta das DCNEI (BRASIL, 2009). Com a BNCC, acrescentam-se seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. A descrição destes direitos contempla aspectos importantes no processo de socialização das crianças, aparentemente reconhecendo as complexidades nele envolvidas. O brincar também aparece no documento brasileiro como jogo, o que mostra uma aproximação das orientações dos dois países e

---

<sup>22</sup>Ver quadro “As dez competências gerais para a Educação Básica na BNCC” no Anexo.

aponta o reconhecimento da especificidade dos modos próprios de interagir, socializar, comunicar e se expressar na infância.

No entanto, ao comentar sobre o papel do educador (nomenclatura utilizada pelo documento), algo chama a atenção: a partir das observações e registros, “evidenciar a progressão” (BRASIL, 2018, p. 39) das aprendizagens das crianças. Ainda que fique claro que esta não será uma ferramenta para classificar, selecionar ou promover, o questionamento se dá pela compreensão do processo de desenvolvimento num crescente, o mesmo ocorrido com o documento curricular argentino.

A partir destes direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento apresenta cinco campos de experiência: *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*. Dentro de cada campo foram definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, separados, inclusive, por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Diferente das orientações mais gerais das competências e campos de experiências, os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”<sup>23</sup> são bastante detalhados, definindo os tipos de ações esperadas das crianças, as quais devem demonstrar a aquisição das aprendizagens esperadas. Para balizar os objetivos, as aprendizagens são descritas da seguinte forma: “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (BRASIL, 2018, p. 44). Ao olhar detalhadamente esses objetivos, é temeroso pensar que os pontos elencados poderão ser transformados em listas de atividades a serem cumpridas para alcançar as aprendizagens cognitivas apenas, o que também se pode nomear como “apostilamento”<sup>24</sup> de práticas educativo-pedagógicas e experiências”, algo bastante diferente daquilo que se compreende neste trabalho como experiência (LARROSA, 2002; 2011).

A concepção de criança definida pela BNCC é tal qual aquela compreendida nas DCNEI:

---

<sup>23</sup>As tabelas completas estão disponíveis no Anexo A.

<sup>24</sup>Para um aprofundamento desta temática, ver: Rebelo, Buss-Simão e Cavalheiro (2019); Nascimento (2014) e <https://www.youtube.com/watch?v=ypD6jkFpjb8&t=4563s>

[...] 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, 2009, p. 12).

O texto do documento também sinaliza um certo tipo de compreensão acerca da especificidade do sujeito da relação educativa (as crianças) e da centralidade do corpo nesse processo, sendo ele (o corpo) a principal forma de expressão, comunicação, interação e modo pelo qual as crianças conhecem/acessam o mundo.

O último ponto relacionado à educação infantil diz respeito à transição para a próxima etapa educativa, o ensino fundamental, garantindo a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2018, p. 53). Neste sentido, são elaboradas tabelas com uma espécie de “síntese de aprendizagens” referentes a cada campo de experiências.

Quadro 4 – Síntese de aprendizagens da BNCC para a educação infantil

O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p>

	<p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal</p>
--	---

Fonte: BNCC, 2018, p. 54.

Quadro 5 – Síntese de aprendizagens da BNCC para a educação infantil  
(continuação)

<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p>

	Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.)
--	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 55.

O que posso inferir de 55 ocorrências para aprendizagem e experiência? Bom, quanto à aprendizagem (no singular ou plural) fica evidente a ligação com um saber-fazer prático, que está relacionado ao futuro, que também hierarquiza a dimensão cognitiva dentre as demais que constituem os sujeitos. No presente, elas servem para serem avaliadas, medidas e condicionadas para um fim comum: o padrão esperado.

Na mesma direção, a perspectiva de experiência na BNCC

[...] associa-se à ideia da experimentação, da ação prática, como manipulação do real e como experimento. Sempre de forma a dar a direção da ação e moldar a experiência. Recuperar pedagogias ativas, sobre roupage de participativas, não rompe com os modelos clássicos e concepções tradicionais vinculadas ao enquadramento social. (ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2018, p. 31)

Ou seja, são conteúdos definidos previamente, sem a participação da crianças (e até mesmo das professoras), com um caminho e finalidade também já demarcados. Dizer que a BNCC não é currículo, mas apresentá-la como um documento com demarcações tão restritas, direcionadas e prescritivas parece um contrassenso.

### 4.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA COLÔMBIA: BASES CURRICULARES

O documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (COLÔMBIA, 2017) foi elaborado por professores especialistas e contou com contribuições de Universidades, Escolas Normais Superiores, Fundações e Associações, bem como Instituições educativas, Jardins Infantis e Centros de Educação Inicial e Pré-escolar. São 156 páginas que contemplam a *fundamentação*; a *organização curricular e pedagógica*; e a *prática pedagógica*. Na apresentação do documento, a Ministra da Educação ressalta o papel essencial que os docentes desempenham “para a transformação da sociedade”, e conclui: “São vocês que

criam oportunidades para nossas crianças e jovens potencializarem seu desenvolvimento e aprendizado” (COLÔMBIA, 2017, p. 19, tradução nossa).

Para que as instituições educativas sejam um espaço privilegiado na construção de processos educativos e pedagógicos, é necessário que as professoras<sup>25</sup> planejem

[...] de forma intencional e flexível, que encontrem valor no inesperado e no cotidiano, que observem e ouçam constantemente o que as crianças dizem e fazem, para mediar e propor ações que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem.(COLÔMBIA, 2017, p. 23, tradução nossa).

Ainda na apresentação do documento, já é anunciada a ideia de que a educação da infância tem grande impacto sobre o desenvolvimento integral dos seres humanos, culminando em retornos em diferentes níveis. Diante desse peso colocado sobre a educação inicial e pré-escolar<sup>26</sup>, tendo em vista que a Colômbia é um “país pluriétnico e multicultural” (COLÔMBIA, 2017, p. 112, tradução nossa), as Bases Curriculares apresentam-se como “uma ferramenta a nível nacional que dê identidade, sentido e gere consenso sobre os processos, experiências curriculares e pedagógicas nos primeiros seis anos” (COLÔMBIA, 2017, p. 28, tradução nossa). Além disso, o documento colombiano mostra “o quê, para quê e como favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (COLÔMBIA, 2017, p. 22, tradução nossa).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com base nos estudos de Vygotsky (1982), é compreendida como “processos inter-relacionados e interdependentes que surgem na relação social e cultural, os quais são possíveis por meio das interações” (COLÔMBIA, 2017, p. 23, tradução nossa). O caráter social é inerente à formação humana e por isso os colombianos elegem o currículo com base na experiência para organizar a educação das crianças menores de 6 anos, sendo estas compreendidas como

sujeitos únicos, capazes de influenciar e transformar o mundo ao seu redor, ativos e com tempos diferenciados para construir aprendizagens, pertencentes a uma cultura, construtores de seus próprios caminhos, participantes com autonomia e segurança para que suas opiniões sejam levadas em consideração, assumindo com responsabilidade, de acordo com

---

<sup>25</sup>Em todo o documento, utiliza-se professora e professor. Aqui, opto por trazer apenas as “professoras”, pelo fato de serem elas que atuam em peso na educação infantil.

<sup>26</sup>Apenas a educação pré-escolar é considerada parte do Sistema Educativo Colombiano.

seu desenvolvimento, decisões compartilhadas com outras pessoas em assuntos que afetam suas vidas e a de sua comunidade. (CASTAÑEDA; ESTRADA, s.f., *apud* COLÔMBIA, 2017, p. 25, tradução nossa).

Além de amparar-se nos estudos de Vygotsky, o documento curricular recorre a uma publicação intitulada *Primeira Infância: um olhar da neuroeducação* (OEA) (2010) para justificar a importância deste primeiro nível educativo: “Tudo o que acontece nos primeiros anos é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e de linguagem das crianças” (COLÔMBIA, 2017, p. 33). Novamente, as lentes estão apontadas (com intensidade!) para a educação desde cedo, orientação comum vinda dos Organismos Internacionais e agências financiadoras. O termo “primeira infância”, por exemplo, aparece 45 vezes no documento curricular e corrobora o discurso neoliberal a respeito da educação das crianças desde a tenra idade.

As crianças apresentam ao longo do desenvolvimento algumas capacidades e habilidades, construções e conhecimentos que utilizam para interagir com os outros, para se relacionar com o mundo, sendo tarefa das professoras saber quais são essas capacidades e então traçar as ações pedagógicas que tenham intencionalidade. Nesta direção, a educação pré-escolar seria esse processo pedagógico intencional que deve promover o desenvolvimento das crianças.

É com base nos aspectos citados que se fundamenta um currículo baseado na experiência, ancorado nas ideias de John Dewey (1970). Afirma-se que esse modo de conceber o currículo, baseado na experiência, encontra “sentido no que as crianças fazem, no que exploram, indagam, em seus desejos, questões, em suas próprias formas de se comunicar, em sua sensibilidade, mais do que nos conteúdos temáticos” (COLÔMBIA, 2017, p. 26, tradução nossa). Ao mesmo tempo, apoiados na teoria de Jorge Larrosa, os colombianos compreendem a experiência como aquilo que potencializa o desenvolvimento e transforma os sujeitos a partir de vivências únicas e irrepetíveis.

A defesa por um currículo para a educação pré-escolar “coloca em primeiro plano relacionamentos, encontros, diálogos, negociações e reconhece a natureza contextual e a dinâmica da própria prática” (COLÔMBIA, 2017, p. 26, tradução nossa), além de garantir e respeitar os tempos de infância, como propõe Hoyuelos (2008, p.11 *apud* COLÔMBIA, 2017, p. 26, tradução nossa):

[...] pois abraça a oportunidade do momento, o momento onde surge o inédito, onde as crianças expressam sem pressa as profundezas de sua própria sabedoria, sem ter que parar o tempo ou esticar o momento, mas respeitando o futuro dos momentos e suas ações.

