

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**ALINE DA SILVA SERPA MARANGONI**

**A INVENÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS  
DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

**São Leopoldo  
2025**

ALINE DA SILVA SERPA MARANGONI

**A INVENÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS  
DOCUMENTOS NORTEADORES E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo  
2025

M311i Marangoni, Aline da Silva Serpa.  
A invenção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos curriculares da educação infantil no Brasil / Aline da Silva Serpa Marangoni. – 2025.  
277 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”

1. Criança. 2. Currículo. 3. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. 4. Educação infantil. 5. Infância. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ALINE DA SILVA SERPA MARANGONI

**A INVENÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS  
DOCUMENTOS NORTEADORES E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Aprovado em 29/05/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(Unisinos) – Orientador

---

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn – Universidade do Vale do Taquari (Univates)

---

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

---

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(Unisinos)

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(Unisinos)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Helena, que se encontra no momento mais lindo da vida, a infância. Às crianças, que nesses pouco mais de quinze anos trabalhando com elas me fizeram compreender como são sábias, potentes e únicas, suficientes em sua própria companhia e capazes de explorar o inimaginável.

## AGRADECIMENTOS

A vida acadêmica, por vezes, é solitária, mas o percurso não precisa nem deve ser. Quando escolhemos aqueles que caminham conosco nossa trajetória se torna mais leve e feliz. Assim foi minha caminhada durante o curso de Doutorado, nem sempre tranquilo, nem tampouco fácil, mas as companhias caminhanças me levaram até o final, realizada e orgulhosa. Talvez não tenha ocorrido como planejado o tempo todo, mas afinal, assim como trata a pesquisa, às vezes, o percurso nos surpreende, e toma outros rumos.

A primeira surpresa, e acredito que a maior e mais feliz, foi ter caminhado uma parte deste percurso acompanhada, bem de perto, pela Helena. Helena me fez companhia durante os primeiros nove meses, quando esta tese ainda era um projeto, me deu forças, inspirações, e me fez compreender como era maravilhoso saber que eu já não pensava mais só. Depois, ela compartilhou comigo os dias mais felizes, que eu ainda não sabia que era capaz de viver. Momentos de intensidade, desafios, renúncias, em que, por vezes, me peguei pensando se estava fazendo o certo, mas, lá estava ela, pra me mostrar que sim. Estou encantada em descobrir a infância na teoria e na prática da vida também. Obrigada, Helena, por sua chegada, e por caminhar comigo nesta fase da vida.

Preciso dizer ainda, que eu e Helena não caminhamos só, temos um companheiro, um amigo e pai, que nos acompanha também ao longo desse trajeto, e muito antes dele. Obrigada Renan, por compartilharmos a vida em mais de uma década, pelo apoio em cada decisão, pelos incentivos, e por reconhecer um potencial que até mesmo eu duvidava. Obrigada pelo pai que se tornou, pelo amor, pela paciência.

Nossa família poderia estar completa nesta trajetória, mas ela seria muito mais difícil se não fosse nossa linda e abençoada rede de apoio. Elaine, Valdenir, meus sogros, com quem dividi muitos momentos de angústia, compartilhei conquistas, e que muitas vezes deixarem seus afazeres para dar atenção, cuidado e carinho à Helena, enquanto eu parava para escrever. Vocês foram fundamentais nesse processo, sem esse auxílio, talvez eu não estivesse escrevendo essas palavras finais. E, não posso deixar de mencionar a tia Eliane e a prima Agatha, as quais a Helena tem muito amor e admiração. Ensinaaram e ensinam tantas coisas à

ela, dedicam uma parte do seu dia à Helena, e também sempre estiveram presentes quando eu mais precisei.

Aos meus pais, as palavras de agradecimento são vagas perto de tudo que já fizeram por mim e agora fazem pela nossa família. Obrigada, por sempre acreditarem em mim, o incentivo, o exemplo, a coragem e o amor de vocês sempre foi fundamental em nossas vidas. E agora, estamos aqui, conquistando novos patamares, que eu não seria capaz de conquistar sozinha, que tem a presença de vocês desde o início de tudo; do amor que tive na infância, da paciência, cobrança e cuidado na adolescência e das possibilidades de uma vida adulta sabendo o valor da família. Vocês são minha inspiração. Ao meu irmão, Alisson, quem me permitiu conviver e brincar enquanto criança, e que desde cedo já me fez sentir as responsabilidades de ser a irmã mais velha. Quem tem uma personalidade forte, mas um olhar humano e preocupado com aqueles que precisam. Um tio que ama a Helena e que também caminha comigo pelos caminhos da educação.

Aos meus familiares, que talvez não caminharam tão próximo, mas que acompanharam de perto minha caminhada, com palavras de carinho e incentivo para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos, que muitas vezes me escutaram comentando do processo, que acompanharam algumas renúncias e angústias, e que sempre estavam próximos para comemorar os momentos felizes, principalmente.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Ana e Eliane, que viveram intensamente parte da caminhada ao meu lado, acompanharam a gestação e os primeiros meses de vida da Helena com muito amor, como pessoas da família, que já são. Tornaram possível muitos momentos de estudo, me deram força e coragem, para que, apesar da jornada cansativa de trabalho, eu conseguisse estudar e me dedicar. Vocês duas foram fundamentais e deixaram minha caminhada, assim como meus dias mais leves.

Ao professor Roberto, que me fez compreender que a humildade pode habitar no nível mais elevado de titulação. Tenho a mais plena convicção que essa caminhada só foi possível porque você acompanhou o percurso. Sempre com calma, sabedoria, bom humor, afeto, orientando, ouvindo angústias, elogiando, e mediando, demonstrou que eu estava muito bem aparada teórica e didaticamente para cumprir com a caminhada. Que sorte e privilégio ser sua orientanda.

Aos professores da banca de qualificação, pelas palavras e considerações potentes e valiosas sobre o meu trabalho. A inspiração também foi ser leitora de vocês. Aos professores que passaram pela minha formação, no curso de Doutorado, no Mestrado, na Graduação, e me ensinaram que acreditar e lutar pela educação ainda vale a pena.

Aos colegas de trabalho, que talvez possam ler, dialogar, questionar, discordar, mas, que sempre buscam estudar para dar o melhor às nossas crianças.

E, a elas, as crianças que passaram, passam e passarão em minha vida, um pouco da minha dedicação e estudo nesta caminhada.

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós” (Cris Pizzimenti, 2017).

## RESUMO

Esta tese versa sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos nos documentos norteadores para a Educação Infantil, com amparo em uma perspectiva teórica e documental dos conceitos de criança, infância e currículo. O problema central que guiou esta pesquisa buscou investigar o percurso histórico no qual se configurou a invenção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança efetivado nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil. Tendo como inspiração metodológica a Epistemologia Social de Thomas Popkewitz (1997), que possibilita olhar para os referenciais teóricos e documentos, situando o modo como o conhecimento se entrelaça com o mundo “social” para produzir relações de poder. Buscando responder a essa questão central da pesquisa, apresentamos, inicialmente, o percurso histórico e social no qual se consolidou o reconhecimento e o surgimento do sentimento de criança e de infância Ariès (2014); Freitas (2001); Kohan (2005); Narodowski (1993); assim como os conceitos e perspectivas do currículo e das políticas curriculares para a infância, utilizando autores, como Abramowicz e Kramer (2023); Apple (1998); Carvalho *et al.* (2021); Moreira e Silva (2013); Popkewitz (1994, 1997, 2001); Santos e Macedo (2021) e Silva (2021). Com vistas a compreender, ainda, como o direito coletivo à educação se torna direito individual de aprendizagem e desenvolvimento da criança – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se –, conforme encontramos no documento da BNCC (Brasil, 2017), assim como em outros documentos analisados, contribuindo para que políticas neoliberais invistam cada vez mais na produção no neossujeito (Dardot; Laval, 2016), investigamos alguns dos documentos norteadores para a Educação Infantil (CF, 1988; ECA, 1990; LDB, 1996; PNE, RCNEI, 1998; DCNEI, 2009a; BNCC, 2017), os quais consolidaram nossa hipótese inicial, de que esses direitos individuais já vinham sendo constituídos anteriormente à BNCC (Brasil, 2017). E que podem – e são –, tomados por diferentes propostas, buscar democratizar ou padronizar o sujeito. Nossa tese, consolidada ao final deste estudo, confirma a hipótese levantada no início da pesquisa, de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento consolidaram-se muito antes do documento da BNCC (2017), marcando uma trajetória histórica que inicia com a Constituição Federal de 1988 e ganha maior visibilidade no pós-LDB de 1996, mesmo que nem sempre sendo

apresentados como direitos, ou ainda, sendo citados com maior ênfase em alguns documentos, assim como observamos naqueles cujo viés é referenciar e subsidiar a construção do currículo da educação infantil, do que em outros, de caráter mais legislador, porém, todos os seis direitos, apareceram em algum dos documentos, assemelhando-se ainda em sua abordagem conceitual.

**Palavras-chave:** criança; infância; currículo; educação infantil; direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

## ABSTRACT

This thesis discusses the rights to learning and development proposed in guiding documents for Early Childhood Education, supported by a theoretical and documentary perspective on the concepts of child, childhood, and curriculum. The central issue that guided this research sought to investigate the historical trajectory through which the invention of children's rights to learning and development was shaped, as established in the guiding documents for early childhood education, within a curricular perspective of the right to education in Brazil. The methodological inspiration comes from Thomas Popkewitz's (1997) Social Epistemology, which enables an examination of theoretical frameworks and documents, situating the ways in which knowledge is intertwined with the "social" world to produce power relations. In seeking to answer this central research question, we initially present the historical and social trajectory that led to the recognition and emergence of the notion of child and childhood (Ariès, 2014; Freitas, 2001; Kohan, 2005; Narodowski, 1993), as well as the concepts and perspectives on curriculum and curricular policies for childhood, drawing on authors such as Abramowicz and Kramer (2023); Apple (1998); Carvalho et al. (2021); Moreira and Silva (2013); Popkewitz (1994, 1997, 2001); Santos and Macedo (2021); and Silva (2021). To further understand how the collective right to education becomes a child's individual right to learning and development – to live together, play, participate, explore, express, and know oneself – as stated in the BNCC document (Brazil, 2017) and other documents analyzed, contributing to neoliberal policies that increasingly invest in the production of the neosubject (Dardot & Laval, 2016), we examined several guiding documents for Early Childhood Education (Federal Constitution, 1988; Statute of the Child and Adolescent, 1990; Law of Guidelines and Bases, 1996; National Education Plan; RCNEI, 1998; DCNEI, 2009; BNCC, 2017). These documents confirmed our initial hypothesis that these individual rights had already been taking shape prior to the BNCC (Brazil, 2017), and that they can be– and are – taken up by different proposals aiming either to democratize or standardize the subject. Our thesis, consolidated at the end of this study, confirms the hypothesis raised at the beginning of the research, that the rights to learning and development were consolidated long before the BNCC document (2017), marking a historical trajectory that began with the Federal Constitution of 1988 and gained greater visibility after the 1996 LDB, even if they were not always

presented as rights, or even cited with greater emphasis in some documents, as we observed in those whose bias is to reference and subsidize the construction of the early childhood education curriculum, than in others, of a more legislative nature. However, all six rights appeared in some of the documents, still resembling each other in their conceptual approach.

**Keywords:** child; childhood; curriculum; early childhood education; rights to learning and development.

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Teses selecionadas para revisão de literatura.....	133
Quadro 2 – Dissertação selecionada para revisão de literatura.....	135
Quadro 3 – Pesquisa dos conceitos originais nos documentos.....	189
Quadro 4 – Menção dos conceitos “acesso e permanência” nos documentos.....	193
Quadro 5 – Excertos sobre o conceito de qualidade na CF de 1988.....	197
Quadro 6 – Excertos sobre o conceito de qualidade na LDB de 1996.....	199
Quadro 7 – Excertos sobre o conceito de qualidade no RCNEI de 1988.....	200
Quadro 8 – Excertos sobre o conceito de qualidade nos PNE.....	204
Quadro 9 – Excertos sobre o conceito de qualidade na BNCC de 2017.....	207
Quadro 10 – Subcategorias que envolvem o conceito de aprendizagem nos documentos.....	210

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....	188
Figura 2 – Organograma de levantamento de categorias e subcategorias relacionadas ao direito à educação nos documentos analisados.....	191
Figura 3 – Representação do conceito de explorar nos “campos de experiências”.246	
Mapa 1 – Mapa Conceitual Direito à educação como conceito primordial nos documentos	192

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AS	Atividades Sociais
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Covid-19	Corona Vírus
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEPCEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
MLC	Movimento de Luta por Creche

NSE	Nova Sociologia da Educação
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria da Educação Básica
SPE	Sistema Privado de Ensino
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

AS HIPÓTESES DE UMA PESQUISADORA	19
<b>PALAVRAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	21
<b>1 O SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA: DA CRIANÇA INVISÍVEL À CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO SUJEITO</b> .....	33
1.1 AS IDADES DA VIDA: UMA INFÂNCIA DE POUCOS SENTIDOS.....	36
1.2 A CRIANÇA REPRESENTADA NAS PINTURAS: O QUE DIZEM AS IMAGENS.....	39
1.3 A HERANÇA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: ENTRE CULTURA E RESTRIÇÕES.....	46
1.4 A INFÂNCIA DO CUIDADO, DA ATENÇÃO E DA INOCÊNCIA COMO UM NOVO SENTIMENTO.....	50
1.5 O SURGIMENTO DA VIDA ESCOLAR: AS PRIMEIRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E A RELAÇÃO COM A INFÂNCIA.....	53
1.6 A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO SENTIMENTO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE FAMÍLIA.....	62
1.7 A HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL: DA ESCRAVIZAÇÃO AO SURGIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA.....	66
<b>2 O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTAS: DA REPRODUÇÃO SOCIAL AO CAMINHO DA DEMOCRACIA E JUSTIÇA CURRICULAR</b> ....	73
2.1 CURRÍCULO, TEORIAS E CONCEITOS: O PERCURSO HISTÓRICO EM DIÁLOGO.....	76
2.2 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE CURRÍCULO: UMA INSERÇÃO NO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA TEORIA CRÍTICA.....	78
2.3 CURRÍCULO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO COM BASE NA EPISTEMOLOGIA SOCIAL.....	87
2.4 A EPISTEMOLOGIA SOCIAL COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NOS ESTUDOS DO CURRÍCULO.....	89
2.5 IDEOLOGIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: QUE CURRÍCULO QUEREMOS?.....	96
2.6 CURRÍCULO E DEMOCRACIA PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO.....	102
2.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO DE DISPUTAS	114

<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>123</b>
3.1	DO PERCURSO METODOLÓGICO À SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS DE ANÁLISE.....	129
3.2	REVISÃO DE LITERATURA: UM CAMINHO ABERTO A POSSÍVEIS ESTUDOS.....	132
3.3	SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE: O QUE NOS APRESENTAM AS PESQUISAS.....	135
<b>4</b>	<b>DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: A EMERGÊNCIA DE UM CONCEITO À LUZ DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>153</b>
4.1	DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	154
4.2	EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA....	164
4.3	DO DIREITO COLETIVO AO DIREITO INDIVIDUAL DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA.....	176
<b>5</b>	<b>O PERCURSO HISTÓRICO TRAÇADO PELOS SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>185</b>
5.1	DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM: CATEGORIAS EMERGENTES DAS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS....	191
5.2	O PERCURSO HISTÓRICO DOS SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO APRESENTADOS NOS DOCUMENTOS: A CONSOLIDAÇÃO PRÉ-BNCC.....	226
<b>5.2.1</b>	<b>Conviver.....</b>	<b>227</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Brincar.....</b>	<b>234</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Participar.....</b>	<b>239</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Explorar.....</b>	<b>243</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Expressar.....</b>	<b>248</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Conhecer-se.....</b>	<b>252</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – O QUE CABE EM NOSSAS PERCEPÇÕES?.....</b>	<b>256</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>265</b>

## AS HIPÓTESES DE UMA PESQUISADORA

Início este texto apresentando três hipóteses. Hipóteses da autora. A primeira delas refere-se à importância que a Educação Infantil tem em minha vida e, nos primeiros meses do curso de Doutorado em Educação, já consigo confirmar essa hipótese. Enquanto professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil na rede municipal de educação de Chapecó – SC, apreciava-me compreender mais sobre aquele “fazer cotidiano” que, muitas vezes, habituados à prática diária, deixamos de ver a beleza que se faz presente ali. Ou ainda, o fato de tentar compreender como uma proposta orientadora é capaz de dar conta da nossa realidade e auxiliar no desenvolvimento das nossas crianças. A primeira confirmação da hipótese eu já tinha: a Educação Infantil é meu lugar de fala, de pensamento e de pesquisa, então agora, eu poderia levantar novas hipóteses.

Minha segunda hipótese, de que a Educação Infantil é lugar vivo, atual, em constante transformação, de descobertas e saberes, também se confirmou logo no início deste estudo e se fortaleceu à medida que nosso Grupo de Estudos (GEPCEM) nos fazia refletir sobre a importância da voz dos sujeitos, da sua plena participação nas elaborações e planejamentos curriculares, no olhar e escuta atenta e cuidadosa, assim como nas miudezas encontradas no trabalho com crianças e adolescentes. Fortaleci, então, minha ideia inicial, compreender os conceitos, saberes e direitos que permeiam a vida na Educação Infantil, para poder contribuir com um olhar mais justo e democrático a esse período da vida tão importante, que chamamos de infância. E que mesmo pensando no bem “comum”, precisamos compreender que as crianças, assim como nós, adultos, possuem desejos, necessidades, vontades e tempos específicos, que devo ao escutar e compreender, pensar e propor com elas, para que se desenvolvam sujeitos autônomos, críticos e pensantes, mas, sobretudo, que vivam a infância em sua inteireza, afinal, é isso que se espera das crianças e é isso que confirmo em minha terceira hipótese, a qual eu chamo de Helena.

A Helena chegou durante minha caminhada nesta pesquisa e confirmou a hipótese mais importante de todas, como é maravilhoso investigar a infância vivenciando-a. Fortaleceu minha inspiração pela Educação Infantil e, sobretudo, pela qualidade da nossa Educação. Fez-me buscar novos horizontes para compreender

pelo que e por que lutamos e que as conquistas futuras não serão só nossas, mas de muitas outras crianças e “Helenas” pelas quais nos dedicamos.

A partir das três hipóteses iniciais, que já se confirmaram em minha vida, dou início à investigação de novas hipóteses, que se configuram na escrita desta tese.

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

“[...] de que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas interrogações cognitivas?”  
(Morin, 2008, p. 63).

Iniciamos nossos estudos provocados pelas palavras do filósofo, sociólogo e antropólogo, Edgar Morin, que nos convida a confrontarmos os saberes, a fim de possivelmente responder, ou ainda, na melhor das hipóteses, criar novas interrogações para este estudo. Os saberes colocados em problemática nesta tese, estão relacionados ao conhecimento historicamente produzido no campo do currículo e da Educação Infantil, e nos possibilitam criar um percurso investigativo a partir da invenção de um tema ainda emergente para a infância: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Trata-se de confrontar os saberes ao longo do percurso investigativo trilhado nesta pesquisa. Uma temática que foi tecida muito antes do ingresso ao curso de Doutorado em Educação, mas que representa as inquietações de uma professora da Educação Infantil e que se constituiu a partir das práticas de leituras, dos grupos de estudos e da teorização estudada no Programa. A intenção aqui, não é de oferecermos respostas prontas aos questionamentos levantados no início desta tese, mas, como bem apresentou Morin (2008), buscamos confrontar os saberes, aqueles produzidos historicamente, e também, os que aqui serão construídos, por meio das teorizações, dos documentos, das legislações analisadas e, ainda, das possíveis configurações teóricas que formaremos, tentando responder nossas próprias interrogações cognitivas.

O texto investigativo, aqui apresentado, busca compreender<sup>1</sup> como ocorreu a invenção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos pelos conceitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*, nos documentos norteadores e curriculares da Educação Infantil, assunto ainda com pouco estudo, conforme constatamos na revisão de literatura, e que apresenta certa

---

<sup>1</sup> Utilizamos o verbo compreender com base nos escritos de Minayo (2012), em que a autora descreve que “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (Minayo, 2012, p. 623).