Essa proposta curricular propõe que as práticas educativo-pedagógicas demarquem duas frentes: a sistematicidade dos processos e as interações. A primeira diz respeito a tudo aquilo que os sujeitos desta relação educativa trazem consigo é indicativo para compor a organização pedagógica, sendo também utilizados para dar continuidade e sequência ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, “porque é justo aqui que se abrem as oportunidades para transformar e enriquecer as experiências” (COLÔMBIA, 2017, p. 29, tradução nossa). Já as interações são descritas como “coluna vertebral do currículo” (COLÔMBIA, 2017, p. 28, tradução nossa).

As interações devem estar presentes em todos os momentos na instituição educativa, pois compreende-se que elas são

relações bidirecionais que dizem respeito à capacidade das professoras de perceber e ouvir as crianças, a partir de suas intenções e de seu ser, na busca do seu bem-estar, através da construção de vínculos afetivos e do arranjo de ambientes, espaços e tempos para exploração, jogo e expressão. Essa forma de se relacionar é vivida a partir de três ações que se unem no cotidiano: cuidar, acompanhar e provocar. (COLÔMBIA, 2017, p. 34, tradução nossa).

E se o objetivo é impulsionar as crianças a alcançarem níveis mais altos em relação ao conhecimento, autonomia e criatividade, é preciso que os adultos saibam como acontece o desenvolvimento para então promover a aprendizagem. Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento se constitui por fatores biológicos e pelas experiências vividas, estabelecendo processos únicos para cada sujeito. Inquestionavelmente, “seria inoportuno classificar o desenvolvimento em parâmetros rígidos ou escalas determinadas” (COLÔMBIA, 2017, p. 33, tradução nossa). Nesta direção, cabe às professoras ter uma postura crítica-reflexiva sobre as suas práticas: “questionar-se sobre elas, compreender o que funcionou e por que, explorar como enriquecê-las e reconstruí-las” (COLÔMBIA, p. 29, tradução nossa).

Na página 32 surge um conceito apresentado pela primeira vez no documento: participação guiada (ROGOFF, 1990 apud COLÔMBIA, 2017, p. 32). Isso quer dizer que

As crianças encontram "pontes" que lhes permitem ligar o que sabem e se apropriarem, com as novas experiências que façam sentido para os adultos e seus pares em suas comunidades. A aprendizagem não está separada da ação ou do contexto em que ocorre, pelo contrário, as crianças experimentam tudo o que encontram em seu ambiente, usando as ferramentas e mediações oferecidas pelos adultos e sua cultura, e de acordo com suas possibilidades.

Por este motivo, em mais de um trecho os colombianos reiteram que as crianças sejam “ouvidas, valorizadas e respeitadas, reconhecidas como interlocutoras ativas e reais” (Colômbia, 2017, p. 99, tradução nossa). Mais adiante, o documento acrescenta: “A projeção das experiências assenta na garantia da participação e protagonismo das crianças, onde a sua voz e a sua ação são essenciais para dar sentido à proposta pedagógica elaborada” (Colômbia, 2017, p. 117, tradução nossa).

Na esteira das discussões sobre a importância de interações de qualidade, o documento aborda especificamente essa relação entre instituição e família, ressaltando a necessidade de questionar como as crianças dormem, quais são as suas preferências alimentares, quais são “as formas mais assertivas de fazê-las reconhecer regras e acordos” (COLÔMBIA, 2017, p. 37, tradução nossa), entre outros. Essa atenção às minúcias daquilo que demarca as singularidades na relação com crianças pequenas, que envolve também uma rede de sujeitos envolvidos que divide algo intenso: o processo formativo.

A importância de conhecer as famílias “permite que elas se sintam reconhecidas, acolhidas e valorizadas, comprometendo-se com a experiência educacional de seus filhos”(Colômbia, 2017, p. 112, tradução nossa) e fortalecendo suas ações de cuidado e educação. Esse aspecto vai ao encontro das questões já levantadas e que demarcam a especificidade da educação infantil. Não que nas demais etapas essa relação seja inexistente ou tenha menor importância, mas quando falamos de crianças menores de 6 anos, é imprescindível ter as famílias por perto e compartilhar os desafios e alegrias vividas nos espaços coletivos de educação. A relação é intensa e marcada pela singularidade das crianças e bebês.

Na continuidade, são listadas três ações no cotidiano educativo consideradas imprescindíveis: *cuidar*, *acompanhar* e *provocar*. O cuidado contempla não só as necessidades básicas e de bem estar das crianças, mas amplia-se para o cuidado de quem cuida, como também a maneiras seguras de organizar os espaços, dispor os materiais e criar condições para que as crianças possam explorar e brincar. Assim, cria-se uma consciência de um cuidado mútuo no encontro dos sujeitos da educação pré-escolar, que promove segurança afetiva e cooperação entre todos.

Acompanhar é “ler de maneira consciente e contextualizada as crianças em suas ações, para transformar e planejar um ambiente a ser ocupado por elas e utilizado de diversas formas, oferecendo-lhes aquilo que necessitam” (COLÔMBIA, 2017, p. 35, tradução nossa). Incluem-se aí diferentes formas de estar junto às crianças. Uma delas diz respeito à corporalidade: estar disponível corporalmente para acolher, passar segurança, mostrar-se aberto(a) para que a criança se aproxime, além de colocar-se na altura dela para olhar em seus olhos e ter uma troca respeitosa. Essa linguagem não-verbal é a primeira forma de comunicação das crianças e através dos movimentos, gestos e ações corporais vamos compreendendo as principais necessidades, desafios, sentimentos e limites que precisam ser estabelecidos.

Outra forma de estar junto das crianças se dá pela palavra, pela possibilidade de falar e escutar, garantir espaços de diálogo para que as crianças possam argumentar, criar narrativas e explicações, elaborar seus sentimentos e comunicar aos demais. Essa abertura para o diálogo abre caminhos para que se possa ajudá-los, ao mesmo tempo em que possibilita à própria criança identificar seus sentimentos e se autorregular. O ambiente torna-se mais uma ferramenta para acompanhar as crianças, tendo em vista que a partir dele é possível conhecer quem são essas crianças, do que gostam e quais são as principais características de seu desenvolvimento.

A terceira ação do cotidiano, provocar, significa “organizar ambientes, situações e interações para que as crianças vivam, experimentem, brinquem, resolvam problemas, encontrem desafios e assim construam novos conhecimentos” (COLÔMBIA, 2017, p. 36, tradução nossa). Essa ideia de provocação, segundo Malaguzzi (2001 apud COLÔMBIA, 2017), possibilita à professora compreender as emoções das crianças, observar suas ações e ouvir suas propostas, para então criar situações e interações a fim de construir novas aprendizagens.

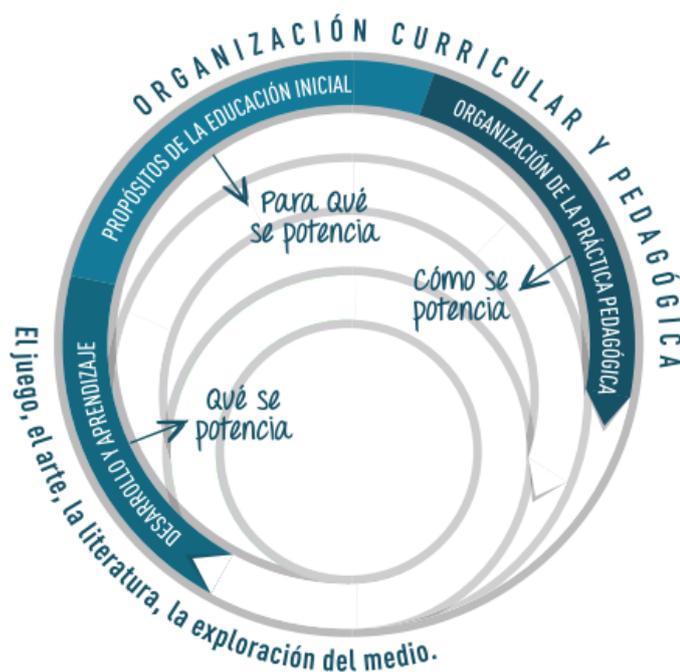
Ao fechar a parte de fundamentação, as Bases listam as atividades-guia como referenciais técnicos para a educação inicial e pré-escolar, formas pelas quais as crianças se relacionam. Neste sentido,

A “exploração do ambiente, o jogo, as expressões artísticas e a literatura” sustentam as bases curriculares, pois são elas que norteiam a escolha das estratégias pedagógicas, as formas como os ambientes são criados, as formas como os tempos e os espaços são distribuídos e, sobretudo, como as interações com o mundo, com as pessoas, com seus pares e consigo mesmo. Eles também convidam você a entender que enquanto eles criam, se expressam, brincam e exploram, eles aprendem e se desenvolvem. (COLÔMBIA, 2017, p. 39, tradução nossa, grifos nossos).

A *Organização Curricular e Pedagógica* proposta pelo documento deverá ser referência para as professoras (de forma “ampla e flexível”) para a organização do cotidiano. Essas professoras devem demarcar a intencionalidade pedagógica para propor experiências que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento. As propostas precisam partir dos interesses das crianças e saberes das professoras e, “embora exija ordem, sequencialidade e sistematicidade, esta organização permite que as situações cotidianas tenham espaço para a novidade e a surpresa” (COLÔMBIA, 2017, p. 41, tradução nossa).

A seleção dos conteúdos levou em consideração três perguntas: para quê, o quê e como potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento? A imagem a seguir ilustra a organização curricular e pedagógica para as crianças menores de 6 anos.

Figura 1: Perguntas centrais – organização curricular colombiana



Fonte: COLÔMBIA, 2017, p. 42.

São três propósitos essenciais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças:

Crianças constroem sua identidade em relação aos outros; se sentem entes queridos, e valorizam positivamente pertencer a uma família, cultura e mundo. Crianças são comunicadores ativos de suas ideias, sentimentos e emoções; eles expressam, imaginam e representam sua realidade. Crianças gostam de aprender; explorar e conectar com o mundo para entendê-lo e construí-lo. (COLÔMBIA, 2017, p. 43, tradução nossa).

A comunicação (verbal e não verbal) é compreendida como a base para possibilitar as interações na sociedade, de múltiplas formas e possibilidades. Dentre elas está a literatura: por meio dela as crianças “interpretam e constroem significados, têm oportunidade de reconhecer o que sentem e o que lhes excita, o que lhes deixa com medo ou felizes” (COLÔMBIA, 2017, p. 45, tradução nossa). O documento ressalta que o contato com a literatura é a base para uma compreensão mais complexa da linguagem escrita, outra forma de comunicação legítima que as crianças se utilizam para expressar desejos e necessidades.

No que concerne às experiências cotidianas, os colombianos defendem a exploração dos espaços e a autonomia das crianças, a fim de potencializar a construção dos conhecimentos.

Ao tocar, cheirar, provar, ouvir e mover objetos, eles descobrem suas propriedades físicas, criam e tentam novas explorações que se tornam formas de ler sua realidade e se apropriar das ferramentas culturais de seu grupo social". (COLÔMBIA, 2017, p. 46, tradução nossa).

Dentro da proposta de organização curricular e pedagógica, a segunda pergunta ("o quê?") direciona aos campos de experiência, os quais se configuram nos encontros entre os sujeitos desta relação educativa e na vivência dentro da prática pedagógica, intencionalmente planejada pela professora.

Os campos de experiência levam em conta três aspectos: as referências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o saber pedagógico e as interações. Acredita-se que a junção destes elementos guiará a prática pedagógica com intencionalidade, potencializando a vivência do campo de experiência e o desenvolvimento das crianças. A respeito do desenvolvimento infantil, compreende-se que ele ocorre "entre as singularidades, os diferentes ritmos e estilos de cada criança, e as transformações que fazem parte dos processos comuns que compartilham em alguns momentos da vida com seus pares" (COLÔMBIA, 2017, p. 52, tradução nossa).

Quais são os campos de experiência? Para as crianças de 3 a 5 anos, são os seguintes: falar e explorar; perguntar e representar o mundo; compartilhar e criar com os outros.

Seguindo pelos referenciais de aprendizagem e desenvolvimento, o documento curricular defende que é nas situações de brincadeira que as crianças aprendem sobre si e o mundo ao seu redor, sobre os valores e costumes locais, sobre as formas de se relacionar com as pessoas mais próximas, assim descobrindo o prazer de compartilhar momentos com os seus pares. Propõem-se algumas perguntas reflexivas para auxiliar as professoras a mapearem o processo de aprendizagem e desenvolvimento no que diz respeito à construção de identidades:

Como as crianças reconhecem suas emoções? Que estratégias e alternativas são propostas para que as crianças resolvam seus conflitos? Você já convidou algum avô, pai ou alguém da comunidade para conversar com as crianças sobre suas tradições ou experiências? (COLÔMBIA, 2017, p. 85, tradução nossa).

Além dos campos de experiência, a professora deverá promover a educação das crianças a partir das brincadeiras, expressões artísticas, literatura, exploração do ambiente e cotidiano. O contato com as artes abre a possibilidade de diferentes

formas de expressão: plástica, musical e corporal, por exemplo. Essas experiências ampliam a relação das crianças com os espaços, contribuem para elaborar sentimentos, enriquecem seus repertórios artístico-culturais, transformam e ressignificam os materiais de acordo com as situações de brincadeira.

A escrita é uma representação gráfica (assim como o desenho) e o processo de aquisição ocorre em diferentes ritmos e maneiras para cada criança, cabendo aos adultos colocá-las em situações de escrita e complexificar aos poucos essa relação. Rimas, poesias, brincadeiras cantadas, produções de cartas e bilhetes são algumas das opções sugeridas no documento. Aprender a escrever é um processo complexo e envolve “fatores cognitivos, lingüísticos, emocionais, sociais e culturais”, visto que “a escrita não se traduz apenas no conhecimento de letras e sons, mas no modo como a criança dá sentido e significado ao que escreve” (FLÓREZ; GOMES, 2013 apud COLÔMBIA, 2017, p. 101, tradução nossa).

A partir desta compreensão, são lançadas mais perguntas reflexivas para contribuir com a prática pedagógica:

Como as crianças comunicam seus sentimentos, pensamentos e emoções por meio de diferentes linguagens expressivas? Por que é importante incentivar a escuta ativa em crianças? As famílias já escreveram mensagens para compartilhar com as crianças? (COLÔMBIA, 2017, p. 89, tradução nossa).

O corpo e as inúmeras possibilidades de movimento são ressaltados como um elemento importante para a autonomia das crianças, para a aquisição de maior independência na exploração dos espaços e materialidades. Já os conhecimentos lógicos são construídos a partir das situações de brincadeira com as crianças: agrupar e organizar por cores, formas, tamanhos e texturas, por exemplo. Para a abordagem desses processos de aprendizagem e desenvolvimento são utilizados exemplos bastante conhecidos por nós, professoras de educação infantil, em situações vividas com as crianças cotidianamente.

A exemplo:

Ao preparar arepas<sup>27</sup> é necessário medir os ingredientes para atingir a textura adequada da massa, mas alguns vão adicionar mais água à farinha e outros menos. Estas situações suscitam questões como as seguintes: Por

---

<sup>27</sup> Arepa é um tipo de pão bastante consumido na Colômbia, assemelha-se ao pão sírio, redondo e achatado.

que a massa estava tão aguada? O que você precisa para que você possa amassá-lo? Quantas arepas vamos cozinhar para a família? Essa massa dá para quantas arepas? Então, por meio de uma situação do cotidiano, meninos e meninas classificam, agrupam, fazem seriações e contam, o que lhes permite estabelecer relações de ordem e equivalência implícitas na construção do conceito do número. (COLÔMBIA, 2017, p. 91, tradução nossa).

As professoras são as protagonistas para organizar as práticas pedagógicas e devem levar em consideração que as crianças vivem em contextos sociais e culturais distintos. Para essa organização, há um conjunto de fatores que precisam levar em consideração “Projetos Pedagógicos ou Projetos Educacionais Institucionais (PEI), as expectativas das famílias frente aos processos de aprendizagem das crianças e à reflexão dos professores” (COLÔMBIA, 2017, p. 110, tradução nossa). Essa organização deve ser aberta e flexível, mas direcionada aos processos de desenvolvimento das crianças. Ou seja, “desenvolver experiências educativas situadas, flexíveis, diversas e pertinentes, que respondam aos ritmos, interesses, gostos e habilidades das crianças, garantindo que o que é individual e singular não se perca no grupo e coletivo” (COLÔMBIA, 2017, p. 110, tradução nossa).

Essa perspectiva de trabalho docente suscita algumas questões:

Como levar em conta o contexto sociocultural das crianças para projetar propostas pedagógicas? Como vivenciar experiências que promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como gerar espaços onde os professores projetem, revisem, reflitam, e possam propor coletivamente novas ações em seu trabalho pedagógico? De que forma o monitoramento do desenvolvimento das crianças se torna um insumo dinamizador da reflexão e da tomada de decisão diante da ação pedagógica? (COLÔMBIA, 2017, p. 110, tradução nossa).

Indagar, projetar, valorizar o processo e viver a experiência são elementos colocados às professoras para complementar a organização pedagógica. Conhecer essa criança que chega à instituição educativa é fundamental para que as professoras possam organizar as propostas educativo-pedagógicas. Indagar significa

“[...] interpretar o que está por trás das palavras das crianças: seus balbucios, gestos, desenhos, jogos, canções, explorações, que são os pontos de partida da sua projeção de práticas pedagógicas. Assim, professores e professoras identificam as brincadeiras preferidas, o que gostam de fazer, o que sabem, o que os assusta e quais são seus

interesses e suas capacidades”. (COLÔMBIA, 2017, p. 111, tradução nossa).

Nesta direção, acompanhar as brincadeiras livres pode ser uma ótima oportunidade para observar como as crianças se expressam, sobre o quê falam e como resolvem seus conflitos, por exemplo. Ou seja, conhecê-las cada vez mais e potencializar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como suas interações. Pois, na sequência, entra em cena o ato de projetar, que significa organizar e estruturar práticas pedagógicas que garantam “a articulação entre o fazer cotidiano e as intenções pedagógicas” (COLÔMBIA, 2017, p. 116, tradução nossa). Reitera-se a ideia de um processo flexível e aberto, o que permite ajustar o que foi planejado de acordo com a descoberta de novas possibilidades.

Apesar de não existir um modelo de planejamento pedagógico, ele deve estar articulado ao Projeto Pedagógico (PP), ao Projeto Educativo Institucional (PEI) de cada unidade e às experiências de cada professora, além de levar em consideração o contexto situado. Para projetar, são lançadas três perguntas: “O que vou promover no desenvolvimento das crianças? Por que vou promover? Como vou realizá-lo?” (COLÔMBIA, 2017, p. 117, tradução nossa).

Além de pensar sobre os interesses das crianças, também é preciso atentar para as estratégias que serão utilizadas, os tempos e materiais para cada experiência e as alternativas que contemplem os diferentes modos aos quais as crianças recorrem ao explorar, criar e transformar aquilo que está disposto. Oficinas, cesto de tesouros, projetos de investigação e organização do espaço por cantos de interesse são algumas possibilidades listadas. A teoria de Loris Malaguzzi de que o espaço é um terceiro educador é reafirmada pelos colombianos, que acreditam que “um ambiente significativo convida ao encontro, criação, exploração e diversão, e favorece a liberdade de ir e vir” (COLÔMBIA, 2017, p. 122, tradução nossa).

A seleção dos materiais colocados pelo espaço deve ter intencionalidade: refletir sobre a cultura, os objetivos do trabalho e os processos que acontecem na instituição educativa, por exemplo. Isso faz com que as crianças sintam-se mobilizadas a explorar. Dispor os objetos na altura das crianças é outro fator importante, que possibilita a participação e potencializa a autonomia. Os espaços precisam incentivar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que precisam atender as necessidades de “segurança, descanso,

movimento, socialização, privacidade, higiene, alimentação, etc” (COLÔMBIA, 2017, p. 124, tradução nossa).