“emergência” em sua investigação após a consolidação do Documento Base da Educação Infantil. Para isso, ao buscarmos compreender algo precisamos realizar interpretações<sup>2</sup> daquilo que nos servirá como suporte investigativo que, no caso desta pesquisa, configura-se em documentos norteadores, legislações e referenciais teóricos.

Os estudos sobre currículo e Educação Infantil (como lócus de sua concretização) trazem consigo importantes reflexões sobre poder, identidade e pedagogia (Barbosa, 2009). Algumas delas serão apresentadas nesta tese, no sentido de explicitar as imbricadas e complexas forças presentes no desenvolvimento de um currículo, que caracteriza a função social da escola e, a partir de então, contribui efetivamente para a construção da identidade dos sujeitos. Trata-se de um entendimento bastante consolidado no campo dos Estudos Curriculares no Brasil, campo no qual, do ponto de vista teórico, inscrevo esta Tese de Doutorado.

Mas, de que currículo falamos quando envolvemos esses conceitos em seu entorno? Qual Educação Infantil referenciamos para tratar do desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Essas duas questões estabelecem o devido direcionamento dos estudos desta tese, corroborando com os escritos clássicos de T. Silva (2021, p. 14), ao apresentar que, “Na perspectiva aqui adotada, que vê as ‘teorias’ do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo [...] são utilizadas [...] para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Enfatizando ainda, que, “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder” (Silva, T., 2021, p. 14).

Assim, o currículo abordado neste estudo se refere não apenas à definição de uma teoria ou documento organizador do conhecimento, mas à conexão dos diferentes significados subjetivos com a dimensão social em que se insere, por meio da intersubjetividade, ou seja, das relações entre os sujeitos e entre estes e o mundo vivido. O currículo nesta perspectiva se constitui, não por conceitos teóricos

---

<sup>2</sup> Para compreendermos o que nos apresenta o material que compõe o *corpus* da pesquisa, é necessário saber interpretá-lo. Ainda nas palavras de Minayo (2012, p. 623), “Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido”.

ou oriundos de abstração e sim, conforme descreve Apple (1970) – em perspectiva crítica –, como um lugar (material e simbólico) em que professores e alunos podem ter oportunizadas as condições para (re)compreender os significados da vida cotidiana, e age sobre eles de acordo com suas construções ideológicas e identitárias. Nesse sentido, o currículo do qual falamos, implica não “apenas” questões educacionais, mas relações de poder “intrinsecamente ideológicas e políticas” (Apple; Ball; Gandin, 2013, p. 49).

Essas relações de poder presentes, sobretudo, em uma perspectiva contemporânea do currículo, encontram-se direcionadas às teorias, à medida que buscam dizer o que o currículo deve ser, em que selecionam e privilegiam um tipo de conhecimento e ainda destacam, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal. Sendo assim, recorrendo às palavras do clássico pesquisador brasileiro:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Nesta concepção, o currículo pode ser compreendido como um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Conforme apresentam Moreira e Silva (1997, p. 23), por ideologia pode-se afirmar que “é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

Além de ser um campo permeado de ideologia, o currículo também é inseparável da cultura. Mesmo com as concepções das diferentes teorias educacionais (desde a tradicional até a crítica) concebem o currículo como forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade (Moreira; Silva, 1997). Não se trata, porém, de uma transmissão naturalizada, pois, há, nesse caso, um envolvimento político, sendo que tanto o currículo quanto a educação estão ligados à política cultural. São estes, campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação. Logo, esse encontro entre ideologia e cultura acontece em meio a relações de poder na sociedade – inclusive, na educação –, de

maneira que faz com que o currículo se torne um terreno propício para a transformação ou manutenção dessas relações e, portanto, das mudanças sociais.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), importantes pesquisadores brasileiros, “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, enfatizando que o currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento dos estudantes. Assim, nos leva à compreensão de que ideologia, cultura e poder no currículo configurado são determinantes no resultado educacional que se produzirá (Moreira; Silva, 1997).

É preciso considerar, ainda, que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural, socialmente produzida e determinada, refletido em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização. Portanto, a elaboração e a reflexão a respeito de um currículo é um processo social, no qual se fazem presentes os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, assim como propósitos de dominação de diferentes fatores.

Sendo o currículo uma prática tão complexa, há diversos enfoques e distintos graus de aprofundamento, porém, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. Contribuindo com essa análise, Sacristán (1999, p. 61), em elaboração sintética, afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Portanto, se o currículo perpassa por todos esses espaços, simbólicos e sociais, estabelecendo relações entre a escola e a sociedade, a realidade e o futuro, com aspectos históricos e contemporâneos; como pensar em um currículo que acolha as diferenças sem excluir seus sujeitos? Ou ainda, que não determine qual cultura ou modo de vida vale mais que o outro? Que escute as vozes de todos os envolvidos, sejam eles crianças ou jovens? Que busque a democracia e a justiça social à medida que ensina os conceitos básicos para a aprendizagem e desenvolvimento? Pensando em um currículo com estas percepções, buscamos nesta pesquisa olhar para o currículo da Educação Infantil, atentando para a constituição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim como os caminhos que levaram à consolidação das políticas curriculares para essa

etapa da educação básica. Certamente, reconhecemos que a investigação acerca das políticas curriculares na Educação Infantil adquire novas complexidades e revela um novo horizonte para o engendramento das investigações acadêmicas.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, vem ganhando aos poucos e em um período recente da história, a visibilidade necessária para consolidar e ampliar seus conceitos, promovendo um desenvolvimento histórico e significativo em termos de conquistas e direitos (Barbosa, 2009). Desde os conceitos de infância e de criança, que passaram por ressignificações nas últimas décadas, assim também ocorreu com os estudos acerca da Educação Infantil, sua proposição enquanto direito da criança, o fortalecimento do amparo legal e, sobretudo, a visibilidade de um período essencial no desenvolvimento do ser humano<sup>3</sup>.

Conforme apresentaremos em nosso primeiro capítulo, a criança e a infância nem sempre tiveram importância para a sociedade, o que pode ser detalhadamente visualizado nos escritos de Ariès (2014), traçado como um percurso histórico de como se constituiu o sentimento de criança e de infância na sociedade. A ressignificação desses dois conceitos, seguido da ampliação das bases legais para a Educação Infantil em nosso país, proporcionaram, mesmo que recentemente, uma abertura para novos diálogos e estudos, contemplando a criança como um sujeito protagonista, com voz ativa e participativa das diferentes ações de pensar um currículo voltado para ela.

Particularmente no contexto brasileiro, merece destaque a emergência do conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento como estruturante das possibilidades de escolarização da infância em nosso país. Sobretudo, no contexto do PNE 2014-2024; mas, principalmente, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporamos em nosso vocabulário político a noção de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em condições democratizadoras, tal como estamos experimentando, merece destaque a consolidação de um novo léxico que compõe o quadro das políticas de currículo, notadamente em um contexto de recomposição da agenda do direito à educação no Brasil.

---

<sup>3</sup> Estudos, como os de Barbosa (2009), Oliveira-Formosinho (2007), Silva e Carvalho (2020), explicitam que a Pedagogia da Infância tem sua preocupação voltada à criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais. Defendendo ainda, a compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de experienciar a infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade e participação social, e, estruturados em uma concepção plural de currículo, que considere toda e qualquer ação educativa com base nos contextos socioculturais que definem as diferentes infâncias.

Nesse sentido, nosso estudo aqui apresentado toma como objetivo geral *investigar o percurso histórico no qual se configurou a invenção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança efetivado nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil*. Para atender este objetivo que norteia a investigação, nosso problema central está envolto na seguinte questão: *Como se configurou a invenção e qual o percurso histórico traçado na implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança efetivados nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil?*

Buscando responder à essa questão central da pesquisa, assim como dar conta do objetivo geral de investigação, a projeção de alguns objetivos específicos auxiliou na busca pelos resultados desta tese, dentre eles:

- a) Apresentar o percurso histórico e social no qual se consolidou o reconhecimento e o surgimento do sentimento de criança e de infância, com base na literatura;
- b) Analisar a construção histórica do currículo e suas teorias na consolidação como território de disputas;
- c) Compreender como os conceitos e perspectivas do currículo foram se modificando ao longo do período histórico, enraizados na dualidade entre a reprodução social e a justiça curricular;
- d) Problematizar a consolidação do direito à educação, sobretudo, o direito à educação na infância como viés para a criação do conceito de direito de aprendizagem e desenvolvimento;
- e) Investigar como ocorreu a implementação dos direitos de aprendizagem nos documentos norteadores da Educação Infantil, estabelecendo relações e/ou contrapontos entre a teoria e a consolidação.

Com o intuito de cumprir com os objetivos propostos, a organização desta pesquisa ocorreu por meio da análise documental, tendo como base documentos norteadores da Educação Infantil e do currículo, direcionando olhar atento ao que apresenta seu conteúdo. Com este propósito de análise de conteúdo, Moraes (1999) enfatiza que se constitui como uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda e qualquer classe de documentos e textos,

conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxiliando nas interpretações de mensagens e na compreensão de seus significados.

Em diálogo com a análise dos documentos, também será apresentado o referencial teórico ancorado na Epistemologia Social<sup>4</sup>, “que propunha o estudo da produção, do fluxo e do consumo de qualquer tipo de ‘produto intelectual’” (Oddone, 2007, p. 1), e que

pode ser entendida como o estudo das relações recíprocas que se estabelecem entre os seres humanos e seu mutante entorno social, cultural e tecnológico, visando à atividade cognitiva, isto é, o ciclo que envolve a produção, a circulação e o uso do conhecimento, caracterizado em sua materialidade como uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual.

A Epistemologia Social trata do estudo dos fatores sociais que afetam aquilo que se considera conhecimento, assim como apresenta Thomas Popkewitz (1997), refinando o conceito, ao descrever a Epistemologia Social como o modo como o conhecimento se entrelaça com o mundo “social” para produzir relações de poder. Nesse sentido, Popkewitz (2003, p. 176) vai referir-se a um modo de “historicizar”, entendido como “situar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas [do] que classifica, ordena e define os objetos do mundo”.

Essa tradição intelectual de investigação está “preocupada com as regras e normas pelas quais o conhecimento sobre o mundo é moldado. As distinções e categorizações que organizam as percepções, os modos de agir e as concepções de si constituem um aspecto fundamental” (Popkewitz, 1996, p. 238). Nesse sentido, enfatiza o autor, destacando que sua Epistemologia Social se preocupa em “como os sistemas de ideias constroem, configuram e coordenam a ação por meio das relações e ordenação dos princípios que estabelecem. Nesse sentido, o conhecimento é um campo de práticas culturais que têm consequências sociais” (Popkewitz, 2003, p. 155).

Inspirado na chamada “virada linguística”, o autor destaca que a Epistemologia Social se estabelece em sistemas de pensamento que relacionam poder, conhecimento e mudança, para “historicizar os problemas do conhecimento”, tornando, dessa forma, os princípios dos discursos científicos em elementos ativos nas construções do mundo e não apenas como descritivos da ação e da sua

---

<sup>4</sup> O conceito de Epistemologia Social tem sido utilizado em investigações, como as de Nancy Oddone (2007); Ferreira e Martins (2019); Lima e Gil (2016).

finalidade (Popkewitz; Brennan, 2000). Aproximando-se do que propõe Foucault, isso implicaria, entre outras coisas, elucidar a relação entre saber e poder, de modo que, segundo Popkewitz (1994, p. 131), “a análise do poder como um processo pelo qual a razão e a racionalidade são socialmente construídas implica um deslocamento de perspectiva das intenções humanas para a estruturação da própria razão e do conhecimento”.

Outro aspecto em destaque na proposta de pesquisa de Popkewitz (1994) é sua postura em relação ao conhecimento, na qual ele defende que é preciso “dessacralizar e destronizar” a ciência como uma única verdade que não deve ser questionada. É necessário ainda, segundo o autor, compreender a produção do conhecimento científico como prática cultural vinculada às relações de poder, em que os referenciais teórico-conceituais utilizam trajetórias complexas, nas quais ruptura, unidade, contingência e historicidade são constitutivas delas, tornando-se objetos de debate permanente, mesmo não sendo possível controlar e prever todos os assuntos sociais.

Ao situar o modo como o conhecimento deve ser observado, Popkewitz (1988) também critica o modo como as condições sociais e culturais são deixadas de lado pelos intelectuais em suas pesquisas, destacando que isso ocorre, sobretudo, ao adotar “uma postura negativa em relação às condições sociais”, ou ainda, “bem como na assunção de uma atitude cética em relação às nossas línguas, costumes, tradições e instituições” (Popkewitz, 1988, p. 188).

Nesse sentido, direcionamos aos seus escritos sobre escolarização, que permearam os estudos desta pesquisa, e destacam que: “a escolarização está impondo certos padrões de conhecimento que devem ser assumidos e, nesse sentido, a escolarização é uma forma de regulação social” (Popkewitz, 1994, p. 109-110), assim como sobre o currículo, que “foi (e ainda é) uma imposição de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo que visa fornecer ordem e disciplina individual” (Popkewitz, 1994, p. 116). Assim, para ele, a mudança “está em romper ou problematizar as maneiras pelas quais nossos modos de raciocínio e nossas identidades ‘consolidam e ocultam relações de poder’” (Popkewitz, 2003, p. 167).

Seus escritos possibilitam as lentes necessárias a esta pesquisa, pois se traduziu em formulações pertinentes a serem utilizadas como ponto de partida para o estudo, ao enfatizar que “nenhum conhecimento é neutro”, ou ainda, que “na escola tudo é histórico e produto das relações de poder”, assim como “toda política é

uma forma de regulação social”, etc. (Popkewitz, 2003). Essas formulações do autor conduzem as questões centrais da pesquisa, ao permitirem olhar para o científico e social ao mesmo tempo, orientando as investigações do conhecimento histórico e culturalmente produzido ao longo do tempo e consolidado na forma de currículo, observando as relações de poder existentes no direito à educação, na aprendizagem e na liberdade das “almas” das crianças em sua infância.

Nesse contexto investigativo, a tese se organiza em cinco capítulos, além desta introdução, na qual se apresenta elementos fundamentais à compreensão da pesquisa, assim como objetivos e problemática. Como fechamento, as considerações finais que concluem, mesmo que temporariamente, a investigação aqui apresentada.

O primeiro capítulo, como já mencionado, busca contemplar nosso primeiro objetivo e apresentar o percurso histórico e social no qual se consolidou o reconhecimento e o surgimento do sentimento de criança e de infância, utilizando-se de autores, como Ariès (2014); Freitas (2001); Kohan (2005); Narodowski (1993); que reconstroem o percurso pelo qual se desenvolveu os conceitos de criança e infância e direcionaram os escritos à importância desta fase da vida.

O segundo capítulo é conduzido de acordo com o que propõe o segundo e terceiro objetivo desta pesquisa e busca analisar a construção histórica do currículo e suas teorias na consolidação como território de disputas, à medida que se utiliza de autores, como Silva (2021); Apple (1998); Popkewitz (1994, 1997, 2001); Moreira e Silva (2013); entre outros, para compreender como os conceitos e perspectivas do currículo foram se modificando ao longo do período histórico enraizados na dualidade entre a reprodução social e a justiça curricular. Mesmo que derivados de distintas tradições de pensamento, as obras destes autores contribuíram para um olhar crítico acerca das políticas curriculares e de sua constituição histórica.

O terceiro capítulo compreende o percurso metodológico traçado para a pesquisa que, conforme já descrito, utiliza como conceito central a epistemologia social para dar conta de um estudo do ciclo que envolve a produção, a circulação e o uso do conhecimento, ou seja, como determinado conhecimento é produzido e disseminado, considerando as circunstâncias e relações sociais na qual foi criado. O capítulo apresenta ainda uma seção de revisão de literatura, composta pela análise de treze teses e uma dissertação, que contribuíram para a observação de que, de

fato, as produções sobre a temática em questão ainda são poucas, tornando o tema ainda mais relevante para o estudo.

O quarto capítulo apresenta uma análise dos documentos e períodos históricos que consolidam o direito à educação, posteriormente direcionado ao direito à educação na infância, até culminar na abertura de caminhos para a criação do conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme encontramos no documento da BNCC (Brasil, 2017). O capítulo apresenta, ainda, um referencial teórico que, além de estabelecer uma análise dos documentos referenciados, possibilita compreender as disputas que ocorrem nos conceitos e políticas curriculares da Educação Infantil, utilizando-se autores, como Carvalho (2018); Guimarães (2017); Kramer (2003) e Kuhlmann Júnior (1998, 2001). A retomada histórica dos documentos permitiu compreender como os direitos passaram a se consolidar para além do campo universal, tornando-se direitos individuais do sujeito, e o modo como isso contribui para que políticas neoliberais invistam cada vez mais na produção do neossujeito (Dardot; Laval, 2016). O desenvolvimento teórico e documental deste capítulo nos proporcionou subsídios para as análises realizadas no capítulo seguinte, corroborando com nossas hipóteses iniciais, de que os conceitos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento já estavam consolidados em outros documentos anteriores à BNCC (Brasil, 2017).

E fechando, ainda que parcialmente, as investigações que se iniciaram nesta pesquisa, o quinto capítulo apresenta as análises realizadas nos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa. Nelas apresentamos, por meio de excertos, figuras, quadros, as categorias que emergiram durante a investigação, destacando, primeiramente, quatro categorias emergentes, as quais também denominamos *direitos coletivos*, sendo elas: *direito à educação*, a categoria central, referenciada por todos os documentos; a categoria do *acesso e permanência*, fundamental para amparar a categoria anterior, pois não basta que o sujeito tenha o direito a frequentar uma instituição educativa, é imprescindível que ele também tenha as condições necessárias para permanecer nela; a terceira categoria emergente, também situada como um direito coletivo, referencia a *qualidade*, e complementa as duas categorias anteriores, sendo que a qualidade já é vista pelos documentos norteadores, assim como pelos estudiosos da educação, como um direito dos sujeitos; por fim, nossa quarta categoria emergente consolidou-se na perspectiva do direito coletivo, e deu origem aos conceitos investigados na concepção do direito

individual, a *aprendizagem*. A partir do levantamento e discussão dessas categorias, direcionamos nossas análises a investigar como os conceitos que representam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão – ou não – referenciados nos documentos escolhidos. Em consonância com as análises dos documentos e excertos apresentados, dialogamos com autores que consideram esses conceitos fundamentais para uma proposta curricular de Educação Infantil, porém criticam as estruturas como se organizam as políticas curriculares, de modo a prescrever saberes e conteúdos, ou ainda, excluindo as individualidades e realidades presentes nas instituições (Barbosa, 2022; Carvalho, 2021; Macedo, 2015). Nossas considerações finais consolidam a tese aqui defendida, de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos pela BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, já se consolidavam em outros documentos anteriores, em suas diferentes variações. E que podem ser tomados por diferentes propostas, para democratizar ou padronizar o sujeito, que concebe o(a) professor(a) como reprodutor(a) de cartilhas, livros didáticos ou materiais de orientações delimitadas; reforçando o que os autores apresentam sobre a necessidade de um currículo pensado para o “comum”, mas que contemple as necessidades e individualidades, sem prescrições ou objetivos delimitados que condizem com a perspectiva mercadológica do sujeito competente que atende às necessidades de um mercado em expansão.

Ao delimitarmos o possível direcionamento da temática, foram realizadas pesquisas para compreender como estavam as produções acadêmicas sobre o assunto e logo identificamos que, por se tratar de um tema recente na área da educação, ainda não havia teses publicadas, apenas uma dissertação que referenciava a temática, sob outra perspectiva, foi encontrada. Logo, o interesse e as delimitações pelo tema foram se consolidando, sobretudo, com as leituras realizadas sobre infância e sobre currículo, que possibilitaram compreender como é recente a relação entre esses dois conceitos nas legislações, na teoria e na prática.

Não somente os estudos e pesquisas que relacionam infância e currículo são considerados recentes, assim como também a inserção da Educação Infantil como etapa importante da educação básica, de valorização da infância e da criança e, principalmente, de direito efetivo da criança, independentemente da sua condição familiar ou social. Ao olharmos para o período histórico das legislações brasileiras, pode-se constatar que a Educação Infantil ganha maior visibilidade e amparo em

documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornando-se um dever do Estado a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. A partir disso, novos documentos norteadores para a Educação Infantil são instituídos, assim como pesquisas e estudos da área passam a se tornar referência no campo, que, por ser abrangente de muitos conceitos, abre precedentes para novos estudos de temas ainda pouco investigados.

Assim, a relevância e pertinência deste estudo justificam-se no sentido de contribuir com a produção de pesquisas acerca das temáticas emergentes, como é o caso dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, que têm ganhado ainda mais visibilidade a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O conceito de direito na educação passou por diferentes recontextualizações ao longo do período, evoluindo de uma proposição coletiva, para todos, e firmando-se na casa do direito individual, que cada sujeito tem (ou deveria ter) assegurado nas diferentes áreas da vida.

O percurso histórico dos conceitos de criança e infância, assim como a retomada dos marcos regulatórios que organizam a Educação Infantil e as influências e consolidação do direito na educação apresentados nos capítulos posteriores, exploram e afirmam ainda mais a relevância deste estudo, que, por meio da revisão de literatura, enfatiza com dados qualitativos coletados do portal de publicação de teses e dissertações (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD) como ainda é carente de pesquisas esta proposta.

Enfim, trata-se de uma investigação aberta e plural, disposta a ampliar o escopo das reflexões acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento enquanto um conceito estruturante das políticas curriculares brasileiras deste início de século. Desejamos que nossos leitores e leitoras sintam-se convidados a ingressar nessa conversa!

## 1 O SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA: DA CRIANÇA INVISÍVEL À CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO SUJEITO

“Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (Ariès, 2014, p. 57).

O sentimento de infância nem sempre esteve relacionado a cuidado, afeto e atenção. Essa é uma construção recente, se comparada aos períodos históricos que situam a infância apenas como uma parte da vida para aqueles que conseguiam sobreviver a ela (Narodowski, 1993). De fato, um tempo insignificante, em que a morte se relacionava diretamente com o nascer ou com os poucos meses de vida, conforme apresentam os estudos que remetem até o início do século XVII, em que a criança passa a ser vista, a fazer parte da representação familiar e a compor, com suas peculiaridades e individualidades, uma fase importante da vida, chamada infância.

Para percorrermos esse período histórico, que retrata a criança e seu modo de vida na infância e na família, tomamos como referência inicial os escritos de Philippe Ariès (2014) e suas importantes tessituras e contribuições sobre o papel social da infância e da família; Mariano Narodowski (1993) e seus estudos sobre infância, em que estabelece algumas relações com os estudos de Ariès, sobre a infância como um produto histórico moderno que impregna toda a história da humanidade; e, ainda, Marcos de Freitas (2001), que direciona seus estudos para pensar a história da infância e da criança no Brasil, estabelecendo relações e contrapontos com os modos de vida das crianças de outros tempos e espaços. O capítulo em questão se originou a partir de uma leitura detalhada e analítica das produções dos referidos autores, assim como de outras leituras complementares, organizadas para conduzir os estudos iniciais que nos levarão à compreensão do surgimento desses dois sentimentos distintos e complementares – infância e família.

O percurso que traçamos aqui inicia com duas teses defendidas por Ariès (2014), em seu clássico livro *História social da Criança e da Família*. A primeira refere-se, inicialmente, ao modo como a nossa velha sociedade tradicional constituía

uma imagem (percepção) ruim da criança, assim como do adolescente. Nesse contexto de sociedade, a “duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 2014, p. 11). O descompasso entre as fases da vida, se é que elas existiram nesse período, era tamanho que, prossegue o autor, “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (Ariès, 2014, p. 11).

As crianças não foram somente ignoradas, foram marginalizadas pela sociologia, conforme descreve Corsaro (2011), em razão de sua posição subordinada nas sociedades e das concepções históricas e teóricas de infância e de socialização. Acrescenta ainda o autor que a visão que os adultos demonstravam das crianças era prospectiva, ou seja, uma perspectiva do que iriam se tornar, futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças eram de fato vistas como tal, com uma vida em andamento, com necessidades e desejos, levando-as a serem colocadas às margens da estrutura social pelos adultos, conforme descrito com mais detalhes no decorrer deste capítulo.

Ainda na infância, a criança não aprendia os valores e conhecimentos diretamente com sua família, da qual logo que adquirisse habilidades para se socializar era afastada, ficando, então, essa aprendizagem garantida por meio da convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas auxiliando os adultos a fazê-las. O papel da família era reduzido, sendo, muitas vezes, a passagem da criança pela família e pela sociedade muito breve, que acabava por se tornar muito insignificante para que se destinasse tempo ou razão de conduzir à memória e tocar a sensibilidade.

A superficialidade do sentimento na infância estava guardada aos primeiros meses da criança, quando esta era uma distração para os adultos, assim como um “animalzinho bem-comportado” na época. Quando conseguia sobreviver aos primeiros meses de vida, recebia atenção ao demonstrar as habilidades iniciais que estava adquirindo, caso não conseguisse nascer com vida ou morresse pouco tempo depois, como era comum, havia uma lamentação por parte da família apenas,

pois a sociedade justificava a perda com a certeza de mais um nascimento pouco tempo depois.

Ao sobreviver à infância, a criança nem sempre crescia na sua casa, com sua família. Assim, os valores e conhecimentos, as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas também fora da família, em um meio composto de vizinhos, amigos, amos e criados, que reuniam crianças e velhos, mulheres e homens, e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. Em meio a essa “sociabilidade”, assim chamada pelos historiadores franceses, ou seja, essa propensão das comunidades tradicionais aos encontros, às visitas, às festas, é que as crianças cresciam e se desenvolviam, conforme Ariès (2014) descreveu como sua primeira tese, ao apresentar como as crianças eram vistas nessas sociedades tradicionais.

Sua segunda tese descreve o novo lugar assumido pela criança e a família nas sociedades industriais, em que uma das mudanças características dessas sociedades é a escola, que passa a substituir a aprendizagem como meio de educação. Ou seja, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, na prática da observação e do fazer. Contudo, essa mudança não vislumbrava o total bem-estar da criança, de modo que a separou dos adultos, mas a manteve a distância, em uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo (Ariès, 2014). Essa quarentena foi chamada de escola e iniciou um longo processo de enclausuramento das crianças (feito, até então, somente com os loucos, os pobres, as prostitutas, ou seja, aqueles que causavam riscos ou vergonha à sociedade), e que, nas palavras do autor, “se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (Ariès, 2014, p. 13).

Com essa separação das crianças de suas famílias, no propósito da educação, passou a surgir um novo movimento, que traria sentimento às famílias, transformando-as em um lugar de afeição entre cônjuges e pais e filhos, algo que não havia antes. Essa importância que foi se atribuindo à educação, passou a possibilitar que a família se organizasse em torno da criança. A criança saiu de seu antigo anonimato e se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, contribuindo para que houvesse maior cuidado com o número de filhos e que, assim, se pudesse cuidar melhor de todos. O que leva a compreender, portanto, que essa revolução escolar e sentimental, sobretudo na vida das famílias, tenha sido seguida, com o passar do tempo, por uma redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII (Ariès, 2014).

A família começa, desse modo, a passar por mudanças, sobretudo, no fim do século XVII e início do XVIII, iniciando uma organização familiar longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa, separada dos demais indivíduos e mais bem preparada para a intimidade. Traços de uma organização familiar presente no século XXI começam a surgir, a criança passa a ter sua importância na família e sai do anonimato, reafirmando seu lugar nas pinturas e retratos. A sociedade direciona outro olhar à criança e as fases da vida passam a ter uma nova organização.

A infância, nesse sentido,

também é uma construção, mais ainda, é uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora, é claro, não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza com um fato novo [...] (Narodowski, 1993, p. 23).

Este capítulo, portanto, objetiva abordar concepções e tessituras sobre a história da criança, da infância e da família, envolvendo conceitos já brevemente descritos, como a invisibilidade das crianças, as infâncias inexistentes tomadas pelas vidas adultizadas, o papel da família em meio ao desafeto e a (re)significação da vida. A história da criança e da família se traduz em uma construção da infância, o surgimento de conceitos relacionados à criança, uma nova organização da vida familiar e social, elementos que constituirão os escritos das próximas seções.

### 1.1 AS IDADES DA VIDA: UMA INFÂNCIA DE POUCOS SENTIDOS

Uma sociedade do século XVI ou XVII ficaria espantada com as exigências de identidade civil a que a sociedade do século XXI é submetida com plena naturalidade. As nossas crianças, deste século, já carregam suas responsabilidades logo cedo e assim que começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade (Ariès, 2014). Tudo começa a ficar registrado em sua memória, para que não ocorra, como nos séculos passados, um esquecimento de idades e datas. Talvez, em nossas civilizações técnicas, nem poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, mesmo que quiséssemos, pois na matrícula da escola, nos cadastros de lojas e empresas, a cada viagem temos de escrevê-la, a cada

nova inscrição em determinado local, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, fazendo com que sempre seja preciso recordá-la.

Essas sociedades do século XVI e XVII passaram a importar-se mais com as datas e idades quando um movimento de datar os retratos de família culminou na criação de documentos de história familiar, assim como o seriam três ou quatro séculos mais tarde os álbuns de fotografias. Para além dos retratos com datas, surgiram também os diários de família, nos quais eram anotados, além das contas, os acontecimentos domésticos, os nascimentos e as mortes. Os registros nesses diários associavam, além de uma preocupação com a precisão cronológica, o fortalecimento do sentimento familiar. Mas, a partir de meados do século XVII, as inscrições de datas, idades, nomes, entre outros, tendem a desaparecer dos quadros e, apesar dessa importância que a idade adquiriu na epigrafia familiar no século XVI, permaneceu nos costumes daquelas sociedades resquícios do tempo em que era raro e difícil uma pessoa lembrar-se de sua idade (Ariès, 2014).

As “idades da vida”, assim denominadas na Idade Média pelos autores, caracterizam um período da vida, mesmo que empregando uma terminologia puramente verbal, referindo-se a: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, em que cada uma dessas palavras representa um período diferente da vida. Nessa concepção, as “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem”, correspondiam a noções já conhecidas, repetidas e usuais, que saíram somente do domínio da ciência e passaram ao da experiência comum, tornando, por determinado período, a idade do homem uma categoria científica, da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nós na contemporaneidade.

Alguns textos da Idade Média sobre esse tema são apresentados por Ariès (2014), como o *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, o qual explica as idades relacionando-as aos planetas, em número de 7, conforme apresenta ele:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] (Ariès, 2014, p. 38).

Passada esta primeira fase, que duraria até os sete anos e era chamada de infância, viria, então a segunda fase, chamada de *pueritia*, “porque nessa idade a

pessoa é ainda como a menina do olho, [...] e essa idade dura até os 14 anos” (Ariès, 2014, p. 38). A terceira idade, era por sua vez chamada de adolescência, e terminaria em alguns escritos aos vinte e um anos, em outros, aos vinte e oito, ou podendo prolongar-se até os trinta ou trinta e cinco anos. “Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, [...]. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural” (Ariès, 2014, p. 38). A próxima idade, denominada juventude, está no meio das idades, em que a pessoa se encontra na plenitude de suas forças, mas que pode durar até 45 anos, ou até 50. Depois segue-se a *senectude*, idade que está no meio do caminho entre a juventude e a velhice e que nas referências utilizadas por Ariès (2014), nessa idade a pessoa não é velha, mas já passou da juventude. A sexta idade encontra-se na velhice, “que dura, segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte. [...] A última parte da velhice é chamada *senies* em latim, mas em francês não possui outro nome além de *vieillesse* [...]” (Ariès, 2014, p. 38).

Houve também outra caracterização das idades, sobretudo no século XIV, em que essa iconografia fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII. A divisão assim se apresenta nos escritos de Ariès (2014, p. 41):

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos.

Era possível ainda encontrar outras terminologias das idades, que representavam as diferentes fases da vida (Ariès, 2014). Já no século XVI, quando se decidiu traduzir essa terminologia para o francês, observa-se que esta língua não dispunha de tantas palavras como o latim, ou ao menos como o latim clássico, no qual se estabeleciam as sete idades. Para o francês utilizou-se apenas três,

*enfance, jeunesse e vieillesse*, não existindo termos em que distinguíssem *pueri* e adolescentes, essas idades eram conhecidas também como *enfant* (criança).

Com o tempo, o vocabulário da primeira infância que havia surgido, ampliou-se, mesmo assim, subsistia um equívoco ao relacionar infância e adolescência, de um lado, e aquela fase, a que se nomeava de juventude, do outro. Esse parâmetro de adolescência que temos hoje demoraria a se construir. Considera Ariès (2014, p. 48) que, “tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX”.

A idade não distinguia apenas as fases da vida humana, de acordo com Narodowski (1993, p. 24-25),

Além disso, pelas características genéticas dos ser humano, é ao longo dos primeiros anos de vida que são aprendidos os modos típicos à sua época, através de processos classicamente denominados de “socialização”. É também neste tempo que se regulam as diversas ações da vida social, construindo-se estratégias de relação com os outros, e enfim, se internalizam os elementos que configuram o vínculo entre esse novo ser, os outros e a natureza.

Tanto de maneira biológica quanto social, a idade representava o modo como o sujeito era visto e considerado, mesmo que por alguns períodos isso não ocorresse da maneira como deveria. A criança, porém, demorou um tempo maior para ter a sua devida visibilidade.

## 1.2 A CRIANÇA REPRESENTADA NAS PINTURAS: O QUE DIZEM AS IMAGENS

Para além da idade, outros signos também se fizeram presentes nas representações da infância dos séculos passados. Como uma característica da arte medieval, até por volta do século XII, a infância não era conhecida, tampouco representada, e quando havia a necessidade de se colocar uma criança na pintura, ela era representada por um adulto, apenas em um tamanho pequeno, um adulto em miniatura. As representações das crianças não possuíam suas características próprias, da infância, elas estavam condicionadas às identidades dos adultos, em tamanho reduzido. Mesmo quando representada pela nudez, característica das pinturas que referenciavam as crianças recém-nascidas ou com poucos meses de

vida, o corpo à mostra exibia músculos e definições corporais iguais às de um adulto, sem nenhuma diferença de expressões ou traços.

A ausência da figura real da criança permanece até o fim do século XIII, com a representação do adulto em miniatura e da não caracterização da infância. Partimos de um mundo de representação em que a infância é desconhecida, em que as chamadas crianças-prodígio se conduziam com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. Isso significa que a imagem da infância não importava aos homens dos séculos X-XI, levando ao pensamento de que na atuação da vida real, e não apenas em uma transposição estética, a infância era um período de transição rápida, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (Ariès, 2014).

É, então, a partir do século XIII, que surgem representações de crianças mais próximas do sentimento moderno. Essa representação seria a referência ao “modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (Ariès, 2014, p. 54). Mas, no início, Jesus também era representado como as outras crianças, uma redução do adulto. Com essa nova representação, iniciada pela imagem de Jesus, a infância passou a ter outro olhar nos séculos seguintes, iniciando-se, assim, a representação da criança nua. Conforme abordado anteriormente, a partir disso, a criança que passou a ser representada em sua nudez, também serviu de representação a outras imagens, como, por exemplo, da alma, da pessoa morta, do anjo, perdendo, desse modo, novamente o sentido literal da infância.

Por outro lado, é a partir do século XIV que o tema da infância sagrada passa a se ampliar no progresso da consciência coletiva desse sentimento. A partir dessa iconografia religiosa da infância, houve o surgimento de uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Ainda não era a representação da criança sozinha, as cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicos, tornando a criança uma das personagens mais frequentes dessas pinturas: com sua família; com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança em meio à multidão, porém, não somente representada no colo de sua mãe ou segura pela mão; a criança brincando, ou ainda, no meio do povo assistindo aos milagres ou aos ritos religiosos, observando os afazeres de um adulto; e ainda com destaque, a criança na escola, um tema

frequente e antigo, que remonta ao século XIV, mas que não deixou mais de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (Ariès, 2014).

Mais uma vez, com cautela ao descrever sobre o reconhecimento da infância, Ariès (2014, p. 56) destaca,

não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.

A infância, ainda muito longe de ser reconhecida e valorizada em sua essência, passou por períodos que, como este citado acima, inserem a representação da criança nos retratos, porém, fora do contexto de infância, ou em meio a uma figuração anedótica do conceito de criança. A preservação da imagem da criança pela lembrança não era considerada algo comum ou importante, mesmo com sua evolução na representação nos retratos, ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta, muito menos daquela que tivesse morrido quando pequena. Isso nos remete a pensar que, no primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; já, no segundo, o da criança que morreu, não se considerava que a imagem de uma criança que se foi tão cedo fosse digna de lembrança, “havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (Ariès, 2014, p. 57).

Tal questão que nos parece uma grande insensibilidade, nada mais era do que absolutamente natural nas condições demográficas da época, reforça o autor. Por outro lado, devemos nos surpreender com a precocidade que o sentimento da infância vai surgindo diante das condições demográficas que continuavam a ser ainda tão pouco favoráveis, de maneira objetiva e, estatisticamente, esse sentimento deveria ter surgido muito mais tarde.

O surgimento desse novo gosto pelo retrato infantil indicava que as crianças começavam a sair do anonimato que eram mantidas em sua pouca possibilidade de sobrevivência. É notável, de fato, que nessa época foi se ampliando o desejo de guardar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança que já havia morrido, a fim de conservar sua lembrança, tornando o retrato da criança morta, sobretudo, prova de que ela não era mais tão considerada como uma perda inevitável.

Neste constante desenvolvimento do curso histórico da representação das crianças, a grande novidade do século XVII foi a criança representada sozinha e por ela mesma, o que levou às famílias a querer possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Um costume que nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu, apenas foi substituído pela fotografia no século XIX, porém, o sentimento não mudou. Assim, destaca Ariès (2014, p. 61),

embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

Esse interesse pela criança precedeu em mais de um século a mudança das condições demográficas, levando o sentimento de cuidado e atenção com a infância, em que algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças, assim como ter outras práticas de higiene, ocorrendo redução da mortalidade e que em parte foi compensada por um controle de natalidade cada vez maior.

Há, por sua vez, um destaque para o século XVII no que se refere ao desenvolvimento do curso histórico dos temas da primeira infância. Nesse mesmo século que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns, ocorreu também a reorganização dos retratos de família em torno da criança, tornando-a o centro da composição. O surgimento e o desenvolvimento do curso histórico dos temas relacionados à infância, presentes, sobretudo, na pintura e na arte, marcaram um período de descoberta da infância, que se inicia, sem dúvida, no século XIII, e tem seu desenvolvimento do curso histórico acompanhado pelo da história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, com um desenvolvimento

mais numeroso e significativo a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 2014).

A descoberta da infância não ocorreu no modo como a vemos hoje. Até a infância se tornar de fato uma fase importante na vida da criança, ela apenas nomeava a primeira fase de vida, na qual ou a criança era vista como um adulto em miniatura, ou era frágil e substituível ou, muitas vezes, nem sobrevivia. Conforme identificamos nos escritos acima, o modo como a criança era vista pela sociedade e pela família, representada pela arte e pela literatura, modificou-se significativamente, sobretudo, a partir do século XIII. Os brinquedos e brincadeiras que foram introduzidos na infância, a representação da criança nas pinturas da família, a inserção na vida escolar, na música, na dança, na arte, foram criando outras perspectivas dessa fase da vida. A vestimenta também se modificou amplamente ao longo desse período, não somente de modo geral, nas diferentes classes da população, mas, principalmente, na vida das crianças e jovens, deixando algumas peculiaridades e marcas percebidas em séculos depois.

O traje das crianças também se tornou peça importante no estudo da representação da infância, evidenciando que, assim como os demais temas, a criança nem sempre se vestiu de acordo com a sua idade. Logo de início, podemos citar a indiferença que existiu até o século XIII com a vestimenta das crianças, assim que ela deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua época. A Idade Média não estava preocupada em preservar as diferenças das idades por meio da vestimenta, preocupando-se apenas em manter visíveis por meio da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto.

Algumas das representações pintadas de crianças na infância, caracterizam os trajes que eram usados nesse período, conforme a idade:

A primeira idade, ainda mal saída do não ser, está nua; as duas idades seguintes estão enroladas em cueiros. A terceira, que deve ter por volta de dois anos e ainda não fica de pé sozinha, já usa um vestido, e sabemos que se trata de um menino. A quarta idade, montada em seu cavalo de pau, usa o mesmo vestido comprido, aberto e abotoado na frente [...]. Esse vestido foi usado pelos meninos pequenos durante todo o século XVII (Ariès, 2014, p. 71).