Após a organização das propostas pedagógicas, “viver a experiência” significa que as crianças tenham um papel ativo nessa relação, definida como bidirecional: “um pouco de mim é para o outro e algo do outro é para mim” (COLÔMBIA, 2017, p. 134, tradução nossa). Estes momentos possibilitam reconhecer aquilo que as crianças já sabem, como ajudá-las a complexificar esse conhecimento e como a professora pode provocá-los/desfiá-los nessa relação, quais são as diferentes necessidades de acompanhamento do grupo.

Por último, destaca-se a valorização do processo. Isso quer dizer que olhar para esse processo permite estar ciente do “significado de sua prática, para avaliar as experiências que levaram ao estar com as crianças e tomar decisões de acordo com as intenções que elas definiram” (COLÔMBIA, 2017, p. 138, tradução nossa). Redefinir os caminhos a trilhar com as crianças, a partir daquilo que elas nos apontam ao longo do processo, verificar se de fato as propostas tem pertencimento e sentido, avaliar as mediações e estratégias utilizadas para responder aos interesses dos pequenos.

O registro é uma ferramenta que pode auxiliar o acompanhamento dos processos educativo-pedagógicos, que compõe a documentação pedagógica. Além daqueles já conhecidos por nós, como diários de campo, fotografias e vídeos, as professoras colombianas são orientadas a utilizar as Escalas Qualitativas de Desenvolvimento Infantil<sup>28</sup>, documento independente e facilmente encontrado no site do Governo. É descrito como um manual técnico, o qual faz parte de uma política pública de atenção integral à primeira infância. Nas tabelas, são categorias por faixa etária e a valoração é dividida em três indicativos: avançado, espera, em risco. São tabelas prescritivas, com características que devem ser reconhecidas nas crianças, além de modos como a professora pode observá-las em cada situação.

Apesar do nome, que remete a uma avaliação qualitativa, ela é também uma avaliação quantitativa. Essa foi a grande preocupação (e ao mesmo tempo decepção) ao ler o documento colombiano, que até este momento estava bastante alinhado com as defesas feitas por mim neste trabalho no que diz respeito a uma

---

<sup>28</sup> Instituto Colombiano de Bem-estar e Família (2016). Mais informações em: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual\\_tecnico\\_escala\\_de\\_valoracion\\_cualitativa.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escala_de_valoracion_cualitativa.pdf)

educação infantil que não quer homogeneizar, que respeita os diferentes ritmos das crianças e considera que as experiências vividas não são mensuráveis. Esse indicativo, encontrado no documento colombiano, alinha-se com as avaliações em larga escala, as quais padronizam as vivências educativas e os modos de viver a infância nos espaços coletivos de educação.

Apesar dessa prescrição no que diz respeito às avaliações, é inegável o esforço do documento em aproximar-se aos contextos educativos e tornar o diálogo mais próximo dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, ou seja, as professoras. Do início ao fim são trazidos exemplos práticos, narrativas e diários de registro que relatam situações vividas e as aproxima das discussões teóricas propostas. Para além disso, os desenhos gráficos ajudam a compreender a estrutura e organização proposta, conforme indica a imagem a seguir:

Figura 2: Estrutura geral do documento curricular para a pré-escola



Fonte: Colômbia, 2017, p. 109

#### 4.4. QUAL É O PROJETO EDUCATIVO PARA A INFÂNCIA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO?

O discurso em prol dos direitos das crianças foi reinterpretado; incorporou e pulverizou concepções distorcidas, que numa leitura menos crítica e aligeirada, passa por ótimas soluções e corroboram as defesas pela qualidade da educação infantil, dentre outros temas-chave na garantia aos direitos dos pequenos. Essa é a estratégia percebida nos documentos analisados, que mesclam projetos educativos contraditórios, tornando impossível conciliar tais idéias já que um inviabiliza o outro.

Neste último subitem destaco as similitudes e diferenças, que nem sempre serão entre os três países, a fim de compreender qual é o projeto educativo para a infância latino-americana. Destaco o primeiro ponto comum na análise dos documentos de Argentina, Brasil e Colômbia: “Há uma limitação que deriva da substituição automática do direito à educação pela ideia de escolaridade.” (FRANGELLA et al 2021, p. 3) E assim, “[...] na tentativa de garantir o direito à educação, produzem sentidos que parecem reduzir os sentidos de infância e educação infantil” (FRANGELLA et al 2021, p. 4).

A entrada obrigatória das crianças na educação infantil trouxe visibilidade para questões históricas que permeiam a constituição desta etapa educativa nos referidos países, dentre elas a função educativo-pedagógica da pré-escola, que com trajetórias díspares desconsideram as especificidades da infância e de que forma estas reverberam na organização dos processos educativo-pedagógicos.

Compreender que as crianças são sujeitos ativos em seus processos de conhecimento de mundo, que participam, questionam, criam e nelas estão as pistas necessárias para avançar na construção de um projeto educativo que respeite a infância seria o primeiro passo para reconhecer suas potencialidades e combater um sistema educativo neoliberal que vem se consolidando como homogeneizador da infância, dos processos de desenvolvimento integral e da socialização. Ainda assim, esse discurso não garante que de fato a especificidade da infância será considerada nos processos educativos, vide as concepções de crianças apresentadas pelos documentos, que fazem coro com aquelas defendidas pela Pedagogia da Infância, e ficam apenas no discurso! Digo isso porque as demais indicações dos documentos não reiteram as crianças como sujeito de direitos, capazes de participar, que chegam às instituições com histórias de vida distintas: tudo isso é desconsiderado quando o foco é homogeneizar e padronizar os processos educativo-pedagógicos, inclusive por meio da aferição dos resultados. O direito à educação é traduzido como “apenas o essencial”, garantir o mínimo nos currículos comuns.

A educação da infância vai além da preocupação com a cognição e com os preparativos para a inserção no ensino fundamental: reconhecer a complexidade presente nesta etapa não desconsidera as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, pelo contrário, amplia, considerando que há um mundo inteiro a ser descoberto pelos pequenos por meio de experiências que façam sentido para eles. Precisamos nos atentar que

Embora soe estranho hoje: ensinar é ensinar contra o tempo. Há um mundo muito mais longo e vasto para mostrar: o dos jogos, da leitura, do pensamento, da filosofia, da música, da escrita, da pintura, dos corpos, da história dos homens e das mulheres, da literatura, da dança dos números, da dança sem números, da geografia das viagens, a realidade dos sonhos, a memória dos mais velhos, a linguagem da infância. (AGOSTINHO, 2020, P. 378 apud SKLIAR, 2017, s.p., tradução nossa)

A potencialidade de aprendizagem presente na infância é enorme, as crianças são curiosas por descobrir o mundo, conhecer a minúcia das coisas e a

subjetividade das relações entre as pessoas: qual grade curricular poderia abarcar interesses e necessidades tão diversos? Para construir um percurso de conhecimento e descoberta respeitosa precisamos nos abster das lentes mercadológicas e utilitaristas, “compreendendo que a intencionalidade pedagógica nas práticas se tece sabendo-se que ninguém pode antecipar a potência de um encontro, cada contexto terá suas particularidades no modo de construir sua efetiva vivência” (AGOSTINHO 2020, p. 380)

Isso em nada se assemelha a ausência de planejamento, antes exige um exercício docente de observação constante e refinada em busca por um profundo conhecimento sobre quem são esses sujeitos, sua pertença histórica, cultural e social. Dentre os três países analisados, apenas a Colômbia aponta para a necessidade de acompanhar o processo, conhecer as crianças, descobrir o que elas gostam, perceber como interagem e manifestam seus sentimentos a partir do vivido nas instituições educativas. Esse dado vai ao encontro daquilo que é basilar neste estudo: um projeto educativo para uma nação, antes de indicar o que deve ser ensinado às crianças, necessita reconhecer a diferença nos modos de viver a infância, protegendo suas especificidades e garantindo que essas sejam motivos de estudos e de reflexão, visto que a educação que desejamos, ao contrário daquela proposta pelo mercado, “contraria o assujeitamento, a submissão da subjetividade”. (AGOSTINHO, 2020, p. 385). Garantir o acesso à educação para todos não deveria significar a omissão das crianças reais frente a um apagamento de suas especificidades, as diferenças precisam emergir e esta etapa educativa tem a potência de ser o lócus privilegiado de compartilhamento da vida, isso porque consideramos que

a multiplicidade é sempre heterogênea e o que se fere imediatamente na tentativa de homogeneização é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertence a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. (ABRAMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 48)

A vida cotidiana das crianças é palco de diferenças e heterogeneidade, cada sujeito como partícipe dessa instituição traz consigo uma história, uma herança e tradição que é revelada no modo como se envolve efetivamente nas relações, como brinca, como se alimenta, seus hábitos de descanso, seus modos de comunicação: essa miscelânea de modos de ser e estar no mundo se potencializa mediante o encontro. A centralidade das interações como um eixo estruturante na Educação

Infantil tem uma função muito importante como espaço privilegiado de troca, compartilhamento de experiências e de reconhecimento das diferenças. O reconhecimento do peso das interações colabora para a construção de um projeto educativo que respeite as crianças e sua infância. Argentina, Brasil e Colômbia reconhecem as interações como fundamental nesta etapa educativa, mas a interpretação que faço diante da análise é que, até esse momento é didatizado, pensando o quê e como as crianças devem aprender. Em determinado momento do documento curricular argentino é apontado que o ambiente educativo deve organizar-se a partir de conhecimentos que tenham validade e aplicabilidade no mundo contemporâneo. Do mesmo modo, a BNCC aponta para o saber-fazer. Ou seja, todos os movimentos, interações e brincadeiras estão voltadas para um fim maior: as aprendizagens pragmáticas, simplificadas e aligeiradas.

Os encontros entre as crianças se constituem como espaços propícios para brincadeira, uma ação imaginativa e criativa presente na infância que não pode ser considerada como subsidiária e instrumental para o processo de ensino-aprendizagem. Na brincadeira as crianças lançam mão de suas experiências de vida, de sua compreensão e percepção das relações sociais e criam situações imaginárias que contemplam os papéis sociais mais costumeiros até a criação de seres mágicos. Nesse sentido, o brincar não pode ser medido, avaliado e padronizado: há uma multiplicidade presente no brincar que seria seriamente reduzida mediante o controle de seus enredos para atender às exigências curriculares.

A organização dos tempos, espaços e materialidades do brincar precisa ser respeitada, sua redução em detrimento da valorização do tempo para atividades descontextualizadas e sem sentido cria um prejuízo incalculável na vida das crianças pequenas, roubando-lhes um tempo de criação próprio da infância que não poderá ser recuperado. Nessa lógica produtivista e conteudista, o brincar livre é reduzido a pequenos intervalos, como recompensa de bons comportamentos ou para ocupar um tempo que sobra na rotina escolar. Vale lembrar que o direito ao brincar está no ordenamento jurídico internacional desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), marco importante que reconhece que é pelo brincar que as crianças conhecem sobre si e sobre o outro, potencializa o faz de conta e a imaginação, além de exercer sua liberdade e autonomia.

Mesmo com o discurso que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, nem sempre esses direitos são garantidos nesse lugar em que as crianças passam a maior parte das suas vidas: as instituições educativas. Garantir-lhes tempos, espaços e materialidades para o pleno desenvolvimento de suas identidades e das potencialidades deveria ser a preocupação maior prevista nas orientações dos documentos curriculares. A desvalorização do brincar é da ordem produtivista e da lógica de trabalho, a qual estabeleceu que brincar é perda de tempo, que nada produz e é um ócio que deve ser combatido.

A brincadeira quando considerada de forma didatizada, como nos documentos analisados, tem o intuito de alcançar objetivos pedagógicos e de aprendizagem cognitivista que adentram em uma lógica utilitarista, negando as possibilidades imaginativas presentes no brincar. Nela há um roteiro que já foi escrito e que precisa ser seguido para garantir que habilidades consideradas essenciais nesse espaço-tempo sejam desenvolvidas. Assim, precisamos considerar que os documentos analisados, sobretudo, os de Argentina e Brasil, consideram a brincadeira como um eixo importante na organização do cotidiano das crianças, mas não podemos deixar de problematizar qual é a concepção de brincadeira apontada nesses documentos.

Se a prioridade educativa é de ordem preparatória, as ações de cobrança e rigor no qual as crianças mais próximas ao ensino fundamental são submetidas têm o intuito de desenvolver habilidades e competências que são defendidas por meio de uma leitura simplista e equivocada de algumas teorias psicológicas, as quais abordam o desenvolvimento infantil descontextualizado das dimensões sociais, históricas e culturais. São marcos etários de desenvolvimento que reforçam uma visão de criança uniforme e homogênea, desconsiderando suas possibilidades de participação ativa, e quando isto é negado às crianças, a ação adultocentrada acaba por silenciá-las, por meio da imposição de comportamento submisso e passivo. Essa perspectiva preparatória aparece com ênfase nos três documentos, que lançam a potência das aprendizagens futuras e a necessidade de preparar as crianças desde cedo, dar-lhes ferramentas para viver em sociedade. Mas, qual é o tipo de ferramentas que elas necessitam?

A necessidade de domínio sobre os corpos infantis compõem as estratégias educativas desde muito cedo. Em certa medida, todos os processos educativos possuem uma parcela de educação dos corpos que é coercitiva e que exige um controle e domínio de seus movimentos em respeito das regras de convivência social. Não correr, não pular, não gritar, não chorar, são solicitações comuns nas instituições, uma ação docente que ensina aos pequenos um controle de seus impulsos e quando não refletido criticamente, acaba por reduzir aspectos que são próprios dos movimentos da infância, relacionados à expressão de suas emoções e de seu modo de relacionamento com os outros.

Considerar as especificidades presentes na infância tem se tornado um dos grandes desafios quando pensamos em um projeto educativo. Criou-se um abismo, como se para atender e garantir os direitos das crianças, os adultos teriam que abrir mão dos seus próprios direitos e da sua atuação ativa para a garantia dos direitos infantis. Um direito não existe em detrimento do outro. O que percebemos é a complexificação da função docente que precisa compreender quem são essas crianças, suas necessidades, o que as mobiliza, quais são os aspectos e marcos comuns nos processos que vivenciam e quais as individualidades advindas de sua pertença social, cultural e histórica para organizar sua ação. Construindo uma prática educativo-pedagógica carregada de sentido e pertencimento, o que nos distancia de um projeto que desconsidera os sujeitos envolvidos nessa relação. Nesta direção, os colombianos destacam algo inerente à ação docente com as crianças menores de 6 anos: a disponibilidade corporal. Esse debate veio à tona nos últimos anos dentro das reflexões a respeito da especificidade da educação infantil e ainda é um tabu para muitas instituições educativas, inclusive na formação de professoras, pois a própria organização mecânica do cotidiano educativo, que precisa dar conta das atividades para que as crianças aprendam, exclui os corpos infantis, desconsidera a necessidade de afeto e invisibiliza a sensibilidade.

Precisamos problematizar constantemente: quais são os objetivos da educação e a quem ela serve? A racionalidade neoliberal aprofunda as desigualdades, despreza os sujeitos e não foi pensada para todos viverem com dignidade; apenas uma parte da população tem esse direito. Ainda que estejamos num sistema econômico capitalista, os sujeitos não podem viver para os interesses econômicos ao invés de um ideal social. Em outras palavras, há um desvio daquilo que se considera como educação e o que realmente importa. Busca-se uma

vantagem pessoal e perde-se no que diz respeito à socialização, às interações, às relações... Desencadeia assim uma desvalorização do *outro*, esse reconhecimento é secundário e compromete a formação social, ética e cooperativa.

Um projeto educativo que respeite as crianças em sua constituição subjetiva tem que tornar o imprevisível visível, por meio de um olhar atento orientado por uma proposta educativa que enxergue essas crianças e crie espaços para o inusitado, para criação, por meio de proposições que tenham impacto na educação e na vida delas. Esse encontro com a alteridade não pode ser encapsulado ou previamente acordado sem linhas de fuga! Estar aberto à relação com o outro significa que apesar do meu olhar teleológico e comprometido com esse processo educativo, não estamos sozinhos, existem outros sujeitos implicados nesse processo e juntos podemos mudar a direção e os objetivos, de acordo as necessidades e interesses coletivos que vão se constituindo. Tornar a ação docente pragmática expressa um modo de

compatibilizar a intencionalidade pedagógica de tornar útil, funcional e 'devidamente' enquadrada num projeto aquilo que é uma iniciativa emergente dos fazeres e dizeres das crianças quando brincam, organizando-as seletivamente por critérios etários – percebidos como indicadores das competências das crianças. (FERREIRA e TOMÁS, 2018, p. 77)

Essa visão limita a função docente fazendo com que a discussão teórica seja suprimida e a professora se constitui como executora de um plano generalista pautado em uma concepção de criança passiva e homogênea. Na contramão desta caracterização da função docente, defendemos que

os docentes não podem ser apenas distribuidores de objetivos predefinidos em um check list de atividades de ensino dirigidas a cada objetivo, resultando em práticas descontextualizadas, sem sentido ou significado. É necessário que tais profissionais possam agir como atores sociais que selecionam objetivos, definem o que priorizar, como organizar em agrupamentos, pensando nos tempos e, fundamentalmente, criando objetivos contextualizados que materializem o privilégio que representa educar crianças pequenas. (BARBOSA e FLORES, 2020, p. 99).

Nesse sentido, questionamos qual formação é necessária para cada projeto educativo. Uma formação mais relacionada à prática pedagógica e que em alguns casos desconsidera as reflexões teóricas necessárias parece atender aos objetivos de um projeto neoliberal, que se preocupa com uma formação para o trabalho de

forma acrítica e descontextualizada da realidade objetiva dos sujeitos. Mas se defendemos o inverso, uma formação teórica densa que se distancia das questões do cotidiano da creche e da pré-escola, também não avançamos no reconhecimento das especificidades e no reconhecimento de diferentes presentes no cotidiano. Assim podemos pensar em uma construção que se comprometa com uma reflexão crítica da prática docente, baseada em um aprofundamento teórico que oriente seu olhar de forma cuidadosa. No caso do Brasil (com a BNCC e todo o seu processo de elaboração), o debate teórico foi esvaziado: professoras não precisam pensar, apenas executar o plano que vem pronto.

Essa formação não pode estar restrita ao domínio dos conteúdos e ao saber-fazer. Mas sim, instigar as futuras professoras a se aprofundarem no processo de pesquisa contínuo sobre as crianças, a infância e suas potencialidades, afastando-se da ideia de um ensino pré-escolar pautado na “transmissão didática, padronizada e uniformizada” (FERREIRA e TOMÁS, 2018,p. 80). É preciso avançar para criação de experiências significativas e carregadas de sentido, que priorizem um tempo de descobertas, brincadeiras, relações e experimentações em detrimento do tempo de cópia e treinamento.

Os documentos curriculares nacionais possuem um papel importante no que diz respeito à compreensão, regulamentação e controle da função docente e a organização do seu trabalho. Essas orientações quando prescritivas e conteudistas diminuem as possibilidades de criação presentes nos processos de planejamento inerentes a função docente, a cartilha vem pronta, como uma receita que indica passo-a-passo o que fazer, quais temáticas abordar e de forma considerar a participação das crianças. A professora nessa dança é conduzida, guiada por critérios pautados em uma ideia de infância universal e descontextualizada que oprime os sujeitos envolvidos nessa relação educativa.