Para os meninos, era normal vesti-los com vestidos, conforme apresentavam as pinturas da época. Tornara-se hábito no século XVI vesti-los como meninas, já que estas eram vestidas como as mulheres adultas, fazendo com que não houvesse separação entre meninas (crianças) e mulheres, no modo como se vestiam. Isso mudaria apenas no final do século XVIII, em que o traje das crianças se tornaria mais leve e um pouco mais adequado à sua idade.

Outra passagem importante na vida da criança que estava ligada à roupa ocorria próximo aos oito anos para os meninos, em que se realizava a troca de algumas peças ou acessórios, para que ficasse mais próximo da vida adulta. Contudo, conforme destaca o autor, o traje até poderia ser trocado em algumas idades, mas o “instinto” de criança permanecia, apesar da roupa nova, e, em alguns momentos ele falava mais alto no corpo do menino. Era nesse momento que, algumas vezes, colocavam-lhe novamente o vestido e a touca, uma maneira de dizer que estava se comportando como uma criança e voltaria às suas roupas antigas. Os hábitos de vestir, portanto, não eram apenas uma futilidade ou desinteresse com as crianças, a relação entre o traje e a compreensão daquilo que ele representa ficou bem marcada durante séculos.

Apesar de toda essa representação do traje dos meninos, considerando as fases que estavam vivendo, o mesmo não ocorria no traje das meninas, que desde o início da vida, assim que deixavam os cueiros, já eram vestidas como mulheres. Havia, contudo, detalhes que se acrescentavam ao traje das crianças, meninos e meninas, para tornar-lhes úteis e diferentes dos trajes das mulheres. Como havia a necessidade de separar visualmente as crianças dos adultos, e não se poderia inventar do nada uma roupa diferente para elas, optou-se por um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção deste traje peculiar à infância, que se tornou geral principalmente nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca um momento muito importante na formação do sentimento da infância, uma sociedade em que as crianças eram separadas dos adultos, diferentemente dos costumes iniciatórios. A condição social também determinava o tipo de traje que a criança ou o adulto deveria usar, assim como sua idade ou seu nascimento. No fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como um ser distinto, tivesse também seu traje particular.

Outro fato que se destina aos meninos é que foram as primeiras crianças especializadas, eles começaram a frequentar em massa os colégios já no fim do

século XVI e início do XVII, enquanto o ensino das meninas se desenvolveu tarde e lentamente. Assim como por meio dos trajes e sem uma escolaridade própria, as meninas eram muito cedo confundidas com as mulheres. O mesmo também ocorreu outrora com os meninos, porém, com sua escolarização e a troca dos trajes passou-se a afirmar a distinção entre homens e meninos.

Com a criação do uniforme, as crianças burguesas rapidamente adotaram essa vestimenta, principalmente nos internatos particulares. O novo modelo de roupa agradou aos adultos, que passaram a vestir os meninos com um traje similar ao uniforme militar ou naval, inspiração para o tipo do pequeno marinheiro que persistiu no fim do século XVIII e ainda é encontrado nos tempos atuais. Com essa mudança nos trajes, veio também a adoção das calças compridas para as crianças e que iria também conquistar os adultos no século XIX, época em que o uniforme se tornou um traje de gala e de cerimônia, como nunca havia se pensado antes da Revolução. Essa mudança, sobretudo na fase da infância, foi inspirada, também, pela necessidade de liberar a criança do incômodo que lhe causava seu traje tradicional, de lhe dar uma roupa mais confortável.

Assim, a história da infância também é marcada pelo modo como se constituíam os trajes das crianças. Partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. As principais mudanças ocorridas afetaram, sobretudo, os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com as mulheres adultas. Contudo, assim como em outras áreas da vida, a classe social determinava as representações existentes, com os trajes das crianças isso também ocorria, sendo que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos, mas isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, meninos e meninas, filhos dos camponeses e dos artesãos, crianças que brincavam nas praças das aldeias, ou nas ruas das cidades, continuaram a usar o mesmo traje dos adultos. Essas crianças conservaram o antigo modo de vida, aquele que não as separava dos adultos, nem por meio do traje, nem do trabalho, tampouco dos jogos e brincadeiras (Ariès, 2014).

Outra representação que nos remete à nossa sociedade atual, ao pensarmos em infância, são os jogos, brincadeiras e brinquedos, que, por sua vez, são, ou deveriam ser, íntimos das crianças durante um longo período de suas vidas. Entretanto, esses conceitos do “brincar” nem sempre fizeram parte da história da

infância. O surgimento dos jogos e brincadeiras na sociedade antiga não está direcionado ao surgimento da concepção de infância, ao contrário, os jogos e brincadeiras surgem como uma atividade dos adultos e as crianças que são inseridas nesse meio de homens e mulheres, assim como ocorreu com outras questões, como as vestimentas, a participação em grupos sociais, os afazeres.

### 1.3 A HERANÇA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: ENTRE CULTURA E RESTRIÇÕES

Para compreendermos com mais detalhes como ocorre essa inserção dos jogos e brincadeiras na vida das crianças, atentamos para os escritos que o diário do médico (Herold) do século XVII apresenta sobre uma criança (seu paciente) da época. Luís XIII nasceu em 27 de setembro de 1601 e com um ano e cinco meses tocava violino e cantava ao mesmo tempo. Antes, ele era visto brincando com os brinquedos habituais dos pequeninos, na época, o cavalo de pau, o cata-vento ou o pião. De acordo com as anotações do seu médico, com um ano e meio, já lhe colocaram um violino nas mãos, o que veremos posteriormente com grande destaque: a importância do canto e da música nessa época. Ainda com a mesma idade, o menino joga “malha”, o que equivaleria a vermos hoje uma criança inglesa começando a jogar golfe. Pouco tempo depois, com um ano e dez meses, há relatos de que o menino continua a tocar seu pequeno tambor, cada vez melhor, que é chamado para tocar para a rainha (sua mãe) durante o jantar. Aos dois anos de idade já dança vários ritmos, apresenta-se ao rei e demonstra segurança em cada passo. A música e a dança eram inseridas precocemente na educação dos meninos da época, o que levou ao surgimento de crianças prodígio nessas áreas, a exemplo de Mozart. Porém, esses casos foram se tornando mais raros, ao passar do tempo, à medida que a familiaridade com a música e a dança, mesmo em suas formas simples, se atenuou ou desapareceu.

Sempre em meio aos adultos, Luís XIII, dança, brinca e conversa, aprende coisas com as diferentes classes da época. Com os soldados ele brinca e fala sobre as ações militares, com as amas ele brinca com suas bonecas e objetos de casa, e com seus diferentes brinquedos e quinquilharias que ganhara de adultos nas festas comemorativas, ele também brincava só. Aos três anos e cinco meses aprende a ler, com sua ama, ensinam-lhe então as regras de etiqueta, a partir dos quatro anos

aprende a escrever com um clérigo da capela, que é seu mestre. Sua infância, assim como de outras crianças, não estava condicionada apenas às brincadeiras e jogos de crianças,

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens [...] participava dessas brincadeiras, como a de acender uma vela com os olhos vendados, como se tivesse 15 anos. Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados: “Ele brincava com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e de esconder.” Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos (Ariès, 2014, p. 85).

As artes, como a música, a dança, o teatro, a contação de histórias, faziam-se muito presentes na vida das crianças deste século, conforme já se relatou, sobretudo, para aquelas de classe ou da nobreza. Essa cultura era inserida ainda muito cedo na rotina das crianças, ter aulas de música, dança, tocar instrumentos, assistir com frequência às peças de teatro, ouvir histórias todos os dias, fazia com que o repertório das crianças fosse muito vasto, porém, essa organização não permaneceu por muito tempo, logo, essa vida em meio às artes foi deixada de lado. Enfim, desde as festividades, as lutas, os jogos e as brincadeiras, não havia distinção na classificação do seu público, entre eles havia crianças, jovens, adultos, idosos, nobres e plebeus. Apenas se distinguiam as brincadeiras e brinquedos das crianças bem pequenas, que talvez para nós seriam os bebês que temos nos dias atuais, e que, na época de Luís XIII, brincavam com seus cavalos de pau, piões, cata-vento, etc., a partir dos dois ou três anos já eram inseridos nos jogos e brincadeiras adultos.

A infância tornava-se um depósito para os costumes abandonados pelos adultos, ou ainda, o compartilhamento de jogos e brincadeiras que não se reservavam aos mais velhos. Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância, ou seja, depois dos três ou quatro anos não havia mais brinquedos ou brincadeiras destinadas às crianças dessa idade, elas jogavam os mesmos jogos e participavam das mesmas brincadeiras dos adultos, em alguns momentos somente entre crianças, em outros, misturadas aos adultos. Jogos de

carta, de azar, de dados, boliche, de pegar, de esconder, com bolas, arco, entre outros, estavam no repertório tanto das crianças quanto dos adultos.

Esses jogos, brincadeiras e divertimentos, que ocupavam um lugar muito importante nas sociedades antigas, possuíam algumas atitudes morais tradicionais, que, muitas vezes, aparecem sob dois aspectos contraditórios. Por um lado, os jogos eram todos aceitos sem reservas nem discriminação pela maioria. Por outro, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa de pessoas cultas e moralistas os condenava de forma absoluta, denunciando sua imoralidade, sem permitir praticamente nenhuma exceção, durante muito tempo. Contudo, ao longo dos séculos XVII e XVIII, estabeleceu-se um acordo que visava à modernização das atitudes em relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso que estava se firmando foi também o reconhecimento de um novo sentimento da infância: “uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons” (Ariès, 2014, p. 101).

Essa atitude de reprovação absoluta modificou-se ao longo do século XVII, e principalmente sob a influência dos jesuítas, que já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Dessa forma, os colégios jesuítas foram aos poucos disseminando entre as pessoas uma opinião menos radical em relação aos jogos. A Companhia compreendeu desde o início que não era favorável nem desejável suprimi-los, ou excluí-los, ao contrário, decidiram utilizá-los a seu favor. Assim, os inseriram oficialmente em seus programas e regulamentos, sob a condição de escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Após disciplinados, os divertimentos que passaram a serem reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. A cultura dos jogos foi se fortalecendo de tal maneira que os médicos do século XVIII, inspirados nos velhos “jogos de exercícios”, na ginástica (dos jesuítas), criaram uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física. Reforçando ainda mais essa prática, no fim do século XVIII, os jogos de exercícios receberam outra justificativa, dessa vez, patriótica: eles preparavam os rapazes para a guerra. Afirmou-se, então, os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar (Ariès, 2014).

Assim, além da defesa e influência dos pedagogos humanistas, dos médicos do Iluminismo e dos primeiros nacionalistas, os jogos passaram a ter uma outra representação, de jogos violentos e suspeitos da tradição antiga para a ginástica e o treinamento militar, das pancadarias populares aos clubes de ginástica. Esse desenvolvimento foi promovido pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, favorecendo uma especialização das modalidades de acordo com a idade ou condição das pessoas, ideia que inicialmente não existia, sendo que os jogos, originariamente, eram comuns a toda a sociedade.

Assim como os jogos, os contos são outro exemplo de como se adaptou algo que era adulto para as crianças. Ao considerar que os contos da época eram muito simples, surgiu por eles um novo tipo de interesse, que se manifestou de duas maneiras: primeiramente, nas publicações reservadas às crianças, ao menos em princípio, com destaque aos contos de *Perrault*, e nas publicações consideradas mais sérias, destinadas aos adultos, das quais se excluía as crianças e o povo (que não era considerado culto). Esse desenvolvimento histórico do conto de fadas assemelha-se ao dos jogos, conforme destaca o autor. Assim, os velhos contos que todos ouviam foram pouco a pouco abandonados, seguindo a hierarquia de sua destinação, primeiro pelos nobres, e a seguir pela burguesia, às crianças e ao povo do campo. “Este último abandonou-os também por sua vez quando o jornal substituiu a *Bibliothèque Bleue*<sup>5</sup>; as crianças tornaram-se então seu público, por pouco tempo, aliás, pois a literatura infantil está passando hoje pela mesma renovação que os jogos, as brincadeiras e os costumes” (Ariès, 2014, p. 117).

Da mesma maneira como ocorreu com outras manifestações sociais e culturais da Idade Média, com os jogos e brincadeiras também se desenhou o mesmo caminho. Partiu-se de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes, até o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e sua sobrevivência entre o povo e as crianças ou, muitas vezes, apenas entre as crianças. Mas, ocorre que

---

<sup>5</sup> No século XVIII, havia alguns editores especializados, principalmente em Troyes, que publicavam edições impressas de contos para o público rural que sabia ler e que era alcançado através de mascates. Mas essas edições (conhecidas como *Bibliothèque Bleue* ou “contos azuis”, por serem impressas em papel azul) nada tinham a ver com a moda literária do fim do século XVII. Elas transcreviam, tão fielmente quanto o permitia a inevitável evolução do gosto, as velhas histórias da tradição oral. Uma edição de 1784 da *Bibliothèque Bleue* contém, ao lado da história de Pierre de Provence e da bela Naguelonne, as histórias de Robert le Diable e os quatro irmãos Aymon, os contos de Perrault, e os de Mlle de la Force e Mme d’Aulnay (Ariès, 2014, p. 116).

nem tudo foi abandonado pelos adultos e o que não se abandonou foi transformado com formas mais modernas, muitas vezes irreconhecíveis, adotados novamente pela burguesia do século XIX sob a forma de “esporte”. É notável a motivação pela qual a antiga comunidade dos jogos tenha separado o que poderia ser praticado entre as crianças e os adultos, entre o povo e a burguesia, reforçando desde então a afirmação de uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe (Ariès, 2014).

#### 1.4 A INFÂNCIA DO CUIDADO, DA ATENÇÃO E DA INOCÊNCIA COMO UM NOVO SENTIMENTO

O sentimento de infância, assim como já destacado, nem sempre esteve relacionado aos cuidados, à atenção e à inocência. O final do século XVI e início do século XVII registram a total ausência desse sentimento moderno de infância e, ainda pior, há registros de “brincadeiras”, grosserias, indecências e a liberdade com que se tratava sobre o corpo das crianças, muitas vezes considerando questões sexuais como normais para a idade.

Essa visão da infância e das crianças começa a ser modificada quando médicos, historiadores, passaram a perceber como as crianças eram tratadas, assim como relata o Pe. de Dainville, historiador dos jesuítas e da pedagogia humanista: “O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (Ariès, 2014, p. 126). A partir dos ideais pregados por esses historiadores, educadores, moralistas, o senso comum que considerava normal essas atitudes com as crianças, passou a ser reconsiderado e transformou-se, aos poucos, nas ideias que temos hoje.

As escolas e internatos estavam compreendendo sua missão de cuidar e proteger as crianças e, para isso, passaram a organizar os quartos e as áreas comuns com maior vigilância, destinando às pessoas responsáveis a vigília desses ambientes, a fim de assegurar que momentos como aqueles que ocorreram anteriormente não se repetissem mais. Aqui a escola passa a ter outro papel fundamental, o de proteção das crianças, que permanece nos dias atuais.

O fim do século XVI também é marcado pela revisão, censura e adaptação dos livros destinados às crianças. Histórias e contos adultos, na maioria das vezes

com linguagem e textos impróprios para a idade, estavam sendo substituídos ou retirados do acesso das crianças e contavam com o início da conscientização adulta acerca dessas leituras. Mudanças estas que ganharam força no século XVII, no qual se impôs uma nova noção essencial: a da inocência infantil. Mas, ao considerar o sentimento da infância como um período de inocência, passou-se a considerá-la também como um momento de fragilidade, descrito por Ariès (2014, p. 134-135), que,

De fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância. Essa ênfase dada ao lado desprezível da infância talvez tenha sido uma consequência do espírito clássico e de sua insistência na razão, mas acima de tudo foi uma reação contra a importância que a criança havia adquirido dentro da família e dentro do sentimento da família.

O novo sentimento de infância que estava surgindo envolvia cuidar e vigiar as crianças, mas além de tudo, demonstrar afeto e fazer com que se sentissem amadas, para que compreendessem a importância dessa vigilância e dos ensinamentos. O que ensinar estava se tornando uma preocupação entre aqueles que acompanhavam essa mudança da concepção de infância, canções, livros, jogos, regras e comportamentos estavam sendo repensados na educação das crianças e muitos foram retirados imediatamente do repertório infantil.

Nesse sentido, pode-se observar que a modernidade trouxe uma nova situação, em que “a infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...]. Agora o menino começa a ser percebido como um ser inacabado, carente, e portanto, individualizado, produto de um certo recorte que reconhece nele a necessidade de resguardo e proteção” (Narodowski, 1993, p. 26).

Ouvia-se falar em dois sentimentos de infância, porém, na sociedade medieval, que foi tomada como ponto de partida para o estudo, o sentimento da infância não existia. Mas não falamos no sentido de que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, esse sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, ele corresponde à ideia de consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. “Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua

ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (Ariès, 2014, p. 152). Essa mistura de idades se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas. Se, muito pequena, considerada frágil demais para se misturar à vida dos adultos, a criança “não contava”, uma expressão que permanece no século XVII e comprova a existência de uma mentalidade muito antiga.

Observamos o desenvolvimento do curso histórico do sentimento de infância ao longo dos escritos, passando pela especialização dos trajés, a criança como fonte de distração (paparicação), o que não era bem visto pelos educadores, moralistas e estudiosos da época. Esse outro sentimento de infância que foi surgindo entre os moralistas e os educadores do século XVII inspirou toda a educação até o século XX, na cidade, no campo, na burguesia, no povo. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 2014, p. 157). Inicia-se um sentimento sério e autêntico da infância, que já não considerava mais suficiente ao adulto se acomodar à leviandade da infância, que havia sido o erro antigo, mas era preciso conhecê-la bem para corrigi-la, contando com os textos do fim do século XVI e do século XVII que estavam cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se conhecer o mais profundo possível da mentalidade das crianças para melhor adaptar seu nível aos métodos de educação. Assim, resumia-se os dois sentimentos de infância apresentados pelo autor,

O primeiro sentimento da infância — caracterizado pela “paparicação” — surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (Ariès, 2014, p. 158).

A passagem da ausência de sentimento para uma atenção a todos os assuntos que estavam relacionados à infância, começou a ser percebida a partir do século XVII e tudo o que se referia às crianças e à família estava se tornando um assunto sério e digno de atenção. Não estavam preocupados apenas com o futuro

da criança, caso ela sobrevivesse à infância, mas sua simples presença e existência já eram dignas de preocupação, a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

Essa produção da modernidade produziu o reconhecimento do corpo infantil, que deveria ser amado e educado, assim como também significou a criação de um núcleo em que o sentimento e a consciência dos deveres de amor e educação são a unidade básica de integração: a família (Narodowski, 1993).

Assim, segue o autor,

O nascimento deste novo sentimento em relação à infância – de nosso sentimento moderno a este respeito –, constitui o sintoma de uma profunda mutação na cultura ocidental, de uma transformação nas crenças e práticas. Neste processo a produção do discurso pedagógico vai ocupar, [...] um lugar significativo tanto na produção da transformação como no plano das conseqüências que ela acarreta (Narodowski, 1993, p. 28).

O sentimento de infância não somente se desenvolveu na família e na sociedade, como também entre os estudiosos da educação e aqueles que faziam parte do movimento pela criação de escolas e colégios. A relação entre infância e escola será apresentada com mais detalhes na próxima seção, envolvendo além da inserção das crianças nesses espaços, como também as primeiras formas de organização, a divisão por classes e idades e o surgimento das etapas de ensino.

## 1.5 O SURGIMENTO DA VIDA ESCOLAR: AS PRIMEIRAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E A RELAÇÃO COM A INFÂNCIA

Os estudos em torno da “vida escolástica” direcionam-se aos aspectos da história da educação, envolvendo o progresso do sentimento de infância em torno de uma ideia comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, estavam destinados a um pequeno grupo de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de seus espaços, tratando de costumes e liberdades. Acabaram por se tornar no início dos tempos modernos um meio de isolar as crianças durante seu período de formação tanto moral quanto intelectual, separando-as da sociedade dos adultos.