Assim, a avaliação na educação infantil tem sido ferramenta de controle e regulação, tanto do trabalho docente quanto do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, precisa ser compreendida com um percurso que narra o vivido, um registro dos encontros, além de compreender quais são as dificuldades de cada criança e como ajudá-las. As metas mensuráveis apontam para um caminho de prestação de contas de um processo educativo que não pode ser medido, comparado ou utilizado como mecanismo de responsabilização, pois diz

respeito da construção das subjetividades e dos processos constitutivos de cada sujeito, com uma multiplicidade de caminhos possíveis.

Ficou claro que os objetivos de aprendizagem nada mais são do que os conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças, numa perspectiva estritamente cognitivista. Um saber fazer operacional, um tipo de conhecimento imediato, concreto e utilitarista. A redação aborda as aprendizagens focadas na criança e abre um caminho para as avaliações, as quais apontam as faltas, aquilo que ainda não tem relacionada a determinados conteúdos. Em sua maioria, conteúdos apontados para uma preparação para a próxima etapa educativa. A linguagem, por exemplo, está diretamente relacionada ao processo de alfabetização, que remete à forma tradicional e ignora o processo de constituição da linguagem como parte da formação humana. A linguagem escrita é apenas uma, dentre outras tantas, que os sujeitos utilizam na comunicação; no entanto, é a mais valorizada (e talvez a única legitimada) nos processos educativos na perspectiva escolarizante. Nesta direção, “dirige a ação educativa para a terminalidade, e não para as bases do processo de apropriação cultural.” (ROCHA, 2013, p. 2)

As bases curriculares comuns (e derivações dessa nomenclatura que tenham o mesmo caráter) precisam se configurar como diretrizes, amplas e abertas, não como uma lista de conteúdos ou uma proposta curricular. Além disso, urge a necessidade de produzi-las com base em um sujeito concreto, de forma contextualizada e não universalista. Argentina e Brasil afirmam de os Núcleos de Aprendizagens Prioritários e a BNCC não são currículos, mas sim documentos orientadores para que cada província ou sistema monte o seu próprio currículo.

No caso do Brasil, foram muitas as implicações negativas neste processo, como contam as pesquisadoras Roselane Campos e Zenilde Durli (2020):

[...] o princípio articulador geral do documento de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para as “competências gerais e específicas”; no deslocamento da noção de experiência enquanto dimensão intrínseca à aprendizagem e ao desenvolvimento, com foco no sujeito, para componente do arranjo curricular sob a denominação de campos de experiência e, ainda, no uso dos objetivos de aprendizagem enquanto formas de operacionalizar as competências a serem alcançadas pelas crianças. (CAMPOS e DURLI, 2020, p. 253)

Sabemos que muito mais do que orientar, esses documentos impõem uma forma estrutural e organizacional pouco flexível, que acabam virando um manual técnico para as instituições educativas, manuais que são reproduzidos e seguidos

ao pé da letra, desde a formação até a estruturação das práticas educativo-pedagógicas.

## 5. ÚLTIMAS PALAVRAS

A conclusão de uma pesquisa, que se define pelo tempo estabelecido pelos Programas de Pós-Graduação, não caracteriza o encerramento dos estudos. Nessas últimas palavras lanço mais perguntas do que respostas, trago pontos que ainda necessitam ser amplamente explorados e aprofundados, abrindo inclusive caminhos para pesquisas futuras.

Se a educação infantil no Brasil está recentemente dentre os interesses na área da educação, podemos também dizer o mesmo da América Latina, em tempos que os países economicamente desenvolvidos são centrais e principais referências em qualquer discussão. Por que não juntar esses dois “excluídos” numa única pesquisa? Por que não voltar os olhos à educação das crianças menores de 6 anos e sua potência na América Latina? Não sob a mesma perspectiva dos Organismos Internacionais que parecem deslegitimar/desconsiderar os saberes comunitários e desejam “ensinar como se faz”. Mas para fazer o contrário, para abrir o horizonte de possibilidades na educação das crianças em contextos latino-americanos, de países que têm muito a ensinar e não só a receber. Isso também nos ajuda a compreender os rumos da educação brasileira sob influência do neoliberalismo nos últimos anos, a onda que destrói a cultura latino-americana, tenta apagar as memórias e refazê-las de modo arbitrário e desrespeitoso.

Diante da ampla produção de documentos curriculares para a educação infantil obrigatória, carregados de influências trazidas pelos Organismos Internacionais e o ideário de investimento na educação das crianças para um futuro social, não há como voltar atrás. Está em curso um projeto educativo de controle e regulação sobre aquilo que é ensinado e aprendido. Trata-se de uma intervenção curricular, com um discurso salvacionista. No entanto, sendo o currículo uma construção social e artefato cultural, “a tentativa de domínio é constituinte da política, mas não se faz absoluta, sempre haverá o escape, ainda que haja mecanismos de controle para a hegemonização de um dado sentido” (FRANGELLA, 2015, p. 7).

Pensar a infância na intersecção entre currículo e políticas educacionais faz todo o sentido, já que o modo como tratamos as crianças diz muito sobre quais concepções de mundo e quais projetos educativos temos para elas. Em tempos tão sombrios, em que passamos de um extremo ao outro, do momento em que as crianças eram praticamente invisíveis ao ponto de serem “o futuro promissor da

sociedade”- e, justamente por este motivo, terem de ser inseridas cada vez mais cedo e de forma mais intensa em tudo o que o mundo dispõe -, vivemos uma “crise” de antecipação da escolarização, cada vez mais precoce e sem sentido. Tudo parece muito distante, mas as discussões sobre currículo e políticas educacionais afetam as crianças desde a sua chegada às instituições educativas, dos modos mais diversos como, por exemplo, nos aspectos ligados à potencialização da autonomia ou o oposto, à contingência corporal e cognitiva. Essas reflexões moveram este trabalho do início ao fim.

É perceptível o quanto a defesa da especificidade da educação infantil pouco reverbera nos documentos oficiais; não porque ela não exista, mas, ora porque é invisibilizada, ora porque é ressignificada a tal ponto que, numa leitura menos crítica, é validada como se fosse a melhor solução. São discursos distorcidos que se transformam no “canto da sereia”, uma voz doce que leva as professoras para um caminho “seguro e certo” para alcançar a “qualidade da educação”. Esta pesquisa, ao pensar a reverberação da instituição da obrigatoriedade para a educação infantil nos documentos curriculares nacionais, questiona os meios pelos quais a educação é pensada para esta etapa educativa. Como dito em alguns momentos do trabalho: o direito à educação foi substituído pela ideia de escolarização - precoce, antecipada, aligeirada, homogênea.

Em maior ou menor escala, os documentos curriculares analisados apontam a tendência em curso na educação desta primeira etapa educativa: documentos prescritivos, que ensinam as professoras a executar e organizar as práticas educativo-pedagógicas, com ferramentas para mensurar e avaliar. Nesta direção, recai sobre as professoras a grande responsabilidade sobre os processos educativo-pedagógicos vividos pelas crianças, a quem também se atribui o sucesso ou não dessa etapa educativa. Segue uma lógica de responsabilização sobre as professoras de algo que é muito maior e, ao mesmo tempo, subjetivo. À medida que a exigência sobre elas cresce, pouco é proposto para se pensar *com* elas, de uma forma crítica e que promova o aprofundamento teórico das questões relacionadas à socialização e formação das crianças. Para as professoras são entregues fórmulas para executar, ficando a ideia de “formação” restrita a conhecer o documento curricular que supostamente “baliza” a prática das docentes, e a “colocá-lo em prática” da forma mais adequada em sala. Ou seja, é traçado um plano aplicável às muitas realidades, que antecipa algo que é da ordem do imprevisível – o que

acontece, singularmente, em cada sala de referência. É nisso que “os reformadores” desejam transformar a educação, em algo que possa ser controlado e inclinado para interesses levianos, a serviço de um projeto econômico neoliberal.

O que fazer com esses documentos que colocam a educação como serviço e não como direito? Como resistir às soluções impostas e à “onda” neoliberal que nos afoga? Talvez nossa estratégia de sobrevivência nesse mar revolto esteja no movimento: continuar a nadar, mas não necessariamente na direção apontada. Ser oposição sempre, questionar, desestabilizar aquilo que está estabilizado, manter o pensamento crítico em *m o v i m e n t o*.

As novas soluções (empresariais) encontradas para os problemas educacionais destes países, com acentuada desigualdade social, não estão mais posicionadas apenas sobre o financiamento, mas alastraram-se pelos documentos curriculares e tudo o que deriva da formação humana nos espaços coletivos de educação. Com a elaboração destes currículos comuns, o conhecimento é comercializado igual mercadoria, num formato homogêneo. Como mencionado anteriormente, o direito à educação é camuflado pelo discurso do acesso ao mínimo, aquilo que é essencial, que está contido nestas orientações. Daí surge um questionamento: é indispensável um documento curricular centralizador para atingir a qualidade educacional e acabar com as mazelas da educação na América Latina?

“Como conciliar o ato de justiça, que deve sempre concernir à singularidade, indivíduos, grupos, existências insubstituíveis, o outro ou eu como outro, numa situação única, com a regra, a norma, o valor ou o imperativo de justiça, que têm necessariamente uma forma geral, mesmo que essa generalidade prescreva uma aplicação que é, cada vez, singular?” (DERRIDA, 2010, p. 31).

Parafraseando ABRAMOWICZ, CRUZ e MORUZZI (2016, p. 56), “A vida não cabe no comum!”. A educação precisa ser pensada pela diferença: esse é o projeto educativo que defendemos! Essa ideia, quando pensada nos currículos, opõe-se à normatividade. A norma também não cabe na cidadania crítica: abrir espaços para práticas educativo-pedagógicas que convocam os saberes marginalizados e ultrapassam as linhas da exclusão é a chave para pensar uma educação mais democrática e contra todas as desigualdades.

Qual é o sentido da educação? Não há educação sem levar em consideração as singularidades dos sujeitos. Conforme argumenta Derrida, a

educação pressupõe “[...] essa relação escatológica com o porvir de um acontecimento e de uma singularidade, de uma alteridade não antecipável [...]” (DERRIDA, 1994, p. 92). No entanto, o movimento atual das políticas curriculares aponta em outra direção ao postular documentos curriculares prescritivos e totalizantes/universalistas. Aprender é sinônimo de ganhar. Mas, de qual tipo de ganho nos referimos? Ganhar pontos na prova, “acumular” conhecimento, ganhar “experiência<sup>29</sup>”? Isso gera competitividade para ver “quem ganha mais”, e ela se atrela à produtividade e ao ritmo de ensino que atropela os sujeitos, com pressa. A educação vai muito além da economia, ela é da ordem da vida política, social e cultural.

\*\*

As concepções a respeito de criança, infância e educação assemelham-se nos documentos analisados e contam exatamente o que desejamos ouvir: que é necessário reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, potentes e capazes de participar ativamente nestes espaços de educação coletiva; que devemos levar em consideração suas histórias e experiências distintas nas quais vivem as suas infâncias; que a educação infantil deve ser um lugar de encontro que potencializa interações e brincadeiras. Em determinados trechos, parece que “criança” e “infância” são tratadas como uma mesma categoria, sem distinção a respeito da compreensão destas concepções.

Apesar de constarem nos documentos curriculares analisados, as concepções descritas perdem a relevância quando se listam conteúdos ou competências a serem desenvolvidos, voltados às áreas disciplinares avaliadas internacionalmente, como é o caso da língua materna e matemática. Ou seja, as concepções são apresentadas na direção daquilo que a área vem defendendo, mas ao longo dos documentos são distorcidas, ficando secundarizadas. Claramente a dimensão cognitiva é prioritária, deixando de lado a dimensão corporal e outras tantas que constituem os sujeitos.

O verdadeiro significado das aprendizagens analisadas nos documentos oficiais está na empregabilidade, que lança a educação das crianças para o “futuro”, ancorada por aspectos cognitivistas. Se num passado não tão distante a educação

---

<sup>29</sup>Traz em sua raiz o pragmatismo, aponta o conhecimento para algo, com um caráter utilitarista.

não tinha um lugar de destaque na sociedade, hoje ela passa por um discurso de valorização da sociedade do conhecimento, como consumo e acúmulo. Diante deste cenário, é preciso ressaltar que a instituição da obrigatoriedade da educação infantil não é sinônimo de sucesso em uma política de acesso à educação e aos direitos que dela advém. A obrigatoriedade não necessariamente atende ao direito de educação para todos, ao menos no que diz respeito à sua premissa inicial: educação de qualidade.

O jogo e/ou brincadeira tem centralidade nas propostas desta etapa educativa nos três países, reconhecidos como meio pelo qual as crianças acessam os conhecimentos. No entanto, fica evidente o quanto essa atividade é direcionada para efetivar as aprendizagens, aquilo que chamei de “didatização da brincadeira”, em que a professora precisa intervir para incluir elementos e garantir que os conteúdos específicos estejam presentes.

Outra questão que chama atenção é a ambigüidade que se coloca em relação às culturas locais nos currículos. Ao mesmo tempo em que se ressalta a importância de olhar para o contexto local, considerar as diversas culturas e trazê-las para dentro das instituições educativas como maneira de somar aos processos de socialização das crianças, as orientações são bastante genéricas e desconsideram as singularidades. Tratam de forma homogênea todas as regiões dos países, apesar de ser de conhecimento de todos que dentro de um mesmo território nacional (independente da sua extensão) existem diferenças significativas, atravessadas por muitas variáveis.

Fica evidente também a atuação de organismos internacionais e empresários da educação que atuam e disseminam ideias a respeito da educação infantil. Eles são as principais referências de estudos/levantamentos utilizados para justificar as escolhas teórico-metodológicas; são também os responsáveis pela organização de eventos formativos e pela elaboração dos documentos curriculares, ainda que indiretamente. Mesmo que as leis nacionais defendam uma educação pública e de direito para todos, a atuação destes atores vai numa direção contrária, que “inova” trazendo soluções de privatização e restrição do direito, fazendo-o valer só para “alguns”.

As políticas públicas na educação são ações dos governos, auxiliam na efetivação dos direitos, mas o (in)sucesso não é atribuído aos “fazedores de política” e sim àqueles que estão no contato diário com as crianças, as professoras.

Esse padrão, aplicado tal qual o funcionamento da economia neoliberal, coloca em risco o que de fato importa: o acesso e a permanência das crianças nas instituições educativas, com um atendimento de qualidade e que respeite as especificidades da educação da pequena infância, além de valorizar os profissionais que acompanham o processo educativo-pedagógico. Como exemplo, temos os especialistas que ditam o quê e como deve ser feito, retirando a autonomia das professoras e destituindo sua trajetória profissional e formação, além de sublinhar uma interface técnica para esse processo que é tão subjetivo.

Ao focalizar os resultados obtidos nos sistemas de avaliação, nos afastamos radicalmente da função social da educação. Aceitar o “mínimo” não é cabível; a educação como direito público mais amplo requer a congruência de vários aspectos ressaltados ao longo deste trabalho. Reduzir o direito público à educação como um serviço significa esvaziá-la, transferir a responsabilidade do Estado e terceirizar o compromisso com a sociedade. Para resolver a questão da educação, não é suficiente fazer leis!

Apesar da regulamentação do direito à educação, sua oferta depende do financiamento para a garantia do princípio da gratuidade. Contudo, o financiamento não pode estar atrelado à aceitação de um projeto educativo arbitrário, que produz documentos curriculares que respondem às condições/demandas de onde partem os financiamentos e suas concepções, qual seja, o mercado. A educação foi transformada em mercadoria barata e de baixa qualidade; como consequência, a educação pública é atraída por serviços do âmbito privado que incluem currículos, materiais didáticos e capacitação de professoras que desvirtuam o caráter da educação pública. Assim, todos os sujeitos dessa relação saem perdendo: crianças, professoras e famílias.

Ler as entrelinhas e compreender as “pegadinhas” contidas nestes discursos não é fácil, demanda um tempo de estudos e imersão, bem como uma leitura adensada das realidades latino-americanas. São tantos aspectos que atravessam a educação das crianças pequenas que é fácil perder-se ou fazer uma análise superficial. Além disso, como professora de educação infantil, meu olhar está voltado para os modos como os documentos se desdobram no cotidiano com as crianças, algo que não poderia ser discutido neste trabalho – pela escolha metodológica de uma análise documental – mas que acabou se tornando o foco em alguns momentos em que a “prática” encontra a “teoria”.

\*\*

Colocar lentes sobre algo que vem pronto, que é entregue às professoras “vindo de cima”, e levantar dúvidas/questionamentos a respeito do que se espera da educação da pequena infância é um ato político, do mesmo modo que é um ato político questionar, resistir e reinventar modos possíveis de conceber a educação infantil, que contemplem os sujeitos envolvidos em cada processo educativo que é situado, datado, singular e subjetivo. Essa compreensão é inerente à ação docente e permeia a atuação em diversos âmbitos: na ação direta com as crianças, na formação de professoras e nos projetos de pesquisa/extensão. A partir daí, o exercício é diário, na tentativa de compreender quem são os sujeitos que chegam às instituições educativas e quais as múltiplas formas possíveis para recebê-los, promovendo encontros e trocas e potencializando a relação com os conhecimentos advindos não só das áreas disciplinares, amplamente validadas e legitimadas, mas também daquelas marginalizados, que são muito potentes.

Foi possível indicar nesta pesquisa aquilo que não reconhecemos enquanto ideal na educação das crianças menores de 6 anos, a partir da defesa da demarcação de uma especificidade para a educação e numa visão crítica aos discursos contidos nos documentos curriculares. Isso significa dizer que, mais do que respostas a respeito do que fazer, nós professoras e pesquisadoras da educação infantil, temos demarcado o que não queremos para a educação das crianças e que está atrelado a essa antecipação da escolarização e aceleração da vida das crianças presente nos documentos oficiais.

Há, claro, fragilidades e lacunas que apontam a necessidade de mais aprofundamento para adensar as críticas. Entretanto, como afirma Madalena Freire, construir uma disciplina intelectual é desafiador: exige muita leitura, estudos, pensamentos e escrita, já que não é algo que possa ser entregue a cada um(a) de nós. Foi justamente no processo de escrita que essa disciplina intelectual tomou, em mim, maior amplitude, ainda que toda escrita necessite de um tempo de maturação e nem sempre esse é o mesmo tempo dos prazos acadêmicos.

\*\*

O caminho para pensar a educação das crianças pequenas parte de uma não aceitação da “redução da experiência das crianças à mera transmissão de

conteúdos eleitos pelo currículo escolar, que se pautem principalmente numa transposição, numa adequação ou adaptação” (ROCHA, 2007, p. 4). Mesmo sujeitos às imposições advindas dos documentos, é possível transgredir e traçar outros caminhos para a construção de um processo educativo múltiplo, diverso e revolucionário.

É por isso que proponho repensar o vocabulário e os principais verbos que são atribuídos/utilizados nas reflexões acerca do entrelaçamento de criança, infância, educação e currículo, a fim de inspirar e não permitir que as batalhas se dêem como perdidas. É necessário um novo abecedário para se falar de educação para a infância. Dentre todos os verbos possíveis, estes são os que escolho para compor esse novo abecedário, na crença de que possam suscitar a abertura de um novo campo de estudos.

**Ação**  
**Brincadeira**  
**Cultura**  
**Diferença**  
**Especificidade**  
**Ficção**  
**Gestos**  
**Humanizar**  
**Inquietar**  
**Juntar/ jirones<sup>30</sup>**  
**Khrónos (o oposto)**  
**Legado**  
**Movimento**  
**Novidável**  
 (des)**Ordenar**  
**Processos**  
**Questionar**  
**Revolucionar**  
**Saberes**  
**Tradição**  
**Usufruir**  
**Viajar**  
**X<sup>31</sup>**  
**Y**  
 (Reniñe)**Z<sup>32</sup>**

<sup>30</sup> Tradução *Jirones*: fragmentos

<sup>31</sup> Em álgebra, a letra “x” representa uma quantidade desconhecida, uma incógnita.