As escolas e colégios recebiam crianças de todas as idades e não somente elas, recebiam, ainda, jovens e adultos que ingressavam tardiamente na vida escolar. Não havia uma preocupação ou distinção das idades e conforme destaca Ariès (2014), é muito raro encontrar textos da Idade Média que referenciem

precisamente as idades dos alunos. Essa ausência nas referências de idades persistiu durante muito tempo e era encontrada nos contratos de pensão que as famílias faziam para que seus filhos pudessem estudar, nos quais não mencionava a idade do menino, como se fosse algo sem importância. É somente no final do século XIX que a preocupação com as idades se torna fundamental, permanecendo até nossos dias.

Todavia, algumas constatações eram possíveis diante dessa ausência. Primeiramente, que a idade dos alunos iniciantes na vida escolar era com cerca de dez anos, porém, como não havia a preocupação com a separação das idades, era natural que um adulto também interessado em ingressar na vida escolar se misturasse a um auditório infantil, pois o que realmente importava era a matéria ensinada em qualquer que fosse a idade dos alunos. A escola medieval acabava por confundir todas as idades no mesmo auditório, sem diferenciação nem sequer daquelas mais extremas.

Considerando o fato de que a escola não dispunha de acomodações amplas e que muitas vezes o mestre se instalava no claustro, dentro ou na porta da igreja, ou, em geral, alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias, nesta sala, eram reunidos então meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais. Essas escolas eram independentes umas das outras e os recursos para o ensino praticamente não existiam, forrava-se o chão com palha e os alunos ali se sentavam. Somente mais tarde, a partir do século XIV, é que se passou a usar bancos. O mestre ali esperava pelos alunos, assim como o comerciante esperava pelos seus fregueses. Essa mistura de idades ocorria envolvendo todas as fases da vida, desde os “*pueros, adolescentes, juvenes, senes*”, idades que vão da infância à velhice.

A mistura de idades não ocorria somente na escola, continuava fora dela, não havia controle da vida cotidiana do aluno. A autoridade do mestre terminava junto com a lição e, muitas vezes, era a única reconhecida pelos alunos, velhos e jovens. Os alunos eram abandonados a si mesmos assim que saíam da escola. Alguns, raros, viviam com os pais, outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, ou de um padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato. Essa era a única forma de internato conhecida. Porém, a maior parte dos alunos morava onde podia, com muitos dos habitantes locais, vários em cada quarto, misturando mais uma vez jovens e velhos.

Com a criação dos colégios no século XIII por doadores, que serviam de asilos para estudantes pobres, os bolsistas passaram a viver em comunidades, de acordo com um estatuto criado com regras monásticas. Nesse período não se ensinava nos colégios, foi somente a partir do século XV que essas pequenas comunidades democráticas se tornaram institutos de ensino, e passaram a atender uma população numerosa, não apenas os bolsistas da fundação, sendo submetidos a uma hierarquia autoritária que passou a ser ensinada no local. O ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, dentre as quais se citam os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos. “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (Ariès, 2014, p. 166).

Esse desenvolvimento da instituição escolar está ligado a uma ampliação paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava e consentia com essa mistura das idades, mas chegou um momento em que surgiu uma repugnância nessa prática, primeiramente, em favor das crianças menores, levando os pequenos alunos de gramática a serem os primeiros a ser distinguidos. Apesar de ter iniciado pelos mais jovens, essa separação não os atingia como crianças, e sim como estudantes. Por essa razão, não se aplicou aos estudantes, com o fito de criar um regime realmente infantil ou juvenil, o que se buscava era apenas proteger os estudantes das tentações da vida leiga, proteger sua moralidade. Esses estudantes não estavam comprometidos por nenhum voto, como nas fundações monásticas do século XIII, mas, durante o período de seus estudos, foram submetidos ao modo de vida particular dessas novas comunidades às quais pertenciam. E foi por causa desse modo de vida que a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, em que esta, por sua vez, continuava fiel à mistura das idades, dos sexos e das condições sociais ao longo do século XIV.

Mais tarde essa concepção foi se alterando, deixou de ser considerado como um meio de garantir a um jovem clérigo uma vida honesta, como era no início, e adquiriu um valor intrínseco, tornando-se a condição imprescindível de uma boa educação, mesmo leiga. Em 1452, já se falava da responsabilidade moral dos mestres encarregados das almas dos alunos. Tratava-se tanto da formação quanto

da instrução do estudante e por isso era importante impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada em um sentido mais autoritário e mais hierárquico. Com isso, o colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral (Ariès, 2014).

Já no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento, deixando de atender somente uma pequena minoria de clérigos letrados, ele passou a receber um número crescente de leigos, nobres e burgueses, assim como famílias mais populares, tornando-se uma instituição essencial da sociedade. O colégio contava com um corpo docente separado, uma disciplina rigorosa, classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*<sup>6</sup>. “O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos” (Ariès, 2014, p. 167).

O início do século XV é marcado, então, pelo começo da divisão da população escolar em grupos com a mesma capacidade, que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, em um único local. Mais tarde, ao longo desse mesmo século, passou-se a organizar um professor para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, contudo, agora em um local comum. Posteriormente, as classes e seus professores foram direcionados em salas especiais (gerando a estrutura moderna de classe escolar). Ocorria, desse modo, um processo de diferenciação da massa escolar, que no início do século XV ainda era desorganizada. Esse processo ainda não estava totalmente completo, pois se encontrava uma necessidade nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, chegando ao ponto essencial. Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância e da juventude, e mais, do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias, permitindo que a criação das classes no século XVI estabelecesse subdivisões no interior dessa população escolar. Todavia, essa preocupação com a separação das

---

<sup>6</sup> Sistema social e político da França desde o reinado de François I (1515-1547) até a proclamação da Assembleia Nacional em 17 de junho de 1789 e a abolição dos privilégios na noite de 4 de agosto, durante a Revolução. Alguns historiadores reservam a expressão para o período 1661-1789, período de relativa estabilização do absolutismo (Larousse Encyclopedie, 2024).

idades somente foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia estabelecido na prática, após tentativas longas e empíricas (Ariès, 2014).

É durante o século XVIII que se inicia uma política escolar que eliminava as crianças muito pequenas da plena vida escolar, ou recusando-lhes a entrada na escola – como era mais comum nas classes mais baixas – ou ainda, fazendo-as repetir o ano, levando a um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa (idade biológica) e a infância propriamente escolástica (idade escolar).

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “a imbecilidade”, ou a incapacidade dos pequeninos (Ariès, 2014, p. 170).

A retardação da infância em idade escolar marcou, portanto, a diferenciação por meio do colégio de uma primeira camada: a da primeira infância, que foi prolongada até cerca de 10 anos. Mas somente essa primeira infância foi assim isolada, sendo que a mistura arcaica das idades continuou nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, de modo que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a intenção de separá-los, assim como não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, dos 12 aos 13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade continuariam a ser confundidas até o final do século XIX, em que ocorreria a separação dessas idades.

O período da segunda infância-adolescência foi distinguido posteriormente por meio do estabelecimento progressivo, mas tardio, de uma relação entre a idade e a classe escolar. Com a “regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe” (Ariès, 2014,

p. 171). Os mestres passaram então a compor suas classes em razão da idade dos alunos, e as idades, que antes se confundiam, começaram a se separar à medida que coincidiam com as classes.

A infância prolongada até dentro da adolescência, da qual se distinguia mal muitas vezes, caracterizava-se por uma humilhação deliberada. Toda a infância, sendo ela de qualquer condição social, era submetida ao regime degradante dos plebeus (castigos). O sentimento da particularidade da infância, a busca pela sua diferenciação do mundo dos adultos começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a igualava às camadas sociais mais inferiores.

As práticas dessa antiga disciplina escolar foram aos poucos enfraquecendo, o que levou a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se caracterizava pelo sentimento de fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Buscava-se agora despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança já não era mais tão vista como completamente oposta ao adulto, embora ainda não estivesse preparada para a vida adulta. Contudo, essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente, ou com castigos, ela exigia cuidados e etapas, assim como uma formação. Surgiu, assim, a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX.

Algumas especializações e diferenciações começam a surgir, primeiramente, no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5 a 7 anos e 10 a 11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios e, posteriormente, no século XVIII, em que surgia a especialização social de dois tipos de ensino, um destinado para o povo e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas<sup>7</sup>. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas e, de outro, os ricos foram separados dos pobres, características marcantes da educação que permanecem no século XXI (Libâneo, 2012).

Há, portanto, algumas considerações necessárias em uma breve retomada contextual, para que possamos avançar no conhecimento da infância. Primeiramente, observamos o nascimento e desenvolvimento de dois sentimentos da infância: o primeiro, com grande difusão popular compreendia a “paparicação”,

---

<sup>7</sup> Até o século XIII os colégios serviam apenas de asilo para estudantes pobres, e só a partir do século XV eles se converteram em instituições de ensino, nas quais sua abrangência e sua crescente divisão interna acompanharam o crescente sentimento social a respeito da infância (Kohan, 2005). Reforçando o que já havia sido escrito por Foucault (1994), que nas escolas, não apenas as relações de poder, mas também as habilidades para lidar com as coisas e mecanismos de comunicação, constituem sistemas regulados e ajustados.

estava limitado às primeiras idades e a uma ideia de infância curta. O segundo já apresentava a tomada de consciência da inocência e da fraqueza na infância e durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres e moralistas. Após esse período, passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança era confundida com os adultos, sem nenhuma transição, deixando, assim, um sentimento de infância curta, que persistiu ainda por muito tempo nas classes populares. É apenas no século XVII, com os moralistas e educadores, que se consegue impor o sentimento de uma infância longa, por meio do sucesso das instituições escolares e das práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram, assim como originaram o sentimento moderno da infância e da escolaridade.

Os estudos das e para as infâncias também é destaque nos escritos rousseauianos, a criança é expressão clara do nascimento de uma infância moderna, assim como a infância é considerada como um novo fenômeno, caracterizado como objeto de estudo, campo de significados acerca de suas características e, por outro lado, podemos considerá-la como potencial aplicável, desenvolvimento social e ação educativa. Considerando a infância em sua inteireza, com limites e potenciais próprios, da natureza do seu ser, Rousseau (1979, p. 93) enfatiza que

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem a sua na ordem da vida humana: há que considerar o homem no homem e a infância na infância. Atribuir a cada um o seu significado e fixá-los, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem, é tudo o que nós podemos fazer por seu bem estar. O resto depende de causas estranhas que não dependem de nosso poder.

Esse novo sentimento que surgia em torno da criança passou a organizar as coisas, deixando para o homem o que é próprio dele e à criança somente aquilo que compete a ela. Isso se fortaleceu ainda mais com o surgimento da escola e do colégio, capaz de interromper com uma vida de invisibilidade e, muitas vezes, de violência na infância, para um momento que se busca compreender, proteger e nomear a criança, conforme descreve Rousseau (1979, p. 92), em sua obra *Emílio ou Da Educação*: “Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável. Quem de vós não lamentou algumas vezes, esta idade onde o riso é constante e onde a alma está sempre em paz”.

A passagem desse sentimento de infância não ocorreu imediatamente como uma necessidade, assim como também não ocorreu com a função demográfica da escola, que por muito tempo permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância. “A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, ‘jovens ou velhos’, [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais” (Ariès, 2014, p. 184). Grande parte dessa mentalidade sobreviveu até o século XVIII, na vida e nos hábitos escolares, fazendo com que a divisão em classes separadas e regulares ocorresse tardiamente, enquanto as idades continuavam misturadas dentro de cada classe, que poderia ser frequentada ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20.

Essa indiferença da escola pela formação infantil fez com que nem todo o mundo passasse pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas, na idade adequada. Em casos de meninos que jamais tinham ido ao colégio, ou que tinham permanecido por pouco tempo nele (um ou dois anos), os antigos hábitos de precocidade persistiam, assim como na Idade Média. Continuava-se no domínio de uma infância muito curta. Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava. E, apesar da escolarização do século XVII ainda não ser o monopólio de uma classe, ela era sem dúvida o monopólio de um sexo, em que as mulheres eram excluídas, e, por consequência, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII (Ariès, 2014).

A essas meninas e mulheres estava destinada a aprendizagem dos exercícios de uma mãe de família, já que este deveria ser seu futuro, nada além de uma aprendizagem doméstica, as meninas estavam longe de receber alguma “educação”. Mesmo nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada, em sua maioria mal sabiam ler e escrever, as mulheres eram semianalfabetas. Para amenizar esse fato, que para muitos se tornava vergonhoso, criou-se o hábito de enviar as meninas aos conventos, mesmo que esses não fossem destinados à educação, onde elas poderiam acompanhar os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa. No fim do século XVII, passou-se a fornecer uma instituição de caráter moderno para as meninas, que

ingressavam entre os 7 e os 12 anos e saíam em torno dos 20. Iniciava-se, assim, uma escolarização feminina, mesmo com cerca de dois séculos de atraso.

O fim do século XVIII já se assemelha ao início do século XIX no que se refere ao ciclo escolar, composto por quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto estava em idade escolar, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar. Se, de um lado, havia a população escolarizada, de outro, havia aqueles que entravam diretamente na vida adulta, assim que seus passos e suas línguas ficavam suficientemente firmes, praticando hábitos semelhantes aos dos adultos. Essa divisão, porém, não estava direcionada às condições sociais, apesar do núcleo principal da população escolar ser constituído por famílias burguesas, de juristas e de eclesiásticos. Mas, como vimos, assim como havia nobres que não frequentavam a escola, havia artesãos e camponeses entre os que frequentavam.

Essa mistura de classes em um mesmo espaço (a escola) não durou muito e a partir do século XVIII, o modelo de escola única foi substituído por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia a uma condição social. O liceu ou o colégio era destinado aos burgueses (e compreendia o ensino secundário) e a escola para o povo (apenas com o ensino primário). O primário era um ensino curto, já o secundário era um ensino mais longo, em que não havia mais lugar para aqueles que, por sua condição, pela profissão dos pais, ou pela fortuna não podiam segui-lo até o fim. “Mas há outra causa para essa evolução: [...] temores de uma inflação de intelectuais e de uma crise de mão de obra braçal: um velho tema que as diversas gerações da burguesia conservadora transmitiram até nossos dias” (Ariès, 2014, p. 189).

O século XVIII também é marcado pelo preconceito de uma categoria de pessoas “esclarecidas” que propunha limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, condenando o povo a um ensino inferior e exclusivamente prático. Todavia, é nesse mesmo meio burguês que a infância encontra seu sentimento e que, posteriormente, estaria ameaçado durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda de mão de obra infantil na indústria têxtil. A validação do trabalho das crianças conservou nos séculos seguintes uma característica da sociedade medieval, a precocidade da passagem da infância para a idade adulta. Contudo, assim como outras práticas, no trabalho e na vida cotidiana, havia diferenças no tratamento escolar da criança burguesa e da criança

do povo, criando um notável sincronismo entre o surgimento da classe de idade moderna e da classe social, em que ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (Ariès, 2014).

O nascimento da infância moderna traz em si o acolhimento necessário da criança em relação à vida cotidiana dos adultos, estabelecendo um afastamento necessário da vida adulta, que implica um passo constitutivo na configuração da infância como um novo corpo. A emergência da escola surge como um meio que contribui para esse fato, como uma necessidade histórica da criação de organizações especializadas, com o objetivo explícito de formar as crianças na leitura e na escrita, mas implicitamente acabaram por retirá-las da sua tradicional vida familiar (Narodowski, 1993).

#### 1.6 A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO SENTIMENTO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE FAMÍLIA

O sentimento da família, que emerge nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância é, portanto, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família. E assim como o sentimento de infância, essa análise iconográfica nos remete a concluir que o sentimento da família era desconhecido na Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se consolidar com um vigor definitivo no século XVII.

Com o desenvolvimento da família para um novo sentimento, o de pessoas próximas, e para um novo local, dentro de casa, o sentimento de infância também ganhou nova representatividade, agora, a criança era importante para a sua família, era diferente das demais, e tinha um papel especial em sua casa. A partir disso, a família não se encontra apenas vivendo discretamente, ela passa a ser reconhecida como um valor social, e é exaltada por todas as forças da emoção. Esse sentimento está muito ligado também ao sentimento da infância. Ele se afasta cada vez mais das preocupações superficiais e de imagem social ou material e direciona-se à reunião incomparável dos pais e dos filhos, levando a expressões encontradas atualmente, como, por exemplo, uma das mais comuns seria o hábito criado de se insistir nas semelhanças físicas entre os pais e seus filhos. Um novo lugar é assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII, assim como importantes mudanças ocorridas na atitude da família para com a criança. A família

acabou por se transformar profundamente ao tempo que modificou suas relações internas com a criança.

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família começariam a se transformar e uma revolução profunda e lenta, que passou mal percebida e difícil de reconhecer, tanto pelos contemporâneos quanto pelos historiadores, trouxe à tona um novo sentimento de extensão da frequência escolar. Se, na Idade Média, a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, primeiramente de sua família, e após os sete anos de outra família a qual era confiada, a partir dessa época, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto (Ariès, 2014).

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. Esta não ficou porém desde o início junto com seus pais: deixava-os para ir a uma escola distante [...]. A criança geralmente não era interna no colégio. Morava num pensionato particular ou na casa do mestre. Nos dias de feira, traziam-lhe dinheiro e provisões. [...] Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa. O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (Ariès, 2014, p. 227).

Encontramos, portanto, dois progressos que seguem na mesma ordem: o do sentimento da família e, os progressos da vida privada, da intimidade familiar. É visto que o sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior, assim como foi na Idade Média, ele exige um mínimo de segredo. Por muito tempo, as condições da vida diária não permitiram essa intimidade necessária à família, distante do mundo exterior.

Os colégios se tornaram

um “meio tanto para os pobres como para os ricos de adquirir esses tesouros do espírito que outrora só podia alcançar quem possuísse muitos bens. Há várias crianças que, não podendo manter mestres em casa, se consideram muito afortunadas por se verem mantidas à custa do público, e por receberem gratuitamente a ciência que outrora tinha de ser comprada. Mas para aqueles a quem a fortuna e a natureza concederam todos os favores, considero que a instituição particular é mais vantajosa do que a pública. Essa opinião não é absolutamente nova, embora pareça ousada”. A

educação pública era desprezada porque se acreditava que as escolas estavam nas mãos dos pedantes: essa opinião era difundida na literatura, ao menos a partir de Montaigne, e certamente também na opinião pública. A grande evolução da escola não diminuiu o desprezo pelo mestre. Havia outras razões para essa aversão à escola: a disciplina escolar era demasiado severa (Ariès, 2014, p. 235).

Essa corrente de opinião hostil a respeito da escola existiu ao longo de todo o século XVII, talvez pelo fato de o quanto a escola era um fator recente. Para os moralistas, que haviam compreendido a importância da educação, durante tanto tempo ignorada e ainda mal percebida por seus contemporâneos, faltava perceberem bem o papel que a escola podia desempenhar e já havia desempenhado no treinamento das crianças.

A saúde e a educação seriam, a partir dessa época, as duas principais preocupações dos pais. Esse grupo de pais e filhos estava feliz com sua solidão, em parte distante do resto da sociedade, e já se caracterizava como a família do século XVII, que antes era aberta para o mundo invasor, agora era uma família moderna e fechada. Nesse mesmo período, no fim da Idade Média, a criança conquistou um lugar junto de seus pais, lugar este que reduziu a concepção familiar e direcionou a sua organização em torno da criança. A criança tornou-se, então, um elemento indispensável da vida quotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda a parte central de todo o sistema, mas havia se tornado um personagem muito mais consistente e presente nessa relação.

O nascimento e o desenvolvimento desse sentimento da família têm seu início discretamente no século XV e se estende até o século XVIII, período em que a antiga sociabilidade não estava acabada por completo, mas se limitava às classes abastadas. A partir do século XVIII, a família tornou-se uma sociedade fechada, em que uma nova organização surge e seus membros passam a gostar de permanecer em suas casas, apenas com os familiares que moravam nelas. Todo o desenvolvimento de nossos costumes contemporâneos torna-se possível em razão desse novo sentimento de família que triunfou e não devemos confundi-lo com o individualismo, mas uma nova reconstrução familiar necessária. A herança de nossos costumes reduz-se em parte a esse longo esforço do homem para se separar dos outros, viver em sua intimidade e afastar-se de uma sociedade extremamente aberta e invasiva.

Se, na Idade Média, as crianças eram inseridas logo cedo no mundo dos adultos, a intimidade familiar não existia, a família moderna estava condicionada a se opor a esses costumes medievais, pois a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela. De um lado, a civilização medieval ainda ignorava a educação dos modernos, ou melhor, ela não tinha ideia da necessidade da educação. Hoje, após um longo tempo de evolução, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional (Ariès, 2014).

Esse foi, portanto, o grande acontecimento do início dos tempos modernos, o reaparecimento da preocupação com a educação. Passou-se a admitir que a criança não estava madura o suficiente para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena, antes de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação com a educação estava prestes a instalar-se pouco a pouco em meio à sociedade e transformá-la por completo.

De um lado, a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. De outro, a escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. Essa nova organização da vida escolar e social condicionou-a ao chicote, à prisão, ou seja, às correções reservadas aqueles condenados. Mas, mesmo com toda essa severidade destinada às crianças, esse rigor traduzia também um sentimento muito diferente da antiga indiferença, um amor quase obsessivo que estava por dominar a sociedade a partir do século XVIII. A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos, deixando fortalecer uma nova necessidade de intimidade e também de identidade, em que os membros da família se unem pelo sentimento, pelo costume e pelo gênero de vida.

A justaposição das desigualdades, que se fortalecia em muitos aspectos sociais e econômicos e que outrora havia sido considerada natural, acentuou ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. Se, por um lado, a antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida em um mínimo de espaço, e aceitava, ou até mesmo aproximava, as condições sociais mais distantes, por outro, a nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero e modo de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas, cada pessoa deveria parecer com um modelo convencional, com um

tipo ideal ao qual pertencia, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão. Por fim, não distante dessa nova organização, o sentimento da família e o sentimento de classe, surgem, portanto, com manifestações de uma intolerância criada diante da diversidade e da fantasia de uma mesma preocupação em viver na uniformidade (Ariès, 2014).

Compreender sobre a história das crianças, da família, o surgimento do sentimento de infância e a nova concepção de organização da sociedade, possibilita não somente visualizar a desenvolvimento que se teve ao longo desses séculos, mais precisamente, a partir do século XV, como também analisar o percurso histórico que culminou no modelo de escola e de família que temos hoje, considerando todas as revoluções e evoluções. O sentimento de infância que surgiu foi traduzido na iconografia, pelos pintores e retratistas, que buscavam registrar cada mudança ocorrida, mas ainda era superficial, se comparado ao atual. A organização familiar também carrega um novo sentimento composto de inúmeras modificações, de um convívio amplo e aberto para uma vivência restrita, reservada apenas aos pais e seus filhos. Os sentimentos que já existiam evoluíram e aqueles que ainda não se tinha, acabaram surgindo, abrindo caminhos para outros novos, como o sentimento de classe e de desigualdade, que também são resultados dessa modificação da vida em sociedade. No que se refere à criança e à infância, encontramos um período de grandes evoluções, saindo de uma invisibilidade até chegar ao movimento dos direitos, da escolarização, do amor e do cuidado familiar e social.

No Brasil, a história da infância e da criança também repete alguns dos acontecimentos que ocorreram, sobretudo, na Europa na Idade Média e nos séculos posteriores. A invisibilidade da infância se agrava no país com a escravização das crianças, negras, índios, imigrantes, que são comparados aos adultos e colocados no mercado de escravos para serem vendidos. Como um fechamento deste primeiro capítulo, que trata sobre a infância e a criança, direcionamos, brevemente, os escritos da próxima seção para aproximar os registros dessa consolidação de conceitos.

## 1.7 A HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL: DA ESCRAVIZAÇÃO AO SURGIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA

A infância no Brasil, apresentada por alguns autores, vai além do estudo científico e também é descrita por cartas e memórias, conforme Marcos Cesar de Freitas (2001) organizou no livro *História Social da Infância no Brasil*, composto por textos de diferentes autores, que retratam desde a vida das crianças no século XIX, com olhar dos estrangeiros que aqui estavam, o abandono e rejeição, a criança com deficiência, as políticas para as crianças e as escolas, o surgimento das pedagogias, até a história da infância e da educação para a disciplina.

Assim como na Europa, a infância no Brasil também passou por períodos em que a mortalidade das crianças nos primeiros dias ou meses de vida era algo comum, a violência e o desinteresse pelos pequenos sujeitos faziam com que as crianças crescessem à própria sorte, ou aos cuidados daqueles que as resgatavam do abandono ou da escravidão. A “roda dos expostos” criada também na Europa, no século XVIII, foi um dos recursos utilizados no Brasil para diminuir a mortalidade infantil, já que as crianças abandonadas tinham a possibilidade de sobreviverem e serem criadas em um asilo de órfãos. É possível que os registros dessas crianças abandonadas e daquelas que não sobreviviam fosse ainda maior, se considerarmos que no século XIX a escassez de estudos de demografia histórica dificultou ainda mais o estudo da criança nesse período.

As crianças brasileiras eram duplamente “mudas”. Del Priori acentua isso pelas palavras de Katia de Queiróz Mattoso (Del Priori, 1992 *apud* Leite, 2001), pois não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava. Mas então, quem eram essas crianças para a sociedade? Eram consideradas crianças até os sete anos de idade, período conhecido como idade da razão, em que já poderiam agir por conta própria. A maioria se estabelecia a partir dos doze anos para as meninas e dos quatorze anos para os meninos, destacando que dos oito aos doze eram vistos como adultos-aprendizes. Mas, assim que começavam a caminhar, as crianças já ganhavam tarefas para fazer, evidenciando que esperava que essa fase logo passasse e as responsabilidades aumentassem com o seu desenvolvimento.

Um olhar de fora, dos viajantes (estrangeiros) retrata como viviam as crianças no Brasil, e, conforme já descrito, não muito diferente da realidade europeia, a não ser pelo fato de que em território brasileiro ainda havia o trabalho escravo de adultos

e crianças, nativos e imigrantes. Dentre esses viajantes encontravam-se escritores, médicos, comerciantes, pastores, protestantes, diplomatas, oficiais da marinha, naturalistas, professores, pintores, mercenários, jornalistas, advogados e agrônomos. Destes, os professores e pastores tinham o interesse profissional de conviver e observar a infância. A maioria desses escritores permaneceu ou viajou pelo Brasil por pelo menos um ano, mas há os que passaram um mês e aqueles que ficaram de cinco a trinta anos no país.

Dentre os detalhes das observações relatadas por esses viajantes, o período marcado pela doença (cólera) também é referenciado nos escritos, assim como a alta mortalidade da época. Os ensinamentos dos adultos às crianças também se assemelham ao europeu e que afazeres domésticos e profissionais já são repassados ainda nas mais jovens das idades. Os relatos sobre a escravidão marcam grande parte das observações feitas pelos viajantes. Dentre eles, a observação de uma criança branca que brinca junto das crianças negras que tinham sido compradas por um comerciante do Rio de Janeiro (1828). Espantado por se tratar de uma criança branca, de olhos azuis, o viajante questiona o comerciante sobre o fato presenciado. E, ao fim, descobre que se trata de uma criança, filha de pai inglês e mãe escrava, e que a prática da venda dos filhos, assim como de suas mães, era comum e aceitável. Se, para alguns viajantes, só impressionava o fato de terem crianças brancas escravizadas, para outros, espantava que ainda se tivesse escravização de negros, sobretudo, das crianças, após o período que esses atos já não eram mais permitidos. As crianças que nasciam até eram consideradas livres, mas como seus pais continuavam escravos, não restava outra alternativa que não essa.

Os momentos de torturas e castigos também não se reservavam somente aos adultos escravos, ou que cometiam atos impróprios, mas se estendiam às crianças que, muitas vezes, foram vistas acorrentadas e chicoteadas no próprio mercado de venda. Para fugir desses momentos de tortura, ou do risco de serem exploradas até morrer, a esperança das meninas negras era que entrassem logo na puberdade (com cerca de dez ou onze anos) para que engravidassem e servissem de amas de leite na casa grande dos senhores. Se ocupassem o papel de amas, eram melhor tratadas, viviam na casa grande, com vestimentas, alimentação e acomodações melhores. Em alguns casos, poderiam criar seus filhos próximos, juntos das crianças que estavam amamentando e cuidando. Por esse motivo, muitas escravas estavam

sempre tentando se manter amamentando, para que não precisassem sair das casas dos senhores, mesmo que para isso tivessem que ter muitos filhos.

Outro destaque desses textos refere-se ao grande índice de mortalidade infantil, conforme já descrito. Um dos viajantes assim apresenta:

Mesmo nas cidades grandes [as crianças] morrem muito em tenra idade. Mas, na realidade nascem relativamente poucas crianças no Rio de Janeiro e, devido à fraqueza de constituição, menos ainda se conservam vivas, mesmo nas famílias que se destacam pelos cuidados hábeis e ternos com que tratam suas proles. Muitas se vão por causa de maneiras impróprias de tratar, de negligência, ou indulgência danosa, freqüentemente mistura de uma com a outra. Deve-se levar também em conta a idade prematura que as pessoas novas deixam já de ser consideradas como crianças (John Lucccock, 1810-1817, p. 28-29 *apud* Leite, 2001, p. 30).

Apesar do tom preconceituoso que se destaca nos escritos desses viajantes europeus, alguns destaques, como a relação de familiaridade e amizade entre as crianças brancas e as escravas também marcam uma relação importante, difícil de encontrar e que logo desapareceria com o avanço das idades. Já para aqueles que não tinham a mesma sorte de conviver na casa grandes com os filhos dos senhores, restava acompanhar a vida de escravidão de seus pais, ser vendido no mercado de escravos, ou até mesmo ser órfão ou abandonado na “roda dos expostos”.

Muitas famílias ou, principalmente, muitas mães, abandonavam seus filhos na “roda dos expostos”, com a esperança de uma vida melhor para eles, pois, em muitos casos, eram criados nas casas de Misericórdia por religiosos e teriam uma vida melhor do que se vivessem com seus pais. Alguns tinham a oportunidade de aprender a ler e escrever e alguns ofícios da época e, para as meninas, ainda havia a possibilidade de um bom casamento, quando bem novas (Leite, 2001).

A educação das crianças também não era pensada. Para as famílias com condições financeiras favoráveis, enviavam seus filhos para estudarem na Europa e aqueles que no Brasil ficavam, aprendiam logo um ofício para começarem a trabalhar, ou eram vistos como “malcriados”. As meninas, assim como fora no pensamento europeu, aqui também eram esquecidas, aprendiam as coisas do lar e nada além disso. Para as crianças negras, a realidade era ainda pior, não recebiam educação nenhuma, nem mesmo para um ofício, tampouco como instrução de aprendizagem, eram totalmente ignorados e negligenciados, viviam para além da ausência de sentimento de infância que também marcava o século XIX no Brasil.

O contexto da educação das crianças no Brasil somente começa a se modificar com a implementação do Jardim da Infância em 1897, que resultou basicamente na inauguração de um edifício nos fundos da Escola Normal da Praça da República, que atendia aproximadamente cem meninos e cem meninas. “Único em seu gênero no Brasil, o Jardim da Infância tem por finalidade ‘a educação dos sentidos’ de crianças com idade entre 4 e 7 anos” (Monarcha, 2001, p. 120). Ainda segundo o autor,

Teoricamente fundamentado no pensamento de Friedrich Wilhem August Froebel – “despertar o divino que existe no interior da alma humana” – o Jardim da Infância é organizado segundo as diretrizes desse pedagogo alemão: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras dos Jardins da Infância – conduzem a sua atividade didática, segundo as prescrições contidas na obra *Paradise of Childhood*, de Eduard Wiebé – ou *Guia das Jardineiras*, na tradução do diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes –, e nas obras literárias da subinspetora do Jardim da Infância, a poetisa Zalina Ralim, a saber: *Coração e livro das crianças* e com material didático “froebeliano” importado (Monarcha, 2001, p. 120-121).

Esse modelo de Jardim da Infância ou *Kindergarten*<sup>8</sup> – termo utilizado como metáfora para associar o crescimento das crianças ao das plantas – foi o caminho inicial para a construção de uma imagem de criança que traria consigo propostas de organização de uma educação que iria da primeira infância até o início da vida adulta.

Desde o período histórico pelo qual passou – foi constituída –, a infância carrega consigo vários outros conceitos e significados que contribuíram para a consolidação desse modo de infância que temos hoje. Sai de um período em que o sentimento de infância ainda não existia, como na época medieval, fase que estava limitada a um curto período de tempo que destacava o período mais frágil da vida, no qual o ser ainda não era capaz de suprir suas necessidades sozinho, passando, ainda, pela adultização da criança, quando começa a ser percebida e fazer parte do meio social e é concebida como um pequeno adulto, em suas roupas, jogos e relações sociais, tendo ignorado suas características e necessidades da própria

---

<sup>8</sup> Em 1897, durante a gestão de Bernardino de Campos com Alfredo Pujol e Gabriel Prestes à frente, respectivamente, da Secretaria dos Negócios do Interior e da Diretoria da Escola Normal de São Paulo, completam-se as instalações desse estabelecimento, inaugurando-se o edifício do Jardim da Infância, projetado por Ramos de Azevedo. [...] Único em seu gênero no Brasil, o Jardim da Infância tem por finalidade a “educação dos sentidos” de crianças com idades entre quatro e sete anos (Monarcha, 2001, p. 119-120).

idade. É então, somente a partir do século XVII, que se produz uma mudança considerável no modo de conceber a infância. A criança agora se encontra no centro da composição familiar, já recebe atenção e carinho e tem uma organização tanto familiar quanto governamental voltada para ela. O Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças, culminando no surgimento de uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas, a escola. A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar.

Assim, onde talvez o sentimento de infância tomou mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão: a escola (Kohan, 2005). Essa instituição que agora passa também a exercer poder sobre as crianças precisa estar organizada para recebê-las, não somente no que se refere à estrutura, mas, principalmente, na questão dos seus saberes. O surgimento dos primeiros “jardins de infância”, conforme referenciado, ilustra o início desta nova preocupação com o sentimento de infância e abre caminhos para o que se consolidará mais adiante como “Educação Infantil”, etapa da educação em que se relacionam as infâncias, as crianças e os saberes (currículos).

Esta educação para a infância, assim como foi com o surgimento do sentimento de infância, nem sempre se constituiu como a encontramos hoje – apesar de ainda estar em processo de ressignificações –, a sua organização por meio dos saberes e um currículo pensado para essa faixa etária levou um longo período para se consolidar. Dessa forma, assim como foi necessária a retomada histórica do surgimento do conceito de infância para compreender esta etapa da vida, também se faz necessária a retomada do período histórico que marca o surgimento e as reestruturações de um dos campos dos saberes, o currículo, para que se possa acompanhar seu desenvolvimento histórico e o modo como vem sendo constituído como um território de disputas na educação, e mais direcionadamente, na Educação Infantil.

De acordo com Philippe Ariès (2014), podemos destacar que uma consciência social sobre a importância da infância foi sendo construída ao longo dos tempos, sustentando a ideia de infância vigente na Modernidade, enquanto um momento particular da vida, concepção fundamentada por conhecimentos de diversos campos da ciência.

Retomando a história brasileira, as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas tinham uma função assistencial, pois atendiam crianças abandonadas, órfãs ou de origem pobre, cujas famílias não se encontravam em condições de assumir a criação das mesmas. Caracterizavam-se ainda como asilos ou orfanatos, sendo estes predominantemente mantidos por obras sociais ligadas a ordens religiosas.

Mesmo que o objetivo principal dessas instituições fosse prioritariamente assistencialista, Kuhlmann Júnior (1998), enfocando a função social das primeiras instituições de Educação Infantil brasileiras, chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, apesar de assumirem o atendimento aos cuidados básicos das crianças pequenas como função principal, em decorrência da origem da clientela atendida, a função social se traduzia em educar para a submissão, exercendo, assim, um papel educativo a partir de uma perspectiva discriminatória.

Nesse período histórico de configuração do sentimento de infância e do atendimento à criança, a constituição do papel social das crianças e a criação de legislações voltadas ao atendimento e à proteção da infância acontecem em estreita relação com as conquistas dos movimentos feministas e de defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras. Contudo, essa modalidade de atendimento, associada à necessidade das famílias trabalhadoras, encontrava-se vinculada, predominantemente, a uma lógica de atender aos direitos dos pais e não das crianças, de forma que a “categoria” com direito a essa modalidade de atendimento é a família trabalhadora e não, ainda, a criança.

A criança como sujeito social é um conceito que foi se constituindo historicamente, mas que apenas recentemente teve sua identidade consolidada como um sujeito de direitos. É a partir da segunda metade do século XX que, acentuadamente, o entendimento sobre infância como um período fundamental de desenvolvimento se fortalece, por meio de iniciativas de diversos movimentos, que buscam estabelecer condições mínimas de respeito às suas necessidades e direitos. Como exemplo, podemos citar *A Declaração Universal dos Direitos da Criança*, documento sistematizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, na década de 1950, que foi reconhecido pelos países signatários e consolidou-se como importante referência nessa trajetória.

Assim, por meio das representações sociais e culturais, das concepções teóricas e legislação específica, a constituição dos direitos das crianças foi se

modificando a partir das últimas décadas do século XX no mundo e no Brasil. O atendimento nas instituições já não tinha mais como referência única as políticas de assistência, de recreação ou de saúde e passou a exigir ações integradas de diversas áreas, tendo a criança como centro do processo e como sujeito de direito à educação formal, assim como passou a exigir competências específicas e formação adequada aos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Mesmo que com uma trajetória recente, podemos afirmar que a criança se deslocou de um lugar de invisibilidade, para um *status* de indivíduo social, de sujeito da educação formal e de cidadão, em que já o reconhece desde o seu nascimento, ou ainda, antes mesmo dele.

Na sequência, tendo como base essa breve retomada histórica do conceito de infância e de criança, assim como o deslocamento para sua configuração como um sujeito de direitos, o capítulo a seguir continua trazendo uma abordagem histórica, agora, do currículo, com o objetivo de apresentar a constituição e a consolidação de dois conceitos centrais na pesquisa: infância e currículo, permitindo que, posteriormente, ocorra a aproximação e o diálogo acerca desta investigação. Considerando ainda que, ao final da retomada histórica sobre os conceitos de criança e infância, pudemos identificar que a educação para a infância já começa a fazer parte da educação formal, e assim como as outras etapas da educação básica, tem o direito da implementação de políticas curriculares direcionadas especificamente a ela.

## 2 O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTAS: DA REPRODUÇÃO SOCIAL AO CAMINHO DA DEMOCRACIA E JUSTIÇA CURRICULAR

“É hora de nos perguntarmos como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de garantir o controle do seu destino e a responsabilidade pelo mundo, uma educação que abra um futuro desejável e devolva uma terra habitável”  
(Laval, 2023).

O currículo, assim como a escola e outros conceitos que cercam a educação, é considerado território de disputas, tomado de um lado pelas políticas neoliberais, que propõem cada vez mais práticas de individualização dos sujeitos, e, por outro, resistentes a essas organizações, seguem sendo pensados no e para o comum, como crítica a esse sistema e propostas para modificar as desigualdades criadas pelo pensamento econômico.

Sendo pensada para a justiça, pelo e para o coletivo, valorizando as diversidades e amenizando as desigualdades, na qual o comum, o grupo, destaca-se sobre o eu, o individual, essa configuração da escola para o comum busca, primeiramente, superar uma visão autogestionária do indivíduo, na qual cada um deve gerir sua vida e ser responsabilizado por vitórias e fracassos, em que a competitividade e a meritocracia conduzem o processo educacional.

É na escola que as políticas de reconhecimento e participação se tornam fundamentais para se pensar no outro para além do eu, envolvendo questões da multiculturalidade e ouvindo a voz do coletivo, dos sujeitos. Pensar alternativas para criar/construir essa escola no e para o comum é tarefa que convida os diferentes atores que a constituem, assim como os vários eixos estruturantes, desde a gestão até o currículo, a prática pedagógica. A democracia é fator fundamental nesse processo, uma gestão democrática, assim como um currículo democrático, condiciona elementos fundamentais para se pensar em ideais de reparação, ouvir a voz de todos e criar condições para uma justiça escolar que refletirá diretamente na justiça social.