---

<sup>32</sup>*Renñez*: palavra inventada por Gonzalo Rojas, citado em KOHAN (2020). Representa “uma espécie de repetição livre e complexa da infância”, longe da infância demarcada cronologicamente, podendo ser vivida em qualquer momento da vida.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- AGOSTINHO, Kátia A. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **POIÉSIS** – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação –Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina (Unisul), Tubarão, v.12, n.21, p.154-166, Jan/Jun2018.
- AGOSTINHO, Kátia A. A docência na Educação Infantil com a Participação das Crianças. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 375-388, maio/ago. 2020 | Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep).
- ALMEIDA, Sílvio. **O que é neoliberalismo?** (2021). Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=sjG5JgpnzaA&t=151s>
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Quem serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, A.B.; PINTO, J.M.R.; CORBUCCI, P.R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.
- APPLE, Michael W. Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. **Revisão Técnica de José Eustáquio Romão**. São Paulo, Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.
- Araújo, Thiago Matias De Sousa; Júnior, Amarílio Ferreira. O modelo educativo plurinacional: educação regular e organização curricular na Bolívia. **Geminal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, V. 11, N. 3, P. 87-108, Dez. 2021. Issn: 2175-560.
- ARELARO, Lisete R. G.; JACOMINI, Márcia A.; KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Artigos • educ. Pesqui.** 37 (1) • abr 2011 • <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000100003>.
- ARGENTINA, **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios** – Educación Inicial (2004).
- ARGENTINA, Buenos Aires. **Diseño curricular para la educación inicial de Buenos Aires**. Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Cultura y Educación - Subsecretaría de Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2019.
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, Ivone Garcia et al. A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica. **CONAPE 2018**.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Relatório de pesquisa MEC/UFRGS**, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A especificidade da ação pedagógica com bebês, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 73 - 110, v. 25, Dossiê, 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez, 2009.

BEHERA, Deepak Kumar; PRAMANIK, Rashmi. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia. In: **Crianças e jovens na construção da cultura**. Org: Lúcia Rabelo de Castro. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001 (p. 153-178).

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem** - Educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Editora Autêntica; 2013.

BOLÍVIA. **Guía de Concreción Curricular – Educación Inicial en la Familia Comunitaria**. Ministerio de Educación MINEDU, 2017.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez., 2016.

BORTOT, Camila Maria; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas de educação e cuidado na primeira infância para a América Latina: intencionalidades e encaminhamentos na proposta da UNESCO. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, vol. 14, n. 3, 2019.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Brasília**, DF: MEC, 2018.

BODENMULLER, Saskya C. **Orientações curriculares para a pequena infância na América Latina**: uma análise da educação infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRUSCATO, Andrea Maraschin; FARENZENA, Nalu. Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos: um estudo comparativo entre Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014). **Cadernos de Estudos Sociais**, volume 32, número 2, julho/dezembro, 2017.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. **Insumos para o Debate 2**. Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2010. Disponível em: [http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos\\_para\\_o\\_debate\\_2.2011-07-01\\_23-45-21.pdf](http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf).

CAMPOS, Roselane F. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F.; SILVA, R. Educação infantil na América Latina: novos discursos, antigos dilemas. **Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil**. São Paulo, 2012.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr., 2016.

CAMPOS, Roselane F.; DURLI, Zenilde. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr., 2020.

CASASUS, Juan. (2001) "A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 7-28.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: **Crianças e jovens na construção da cultura**/ Org.: Lucia Rabello de Castro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NAU. Editora FAPERJ, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

COLÔMBIA. **Bases Curriculares para La Educación Inicial e Preescolar** (2017).

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez., 2016. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: 3ª Ed., Lamparina Editora, 2007.

COUTINHO, Ângela. S.; ALVES, T. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 194-217, mai./jun., 2019.

CUNHA, Célio da. O Mercosul e a educação básica. In: **Em Aberto**, n. 68, p. 9-15, out./dez, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 2ª Edição.

DIDONET, Vital. Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infâncias. **Educación**, vol. XXI, N° 40, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DURLI, Z. Políticas do conhecimento oficial: o currículo nacional para a educação básica brasileira. 2019. No prelo.

ESTEBAN, Maria Teresa. América latina, colonialidade e projetos de libertação: a práxis político-social de Paulo Freire. In: SILVEIRA, Zuleide; DUARTE, Luiz Claudio (Org.). **A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657, out./dez, 2021.

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. Revista **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 127-148, jan./jun., 2007.

FERREIRA, Manoela; TOMÁS, Catarina. Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1449-1473, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI:<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79719>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, e230074, 2018 .

GARIBOLDI, Antonio. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil – Revisada.

JOBIM E SOUZA, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). **Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**. ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, pp.37-45.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempode pandemia e necropolítica. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão E Ação**, 19(2), 04-27, 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LARROSA, Jorge. **Abecedário** (2017). <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **TEMA EM DESTAQUE** • CAD. PESQUI. 46 (159) • JAN-MAR, 2016.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.94-106, jan/abr., 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015a.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015b.

MALAJOVICH, Ana. **Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica**. OEI. 2003.

MALAJOVICH, Ana. "El nivel inicial. Contradicciones y polémicas" en Malajovich (comp.) **Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial**. Una mirada latinoamericana. Siglo XXI. Buenos Aires. 2006.

MALAJOVICH, Ana. Jogar ou aprender: as duas caras da mesma moeda? Tradução: Ana Cristina Paulino de Carvalho. **Revista Eletrônica Instituto Singularidades**, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 23, núm. 1, 2010, pp. 183-202. Universidade do Minho - Braga, Portugal.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 31, núm. 1, 2018, pp. 4-20. Universidade do Minho, Portugal.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. In: Reunião Anual da ANPEd, 29. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2367-int.pdf>.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago., 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-Pr.** Dissertação (mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

\_\_\_\_\_. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Tema em Destaque - Avaliação da Qualidade da Educação Infantil** • Cad. Pesqui. 41 (142) • Abr 2011 • <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 59-80, 2012.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 356-363, Setembro a Dezembro de 2015. ISSN 1983-1579 356. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Doi: 10.15687/rec.2015.v8n3.356363.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Políticas Educacionais Brasileiras, Integração Latino-Americana e o Mercosul Educacional: questões para debate. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, N.43, P. 223-236, Set/2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revisão & Síntese** • educ. Soc. 25 (86) • abr 2004 • <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000100011>.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** / Marise Ramos. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p.

REBELO, Aline H. M.; BUSS-SIMÃO, Márcia ; CAVALHEIRO, Thais F. Apostilamento na educação infantil e os conteúdos regulatórios da infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15 – 2019.

REDONDO, Patrícia. Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco - **Serie indagaciones** - Nº 25 – Junio, 2015 (153-172).

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev., 2017 a mai. 2017.

ROCHA, Eloísa A. C. A. **Pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização – 2 e 3 de Maio de 2007- Aveiro – PT. Acesso: <file:///C:/Users/sasky/Downloads/17562-Texto%20do%20Artigo%20em%20Submiss%C3%A3o-54141-1-10-20101216.pdf>.

ROCHA, Eloísa A. C. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil**. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis , SC: SME, 2010.

ROCHA, Eloísa A. C. Entrevista concedida pela professora Eloísa Aires Candal Rocha para Luciane Pandini Simiano. **Poésis**, Tubarão. V. 7, n. 11, Jan/Jun, 2013. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>

ROCHA, Eloísa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr., 2018, pp. 27-42 issn 1984-5987.

SACRISTAN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências na educação. In: SACRISTAN, José Gimeno et al. (org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAFORCADA, Fernanda. Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonia neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones In: **Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos** / Myriam Feldfeber ... [et.al.] ; coordinado por Myriam Feldfeber y Nora Gluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2012.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SANTOS, F. J. R. dos; TANGANELLI LARA, P. T. L. Política de conveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 100–116, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i1.12868.

SARMENTO, Manuel J; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista de Sociologia**, Campinas, SP, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. “**Primeira infância no século XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**”. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DA OMEP, 28., 2012, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, MS: UFMG, 2012.

SCHMITT, Rosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina. Atención e educación de la primera infancia – Protección integral para La primera infancia, 2019. <https://siteal.iiep.unesco.org/>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Adriano L. da. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Bras. Educ.**, vol.23 Rio de Janeiro, 2018 <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230004>.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; SILVA, Adelson Ferreira da. As crianças, o quintal e o mundo: diálogos de Paulo Freire sobre a infância. **Revista Estudos Aplicados em Educação** | São Caetano do Sul, SP | v. 6 | n. 11 | p. 21-35 | 2021 | ISSN 2525-703X. DOI: <https://doi.org/10.13037/reae.vol6n11.7795>. Acesso: 19/setembro/2022.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones . **Childhood &Philosophy**, Rio de janeiro, v.8, n.15, jan./jun. 2012, pp. 67-81.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 245-260 issn 1984-5987.

STANLEY, Ruth. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su falta de aplicación en América Latina. **Revista Iberoamericana**, II, 8 (2002), 117-132.

SCHNORR, Giselle M. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. **Revista do NESEF**, Curitiba, v. 8, n. 1, jan./jul. 2019.

SOUZA, Kellcia Rezende; KEBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação de qualidade no Mercosul – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p.2245-2260, out./dez. 2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.10771.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2015.

VALLA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; MADUREIRA, José (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1999.

VEIGA, Renata; FERREIRA, Manuela. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. **Cadernos de Estudos Sociais**. Volume 32, número 2, julho/dezembro 2017.

VIEIRA, F. S. C. Direito fundamental à educação pública de qualidade: legislação pertinente e sua efetiva aplicabilidade. In: **REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SUL, 10º**, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2014

## ANEXO A

### Anexo 1: Dez competências gerais da Educação Básica na BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: BNCC, 2018, p. 9