A justiça escolar pode ser concebida de diversas maneiras, dentre elas, como justiça curricular, conforme Branca Ponce (2016, p. 1141) “propõe o currículo como instrumento social de responsabilidade coletiva, que visa à justiça social”. Pensar um currículo que busque a justiça social, é enfrentar os desafios da educação brasileira,

com propostas que busquem respeitar os ritmos dos alunos e suas singularidades. Assim, o currículo escolar, que tem sua origem na preocupação com o controle do processo ensino-aprendizagem, deve ser pensado de modo a administrar e qualificar o tempo da escola, seja ele parcial ou integral, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática e preservando o direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos, com vistas à igualdade social (Ponce, 2016).

Nesta perspectiva de se propor um currículo para a justiça escolar, Moreira e Silva (2013, p. 28) destacam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Dessa forma, as teorias do currículo estão preocupadas em responder questões sobre o conhecimento e o tipo de sujeito que pretendem formar para determinado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade (Moreira; Silva, 2013).

Para além de ser terreno de produção cultural, de identidade, de poder e de conhecimento, o currículo é concebido e estudado focalizando como as ideias estão nele corporificadas, por meio das regras e padrões discursivos que produzem os sujeitos. Explorado sob a lente da *epistemologia social*, apresentada por Popkewitz (1994, p. 174-175, grifo nosso) e “associada ao termo *histórica*, inscrita no horizonte de uma virada *lingüística*”<sup>9</sup> que possibilita o uso de termos como *discurso* e *práticas discursivas* quase como sinônimos dessa expressão, enfatiza a “inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder” (Popkewitz, 1997, p. 23).

O enfoque do autor, nesta perspectiva de estudo, acontece menos no *fazer* do professor e da criança, estando mais direcionado ao que os professores querem *dizer* quando falam sobre o seu trabalho para as regras e padrões por meio dos quais esse significado é construído (Popkewitz, 2001). As formas de poder estudadas pelo autor se constituem, dessa maneira, na linguagem e nas suas formas normalizadoras que acabam por produzir a realidade social. Não se trata, porém, de uma perspectiva que ignora a ação humana como produtora de poder,

---

<sup>9</sup> De acordo com Popkewitz (1994, p. 195), “a ‘virada lingüística’ nas atuais discussões das Ciências Sociais e da História pode ser vista como remodelando o projeto iluminista através de um deslocamento do ator e da agência do centro do palco da interpretação”, focalizando o modo como os espaços discursivos atuam produzindo e organizando formas de subordinação.

mas, de “analisar as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando” (Popkewitz, 1997, p. 38).

Estando relacionado à prática do fazer, ou às narrativas dos professores e crianças, criando significados, devemos ainda considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, refletindo procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e interpretam sua teoria. Sendo assim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual se organizam lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e de poder, gerando interesses, conflitos simbólicos e culturais e propósitos de dominação que podem estar ligados à classe, raça, etnia, gênero e identidade.

Sendo em si uma prática tão complexa, os estudos e teorias do currículo apresentam enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. Mesmo com essa variação nas concepções, todas revelam posicionamentos de valor (Popkewitz, 1997). Esse valor é observado considerando que todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, assim como a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo e assumem posturas que podem ser mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

Outro destaque importante que faz parte da caracterização do currículo é que ele se constitui como elemento central do projeto pedagógico, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Sacristán (1999, p. 61) defende esta afirmação, descrevendo que: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Assim, o currículo não é e não pode ser considerado um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Diante de todas as concepções presentes, ele é considerado imbricado nas relações de poder, assim como carrega expressões na busca do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo, capaz de relacionar ao seu conteúdo questões historicamente configuradas em determinado meio cultural, social, político e econômico.

Compreendendo, então, o contexto em que nos encontramos como de um mundo reconhecidamente multicultural, mas dominado pela ideologia neoliberal, as reflexões sobre currículo apresentadas neste capítulo utilizam-se de autores que, assim como Moreira (2001), procuram analisar conceitos sobre o professor e a sua

formação, os alunos (crianças) e as narrativas ou linguagens que estão relacionadas a esse campo.

Desse modo, nossa organização de escrita encontra-se embasada em uma retomada histórica da organização do currículo, assim como a ampliação e reconceitualização sofridas pelo conceito enquanto campo de disputas e de poder, conforme destacam autores, como Popkewitz (1994, 1997, 2001). O referencial teórico conta ainda com autores, como: Apple (1998), Moreira e Silva (2013), Althusser (1970), Silva (2021) e outros, que nos possibilitam compreender as influências das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e mais precisamente, do currículo.

O percurso histórico que conduziu os estudos teóricos e as políticas curriculares diz muito sobre o modo como vivenciamos a educação atualmente. Assim, essa retomada histórica e conceitual estabelece marcos importantes sobre as relações sociais e de poder presentes no currículo e na educação. Para isso, organizamos a primeira seção com uma retomada histórica do surgimento do conceito de currículo, o desenvolvimento do seu curso histórico e transformações nesse período, traçando um percurso histórico de sua organização e reestruturação, enfatizando o surgimento das teorias do currículo, com destaque à teoria crítica e a inserção de seus estudos na Nova Sociologia da Educação (NSE). A segunda seção destaca o direcionamento do percurso histórico traçado pelo currículo na busca de sua democratização e justiça curricular com base nos estudos da epistemologia social apresentada por Popkewitz. E, finalizando, a terceira seção nos convida a refletir “que currículo queremos?”, pensando sob um viés de ideologia, democracia e justiça social; apresenta o currículo como um território de disputas culturais e sociais, capaz de reproduzir a realidade existente ou de contribuir para a superação das desigualdades.

## 2.1 CURRÍCULO, TEORIAS E CONCEITOS: O PERCURSO HISTÓRICO EM DIÁLOGO

As teorias do currículo, em sua maioria, buscam responder questões voltadas ao conhecimento a ser ensinado e ao tipo de sujeito que se deseja formar em determinado tipo de sociedade. Assim, o currículo corresponde tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Nessa perspectiva, Moreira e

Silva (2013) sinalizam para o modo como essas questões serão respondidas, direcionando os estudos a três teorias possíveis, tradicionais, críticas e pós-críticas.

Seguindo esse direcionamento, os autores destacam que

É a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Para os autores críticos, as perspectivas tradicionais ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas consequências para os/as alunos/as de nossas escolas (Moreira; Silva, 2013, p. 7).

As teorias tradicionais acabam por ignorar o caráter político das práticas curriculares, não considerando que tais práticas contribuem para manter o privilégio de estudantes de grupos socialmente favorecidos e, por consequência, a manutenção das desigualdades existentes em nossa sociedade. Na contramão dessa visão, as teorias críticas direcionam sua atenção para o conhecimento escolar e os critérios implicados em sua escolha, organização, hierarquização e modo como será transmitido nas escolas. As teorias críticas buscam, ainda, compreender a quem pertence esse conhecimento considerado válido que está incluído nos currículos, assim como quem sai perdendo com as escolhas realizadas na seleção de uma e não de outra opção. Nesse sentido, as relações entre currículo, conhecimento e poder passam então a ocupar as teorias dos estudiosos (Moreira; Silva, 2013).

Duas décadas após o surgimento das teorias críticas, na segunda metade da década de 1990, surgem as teorias pós-críticas para desafiar a hegemonia imposta pelas teorias críticas, trazendo novas influências, problemas e temáticas para as discussões sobre o currículo. Nessa nova teoria,

Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começaram a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase do conhecimento escolar desvia-se para a cultura, e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder (Moreira; Silva, 2013, p. 8-9).

Ainda, na perspectiva dos autores, as teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas vêm dominando os modos de análises e desestruturando uma série de

certezas e valores que antes eram difundidos pelos pesquisadores críticos. Essas teorias distanciam-se da perspectiva do desenvolvimento curricular e aproximam-se da compreensão do processo curricular, evidenciando a complexidade e a diversidade que passam a marcar o discurso sobre currículo.

Silva (2021) contribui, para que possamos compreender a própria noção de teoria, antes mesmo de seguirmos analisando as existentes. “Em geral, está implícita na noção de teoria, a suposição de que a teoria ‘descobre’ o ‘real’, de que há uma correspondência entre a ‘teoria’ e a ‘realidade’ [...] a teoria representa, reflete, espelha a realidade” (Silva, 2021, p. 11). Assim, uma teoria do currículo parte do pressuposto de que existe algo para ser descrito, descoberto e explicado, chamado currículo. Já o currículo seria um objeto que precederia a teoria e que esta entraria em cena para investigá-lo (Silva, 2021).

Evidentemente, temos como referência dos estudos atuais as teorias pós-estruturalistas predominantemente nas análises sociais e culturais, tornando-se impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade, ou seja, a teoria de seus efeitos na realidade. Mas, como objetivamos aqui percorrer um caminho histórico sobre os conceitos e teorias do currículo, trataremos abordagens e conceitualizações das outras teorias, assim como o aprofundamento desta.

Com essa breve introdução das principais teorias do currículo, passamos a estruturar o resgate histórico que originou os estudos do currículo e evoluiu na organização das teorizações. Iniciamos a contextualização, destacando os primeiros passos no desenvolvimento do currículo, quando ele deixa de ser uma área meramente técnica, voltado a procedimentos, técnicas e métodos, e se insere em uma tradição mais crítica, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sem deixar de lado questões relativas ao “como”, mas que ganham significado quando relacionadas às questões do “porquê” das formas de organização do currículo escolar. Nesse viés, encontram-se implicadas as relações de poder, as produções de identidades individuais e sociais, que enfatizam que o currículo não é um elemento neutro e de transmissão desinteressada do conhecimento social.

## 2.2 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE CURRÍCULO: UMA INSERÇÃO NO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA TEORIA CRÍTICA

Antes de se tornar um campo de pesquisa ou de teorias, o currículo já era objeto de atenção daqueles que buscavam compreender e organizar o processo educativo escolar. É somente no final do século XIX e início do século XX que um significativo número de educadores dos Estados Unidos começou a tratar mais sistematicamente de questões e problemas curriculares, dando início a uma série de estudos que se configuraram no surgimento de um novo campo, o do currículo (Moreira; Silva, 2013).

Variadas versões de estudos começaram a surgir nesse meio, entre especialistas e técnicos, mas o propósito comum entre elas era de planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e o modo como controlá-las para evitar que o pensamento ou o comportamento do aluno se desviasse de metas e padrões previamente definidos.

O contexto em que se encontrava o país nesta época, após a Guerra Civil, era de uma economia dominada pelo capital industrial, produção em larga escala, com o aumento no número de empregos e instalações, tornando o processo de produção mais socializado e complexo, assim como os cargos administrativos sofisticados e de cunho “científico”. Surgia, então, uma concepção de sociedade, com novas práticas e valores, oriundas do mundo industrial. Conceitos, como cooperação e especialização estavam ocupando o lugar da competitividade e o sucesso da vida profissional passou a depender também da trajetória escolar; esforço e ambição já não eram mais suficientes para garantir grandes conquistas (Moreira; Silva, 2013).

A sociedade que agora já não era mais em sua maioria rural, e recebia inúmeros imigrantes, passou a perder significativamente a homogeneidade imposta pela classe média, branca e americana. Como consequência e para recuperar seus espaços na hierarquia, ou os modos de dominação, fez-se necessário ensinar aos imigrantes e seus filhos a cultura, os valores e os comportamentos dignos de serem adotados, para que esse projeto nacional comum pudesse restabelecer a homogeneidade que se encontrava ameaçada. É aqui que a escola entra em cena, vista como capaz de desempenhar papel importante no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às mudanças econômicas, sociais e

culturais que ocorriam. Consolidou-se, assim, que o papel da escola era ensinar os valores, as condutas e os hábitos considerados adequados àquela classe dominante, assim como aos interesses e novas necessidades da economia. “Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos” (Moreira; Silva, 2013, p. 17).

Na sequência foram se originando as primeiras tendências, que poderiam ser observadas em duas grandes propostas. A primeira delas, apresentada nos estudos de Dewey e Kilpatrick, está voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse o interesse do aluno; já a segunda, desenvolvida por Bobbitt, busca a construção científica de um currículo que desenvolvesse aspectos considerados “desejáveis” para a personalidade adulta. De acordo com Moreira e Silva (2013), a primeira contribuiu para o que se chamou de escolanovismo no Brasil, já a segunda para o que se denominou por tecnicismo.

Mesmo com o surgimento de diferentes tendências – tradicionais, humanistas e utópicas – para suprir as necessidades deixadas por uma onda de conservadorismo, nenhuma questionava profundamente a sociedade capitalista, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade, o que fez com que autores, preocupados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, buscassem apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa, como o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a Nova Sociologia da Educação Inglesa, entre outras, que passaram a servir como referencial a diversos teóricos do currículo.

O primeiro passo para uma nova reconceituação do campo do currículo ocorreu em 1973, quando diversos especialistas participaram de uma conferência na Universidade de Rochester. Um acordo em comum entre os especialistas era que rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e teórico, assim como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência (Moreira; Silva, 2013).

Duas grandes correntes se desenvolveram a partir da conferência, uma que estava associada à Universidade de Wisconsin e Columbia, fundamentada sobretudo pelo neomarxismo e teoria crítica, e representada no Brasil por Michael Apple e Henry Giroux. E a outra associada à tradição humanista e hermenêutica,

mais presente na Universidade de Ohio, em que seu maior representante pode ser considerado William Pinar. Assim,

Os reconceitualistas, como se pode observar, não formavam um bloco único. Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classe, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência (Moreira; Silva, 2013, p. 22).

Para além destas duas correntes, que mantinham suas divergências, ao final dos anos setenta, novas tendências surgiam e ajudavam a compor o campo do currículo. Com elas, não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle do currículo, assim como não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais e a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. A pesquisa quantitativa educacional já não era mais considerada o melhor caminho para se produzir conhecimento, ou seja, os focos e preocupações estavam se modificando.

Mesmo com o surgimento de várias tendências, foram os autores associados à orientação neomarxista, os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar Sociologia do Currículo, “voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e controle social, etc.” (Moreira; Silva, 2013, p. 23). Reforçando a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e das classes oprimidos.

Intenções similares também ocorreram sob a liderança de Michael Young, em que sociólogos britânicos passaram a definir novos rumos para a sociologia da educação. Assim como na Inglaterra, sociólogos do departamento de Sociologia da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo, configurando, ao final destes esforços, a Nova Sociologia da Educação (NSE).

O período entre 1950 e 1980 concedeu novos rumos teóricos e metodológicos à Sociologia, de acordo com Young (1984 *apud* Moreira; Silva, 2013), com o crescimento da pesquisa social aplicada, assim como do ensino de uma sociologia renovada. A sociologia britânica expandiu-se – voltada para o exame da

relação entre conhecimento e ação e para eliminar aspectos patriarcais e sexistas – e libertou-se aos poucos da tutela da Sociologia americana funcionalista.

Assim, a Sociologia da Educação também passava por mudanças. Segundo Bernstein (1975 *apud* Moreira; Silva, 2013), os debates dos anos cinquenta focalizavam mais na estrutura organizacional da escola e nas origens sociais da inteligência e sua relação com o desempenho escolar, deixando em segundo plano a preocupação com as necessidades da sociedade e a justiça social, iniciando uma tentativa por parte dos sociólogos de interferir, por meio de seus estudos, na política educacional vigente, colocando o foco na relação entre classe social e oportunidade educacional (Young, 1984 *apud* Moreira; Silva, 2013).

A Sociologia da Educação ganhava espaço e lugar no currículo da formação de professores, favorecendo o surgimento de uma Nova Sociologia da Educação, que estabeleceu como seu objetivo principal de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento. De acordo com Moreira e Silva (2013), a NSE constituiu-se como a primeira corrente sociológica voltada, de fato, para o estudo do currículo. Sendo que,

O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), no qual foram reunidos artigos de diversos autores, dentre os quais se destacam os de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland e o que se tornou clássico na Sociologia do Currículo, escrito pelo próprio Young, “*An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*” (Moreira; Silva, 2013, p. 27).

A Nova Sociologia da Educação obteve considerável e importante influência no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, com referências indispensáveis para todos os que buscavam compreender as relações entre processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

É, então, por meio da história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo que surgem elementos para sustentar a reflexão de que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. A Teoria Curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode aceitar de modo ingênuo e sem questionamentos o conhecimento recebido. Portanto,

O currículo existe, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, uma arena política (Moreira; Silva, 2013, p. 29).

Para compreendermos um pouco mais das contribuições e conceitos que surgiram com a Teoria Crítica e Sociologia do Currículo, adentraremos em três eixos centrais: ideologia, cultura e poder, apresentando, mesmo que de maneira sintética, as principais contribuições de cada um no campo do currículo.

Desde o início da teorização crítica, a ideologia tem sido um dos conceitos centrais na orientação da análise da escolarização e do currículo. Louis Althusser (1970), em seu artigo *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, deixa claro essa preocupação com a questão da ideologia na educação. Na concepção do autor, a educação constituiria um dos principais dispositivos por meio do qual a classe dominante transmitiria suas ideias, garantindo a reprodução da estrutura social existente. Porém, apesar de importantes contribuições para o estudo das relações entre ideologia e currículo, as ideias de Althusser foram refinadas por outros estudiosos, ampliando a compreensão do papel da ideologia no processo educacional e afastando o conceito da ideia de falsa consciência sobre a sociedade.

Assim, a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões, tratando, então, de saber que vantagens e relações de poder elas justificam ou legitimam. Conforme destacam Moreira e Silva (2013, p. 31-32),

Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e as questões de interesse significa contestar a noção de conhecimento como representação da realidade implícita na perspectiva “epistemológica” de ideologia. Em uma perspectiva alternativa, a linguagem – na qual o conhecimento se expressa – não é tanto um meio transparente e neutro de representação de uma realidade que “existe” independentemente dela, mas um dispositivo ativamente implicado na constituição e definição da realidade.

A ideologia continua sendo um conceito central na teoria crítica do currículo, nos permitindo compreender e aprender as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educativas.

O segundo conceito, de cultura, está diretamente ligado ao currículo, sendo que educação e currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural. “Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea” (Moreira; Silva, 2013, p. 34). Ao contrário, o currículo e a educação estão diretamente envolvidos em uma política cultural, sendo campos de produção ativa de cultura, assim como de contestação. Não atuam apenas como transmissores de uma cultura produzida em determinado local, por outros agentes, mas são parte integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significados, de sujeitos.

Nesta perspectiva de teoria crítica, a cultura e o cultural se fazem presentes não naquilo que se transmite, mas no que se faz com aquilo que se transmite. Ou seja, não existe uma única cultura na sociedade, homogênea e universalmente aceita e praticada, ou de ser a única transmitida às futuras gerações por meio do currículo. Assim, a cultura é menos vista como uma coisa e mais como um campo e território de luta, em que se enfrentam diferentes e conflitantes modos de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que se recebe e se aceita sem questionar.

O currículo é, por sua vez, um potente terreno no qual ocorre a manifestação desse conflito, um campo onde tentará se impor tanto a definição de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979). Portanto, o currículo não é um veículo de algo que será transmitido passivamente, mas o terreno em que se criará e produzirá cultura e política cultural.

O terceiro conceito, de poder, é, possivelmente, o conceito central na teorização crítica, levando à compreensão que currículo e educação estão profundamente implicados em relações de poder “que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político”. Dessa forma, “Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado das relações de poder” (Moreira; Silva, 2013, p. 37).

Como um conceito central das teorias críticas, a relação entre currículo e poder também perpassa as relações entre ideologia e cultura, conforme já destacado, pois o conhecimento presente no currículo é tanto resultado das relações

de poder quanto seu constituidor. Contudo, segundo destacam Moreira e Silva (2013, p. 38),

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder e uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

Conforme observado, o poder perpassa os diferentes conceitos relacionados ao currículo e à educação, porém, não somente a estes, o poder também está relacionado às questões sociais, às relações de classe, etnia, gênero, etc., que faz com que sejam produzidos efeitos diversos para quem o detém, ou para quem a ele está subordinado. Assim, o que se busca não é a extinção das relações de poder, mas o frequente combate de suas ações de controle hierárquico e a busca por relações de poder transformadoras, que possibilite a ampliação e valorização de ideologias democráticas e das diferentes culturas no campo do currículo, da educação e da sociedade.

Para realizar um estudo sobre o campo do currículo é essencial a tarefa de investigação com uma perspectiva que tenha um foco histórico. Assim como ressaltam Moreira e Silva (2013, p. 40), “A contingência e a historicidades dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se ‘naturais’”. É necessário, ainda, desnaturalizar e historicizar o currículo existente, para então, na tarefa política, poder estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares diferentes da ordem curricular existente.

Certamente, a análise da história do currículo tem sido de grande importância na tarefa de questionar a presente ordem curricular, principalmente em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Mesmo com todas as mudanças e transformações na produção e organização do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais, que se constitui como um

núcleo que precisa ser estudado como uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Para isso,

Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais (Moreira; Silva, 2013, p. 41).

Assim como a estrutura disciplinar do currículo parece se constituir como um elemento natural, longe de ser questionado, as noções de conhecimento frequentemente propostas aos estudantes estão, em sua maioria, em descompasso com a realidade social, com as transformações da natureza, tanto quanto a forma de concebê-los. Um exemplo desse descompasso é que o currículo escolar, geralmente, tem sido indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” tem constituído uma parte central e de grande interesse na vida das crianças e jovens. Portanto, o que se espera no âmbito da teorização curricular crítica, é que volte sua atenção também para as questões culturais e que os estudiosos críticos se tornem “menos escolares e mais culturais” (Moreira; Silva, 2013).

Nesse replanejamento necessário ao currículo, sob uma perspectiva da teorização crítica, as novas tecnologias e informação também compõem esse contexto de mudanças que se faz presente na esfera da produção do conhecimento. Não incluir uma compreensão e organização dessas transformações na teorização curricular crítica significa abandonar seu domínio enquanto educação e currículo para as forças que as utilizarão com viés mercadológico de acordo com seus interesses. Não basta negar ou estar indiferente a essas mudanças sociais e tecnológicas, é necessário compreendê-las e trabalhar com elas em uma perspectiva crítica, de questionamento e adequações, para então “encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social” (Moreira; Silva, 2013, p. 42).

A retomada do percurso histórico pelo qual passou e passa os estudos do currículo, nos mostra que tem ocorrido importantes modificações nos modos de conceber o conhecimento e a linguagem, criando profundas implicações para a teorização crítica do currículo. Nessa concepção, conhecimento e linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade, que se fundamentam em um modelo racionalista e humanista de sujeito e de consciência. Conforme destacado

no início do capítulo, os escritos de Popkewitz (1994) corroboram com essa perspectiva da importância da linguagem, traduzida ainda por uma “virada linguística”, na qual é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central, com consequências profundas não apenas no modo de analisar o currículo, mas, sobretudo, em como ele será organizado.

É neste processo de pensar, analisar, organizar o currículo, com base em questionamentos e problematizações dos diferentes conceitos que se inserem nesse campo, que a Teoria Crítica do Currículo propõe dar sequência a um movimento constante de investigações, incorporando novas questões que surgem ao longo de seu percurso e mantendo antigos debates que ainda se fazem necessários para o currículo e a educação.

Essa retomada histórica nos permite aprofundar o desenvolvimento histórico dos estudos do currículo, buscando compreender como se organiza ou deveria ser organizado um currículo com viés democrático e voltado para a justiça social. Para isso, a seção seguinte apresenta elementos fundamentais desse estudo, inserido em um conjunto de abordagens da epistemologia social que nos permite compreender e interpretar as formas de conhecimento humano implicadas na organização do currículo e da escola.

### 2.3 CURRÍCULO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO COM BASE NA EPISTEMOLOGIA SOCIAL

A teoria crítica tem como uma de suas características, ou talvez como a principal, refutar a neutralidade da escola que, segundo Apple (2002, 2006); Giroux (1986) e Santomé (1995), serve aos interesses hegemônicos da ideologia dominante. É amparada pelas teorias de reprodução social e cultural, que acabam legitimando a escola como um aparelho ideológico do Estado, assim como os conhecimentos científicos e matemáticos são tratados como legítimos e únicos e o seu ensino condiz com os ideais dominantes. Esses conhecimentos, para muitos sujeitos, são pouco acessíveis e não estão disponíveis a todos da mesma maneira, principalmente para grupos dos diferentes níveis sociais. A sociedade, de modo geral, acaba aceitando – assim como aceita certas taxas de desemprego – que alguns indivíduos das classes menos favorecidas tenham dificuldade em obtê-los.

Iniciamos esta seção destacando brevemente alguns fundamentos da Teoria Crítica do Currículo, uma vez que, de acordo com a retomada histórica, é a teoria que mais se aproxima das necessidades e realidade social. Se a teoria tradicional estava preocupada em manter a ordem social e qualificar mão de obra para o mercado, a teoria crítica surge justamente para modificar essa concepção e acompanhar as transformações necessárias.

De acordo com Moreira e Candau (2014), com as mudanças do mundo contemporâneo, estudos curriculares têm apresentado várias definições para o currículo e várias dessas definições direcionam ao que tem sido organizado como currículo escolar, no qual “a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Moreira; Candau, 2014, p. 14). Dessa forma, a teoria tradicional já não tem mais sentido, pois é necessário que a escola também possa se desafiar a constituir-se como um espaço capaz de envolver diferentes conhecimentos e saberes, voltada para a promoção de uma educação multicultural e democrática.

Nessa perspectiva de mudanças e evoluções, as teorias também vão se modificando, evoluindo, para atender a uma sociedade que muda com constância e exige novos olhares. Com a teoria do currículo também há evoluções, modificações, conforme observamos ainda na retomada histórica, e a Teoria Crítica, que já havia evoluído muito da Tradicional, foi abrindo espaço para novos estudos e o surgimento de novas abordagens. O pós-crítico mantém essa ampliação e busca realizar no campo educacional brasileiro transformações, desenvolvendo práticas educacionais que visem uma multiplicação de sentidos para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções (Silva; Santos, 2020).

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos apresentaram. Para as teorias pós-críticas, a ênfase permanece na concepção de que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Contudo, o poder já não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo, ele está espalhado por toda a rede social. Para as teorias pós-críticas, o poder transforma-se, mas não desaparece. Nessa abordagem, o conhecimento não é exterior ao poder, ele não se opõe ao poder, mas é parte inerente dele. “Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do

capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2021, p. 148-149).

Em sequência, o autor destaca que,

As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas a postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica. Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (Silva, 2021, p. 149).

Ou seja, depois das teorias críticas e pós-críticas não se pode mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, pois o currículo tem significados que vão muito além daqueles descritos pelas teorias tradicionais. O currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder, trajetória, percurso, capaz de forjar identidades, é texto, documento, discurso, e, sendo tudo isso, não pode ser reduzido a um ou outro conceito.

## 2.4 A EPISTEMOLOGIA SOCIAL COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NOS ESTUDOS DO CURRÍCULO

Se a abordagem pós-crítica considera o currículo, a escola e a educação como reguladores da sociedade, do mundo e dos sujeitos, rejeitando a ideia de que a escola é uma instituição neutra, o currículo é, nessa perspectiva, um conceito que é construído e desconstruído sempre que preciso. O desenvolvimento do curso histórico na concepção de educação, escola e currículo, requer novos olhares nos estudos, que podem ser expressados pela epistemologia social<sup>10</sup>, que segundo

---

<sup>10</sup> A epistemologia social coloca os objetos constituídos, como o conhecimento da escolarização, em padrões historicamente formados e nas relações de poder. As afirmações e as palavras não são símbolos ou significantes que fazem referência e fixam coisas, mas são formas de prática social (Popkewitz, 1997, p. 234).

Popkewitz (1997), adota os conceitos e as práticas da escolarização como padrões sociais historicamente constituídos.

Básico para essa conceituação é a visão de mudança como rupturas nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização. A intenção [...] é a de negar as noções de progresso, intenção ou teleologia na formulação das teorias educacionais. A visão de mudança, no entanto, é tanto política quanto conceitual (Popkewitz, 1997, p. 232).

A epistemologia social, conforme anuncia Popkewitz (1997), refere-se ao modo como o conhecimento se interliga com o mundo institucional para produzir relações de poder. Nesse movimento, a escola redefiniu as questões da educação e da socialização à medida que ocorreram novos padrões nessas relações. “As diversas práticas da escolarização contêm sistemas de regras que governam o tipo de discurso possível na educação; quem deve ser considerado como um expositor sério e como devem ser estruturados o desejo, a vontade e a cognição” (Popkewitz, 1997, p. 237).

Esse arranjo de abordagens, de que trata a epistemologia social escolar, propõe-se, ainda,

[...] a incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De um lado ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através de relações de poder (Gabriel, 2010, p. 229).

O sentido de poder desse ponto de vista possui, no mínimo, duas dimensões conceituais (Popkewitz, 1997). A primeira está relacionada aos grupos de indivíduos que exercem algum tipo de poder sobre outros; articulando os seus interesses às diferentes transformações em uma sociedade e, em consequência disso, requerem continuamente a regulamentação das práticas pedagógicas, que são utilizadas para ensinar valores ou conteúdos específicos. A noção de poder, aqui, relaciona-se ao conceito de soberania. “O poder, como soberania, cria um mundo dicotômico no qual existe o opressor e o oprimido, provocando assim uma dualidade cujo efeito é o de definir grupos sociais específicos como entidades monolíticas” (Popkewitz, 1997, p. 238).

A segunda dimensão refere-se aos efeitos do poder na relação que ele estabelece com as práticas institucionais e com os discursos da vida cotidiana. Estes efeitos encontram-se relacionados à produção de desejo, tendências e sensibilidades, que estão inseridos nos modos como os sujeitos buscam determinar limites para eles mesmos, por meio da definição de categorias, como bem e mal, e visualizando outras possibilidades de viver. Assim, “o poder, [...] está intrincadamente limitado pelas regras, padrões e estilos de raciocínio, de acordo com os quais os indivíduos falam, pensam e agem na produção do seu mundo cotidiano. O poder é relacional e regional<sup>11</sup>” (Popkewitz, 1997, p. 238).

Defendendo que a história não é um empreendimento interpretativo de dados observáveis, mas uma atividade teórica que vai constituindo os seus próprios objetos de estudo, Thomas Popkewitz (1997) entende as reformas curriculares como constituidoras de processos de regulação social que, diferentemente de uma noção mais global de controle, enfatizam “os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (Popkewitz, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, Popkewitz (1997) descreve a epistemologia como uma lente teórica, capaz de investigar os padrões do conhecimento historicamente formados, os quais estão relacionados ao poder e às instituições, diferentemente de uma epistemologia filosófica tradicional, que se encontra voltada para a busca de conhecimentos verdadeiros e universais. O autor se insere em um crescente movimento da pesquisa educacional, que atribui ao conhecimento um caráter social e histórico. Tal lente teórica é, então, denominada por ele de *social*, já que torna a escolarização “uma prática social acessível ao questionamento sociológico” (Popkewitz, 1997, p. 23) e, simultaneamente, de *histórica*, uma vez que se refere também “à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (Popkewitz, 1994, p. 174). Assim, justifica-se o uso da expressão epistemologia social, que se encontra associada ao uso de termos, como discurso e práticas discursivas, e que enfatiza e investiga os aspectos sociais e relacionais do conhecimento nas práticas e ações do poder (Popkewitz, 1997).

---

<sup>11</sup> O termo geográfico regional fornece uma metáfora para o pensamento sobre as práticas detalhadas das instituições e como elas se inter-relacionam na produção do poder. A regionalização do estudo considera a multiplicidade de formas sociais e de relações de poder que ocorrem em locais e históricos específicos (Popkewitz, 1997, p. 236).

Direcionando esta perspectiva histórica para o campo do currículo, Popkewitz (1994) centra-se menos na ação dos sujeitos, apostando nas regras e nos padrões discursivos que produzem esses sujeitos. Tal aproximação das teorias do discurso ocorre, no entanto, “sem renunciar ao reconhecimento iluminista de um mundo socialmente construído; ou sem eliminar a razão como central à mudança social” (Popkewitz, 1994, p. 195). Outro destaque apresentado pelo autor é que a sua noção de discurso não é a mesma da linguística, uma vez que não faz uso da estrutura, mas do conteúdo e do contexto da linguagem, direcionando seu foco nas rupturas históricas. Assim, estabelecendo um diálogo com Michel Foucault, ele busca investigar as relações que se estabelecem entre as práticas institucionais e os regimes de verdade, analisando as modificações delas que ocorrem com o passar do tempo.

Buscando problematizar as normas e os padrões coletivos que acabam por organizar a sociedade, Popkewitz (1997) destaca que “o papel da ciência das relações humanas na democracia é identificar e situar descontinuidades nos padrões que estruturam a vida social” (Popkewitz, 1997, p. 24), permitindo a elaboração de críticas e processos que deem espaços para a abertura de novos sistemas de possibilidades. Essa perspectiva direciona os estudos realizados por Thomas Popkewitz para a análise dos padrões discursivos – e não propriamente nas ações dos sujeitos – que devem ser entendidos como regimes de verdade a serem desnaturalizados.

Conforme já mencionado no início deste texto, as relações de poder tornam-se objetos fundamentais nesta perspectiva de estudo. Embora o poder permaneça como um aspecto central das análises socioculturais, “as questões estruturais sobre o “Estado”, a economia, a raça e o gênero, entre outras, foram situadas como um horizonte – em um sentido fenomenológico – para o estudo, na medida em que me concentrei nos princípios que regiam a razão e a pessoa racional que ensina nas escolas [...]” (Popkewitz, 2001, p. 10).

Quando direcionado o problema do poder para a educação Popkewitz (2001, p. 11) destaca que:

requereu um repensar sobre os estudos da etnografia. Em certo sentido esta é uma discussão antiga: toda pesquisa envolve considerações teóricas, pois não há dados sem teoria. Quando observamos a sala de aula, somos envolvidos em um processo de seleção das coisas a serem vistas e interpretadas. Nosso mundo jamais é uma tábula rasa, mas um mundo

organizado por meio de princípios de classificação, disponíveis para se ver e se falar a seu respeito. Meu enfoque no “fazer” (construir) do professor e da criança deslocou a análise das preocupações anteriores com o que os professores querem dizer quando falam sobre o seu trabalho para as regras e os padrões através dos quais esse significado é construído.

O poder se constitui, dessa forma, na linguagem e nas suas formas normalizadoras que acabam por produzir a realidade social. No entanto, não significa que a ação humana será ignorada, mas busca-se “analisar as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando” (Popkewitz, 1997, p. 38). Interessa ao autor, portanto, compreender de que modo as realidades são constituídas e significadas por meio da produção discursiva na formação do *self*, ou seja, por um conjunto de estratégias que acabam por orientar e legitimar nossos pensamentos e nossas ações. Sendo então, nos processos cotidianos de autodisciplinamento – e não propriamente em um poder soberano – que os mecanismos de regulação social se encontram mais fortemente colocados (Popkewitz, 1994).

Isso significa entender as estruturas sociais como produtoras de efeitos de poder e, conseqüentemente, de tecnologias normalizadoras do *self*. Aproximando-se do discurso de Bourdieu (2008), ao destacar que a constituição do mundo social não se explica somente pela consciência dos sujeitos ou, de outro modo, somente pelas coisas/estruturas, mas na relação entre ambas, Popkewitz (1997) busca uma análise das relações estruturais que produzem efeitos de poder e que estão relacionadas ao conhecimento. Segundo ele, “posicionar o conhecimento nas relações estruturais proporciona um método histórico para analisar como as epistemologias tornam a vida inteligível, como elas disciplinam o desejo e a vontade e, ao mesmo tempo, como reagem aos fatos sociais” (Popkewitz, 1997, p. 51).

Portanto, se queremos aqui conduzir os estudos com base em uma educação voltada para a justiça social e democracia, é necessário abordar as relações de poder que estão presentes na educação e no currículo e que conduzem esse processo de acordo com as percepções dos sujeitos que as produzem.

Situado historicamente, o poder, segundo Popkewitz (2001), estava incorporado no topo da hierarquia social e política, representado então pelo rei e sua corte. Posteriormente, em contraste a esse modo de organização, os novos padrões de governo do século XIX concentraram o poder nas pessoas. O poder passou a atuar por meio de discursos da individualização que tornavam a alma o tema de

observação, autoexame e autoconfissão. “O efeito do poder pastoral descentralizou o indivíduo, transformando atributos e disposições específicas no foco da mudança. As tecnologias confessionais abriram os pensamentos e as aspirações do indivíduo para a inspeção e a regulação” (Popkewitz, 2001, p. 32).

Todavia, a organização da reflexão por meio das práticas pastorais produziu momentos de dúvidas e ceticismo, que estavam relacionados à problemática da razão, emergida da relação encontrada nos problemas de governar. A reflexão surge para substituir a filosofia moral, proporcionando uma abordagem científica para lavar a alma. Ou seja, do ponto de vista do discurso, a psicologia transferiu as práticas confessionais religiosas para o reino da autorreflexão e da autocrítica pessoais.

A escola moderna era uma tecnologia que estava vinculada a esta reflexão, a revelação e o progresso à alma do indivíduo, complementa o autor. Assim, as psicologias da prática pedagógica criaram um sentido terapêutico para o indivíduo, possibilitando que sua vida fosse normalizada e se tornasse construtiva e produtiva. A escola, desse modo, apresentou um progresso pelo resgate da alma, usando teorias e tecnologias construídas com a psicologia.

A escola deveria agir como uma tecnologia moral, não apenas inculcando obediência, mas também buscando formar a personalidade através do incentivo à superação, na criança, na sua relação com o professor (o sentimento de emulação), através do uso de técnicas pastorais para encorajar o autoconhecimento e aumentar a sensação de identificação solidária, através do estabelecimento de vínculos entre virtudes, autopunição prazer purificado (Popkewitz, 2001, p. 33).

Assim, passou a se organizar na contemporaneidade as pedagogias da aprendizagem, da resolução de problemas, da avaliação e do desenvolvimento da criança, que regulamentaram o modo como a informação é constituída, assim como os princípios pelos quais os indivíduos avaliam suas competências e relação pessoal. Essas teorias técnicas das ciências pedagógicas e do ensino trouxeram à luz pensamentos antes considerados interiores, as ideias, as atitudes e os sentimentos da criança, em uma nova cultura de redenção vinculada à política social e mentalidade do professor, que se resume em salvar e resgatar a criança (Popkewitz, 2001).

Mesmo com a disjunção entre a teoria crítica e a pós-crítica do currículo, conceituada por uma análise fundamentada em uma economia política do poder e no surgimento de uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de

análise (Silva, 2021), a sociedade é cada vez mais governada por mecanismos sutis de poder, ou seja, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. Evoluiu-se o modo como o poder é utilizado para governar e organizar a sociedade, deixando de ser centrado nas questões da igreja e do reino, agora está envolto no poder econômico das grandes corporações industriais, no poder político e militar e na estruturação do currículo e do conhecimento escolar “pós-moderno”.

Para além das relações de poder, o currículo também é constituído como prática de regulação que, segundo Popkewitz (2003), é como um conhecimento particular, historicamente formado, que apresenta regras e padrões dos quais refletimos sobre o mundo e nós “mesmos” como membros produtivos desse mundo. No entanto, quando se fala sobre as regras de “dizer a verdade” no currículo, não se está referindo apenas à construção de objetos para nosso exame e observação minuciosos. O currículo é em si uma tecnologia disciplinar que orienta como deve o indivíduo atuar, sentir, falar e ver o mundo e a si mesmo. Como tal, o currículo e o problema do conhecimento nas escolas, ou seja, as formas mediante as quais dizemos a verdade sobre nós mesmos e os demais se constitui como uma prática de regulação.

Se o currículo existe dentro de uma instituição chamada escola, instituição essa que é um invento relativamente recente da sociedade ocidental e rapidamente passou a fazer parte do sistema mundial, de certa forma podemos dizer que o currículo é ainda uma invenção da modernidade, que implica formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. Ou seja, a ideia de currículo tem sido a de pensar uma organização particular de conhecimentos (normas e valores) pela qual os indivíduos se regulam e disciplinam a si mesmos como membros de uma sociedade organizada de acordo com alguns princípios. O currículo inclui, portanto, certas regras por meio das quais o indivíduo está condicionado a raciocinar sobre si mesmo e disciplinar suas ações, ordenando os sistemas simbólicos mediante os quais se interpreta, organiza e atua no mundo. Ainda em seus escritos, Popkewitz (2003) destaca que, ao considerarmos a história do currículo como um problema de regulação, os temas relativos ao desenvolvimento das crianças e à investigação educativa já não têm ligação unicamente com o conhecimento ensinado.

Ao propor a noção de regulação, Popkewitz (2003) não pretende ajuizar valor acerca da escolarização, reconhecendo a premissa sociológica de que assim como todas as outras instituições sociais, a escola também tem restrições e limitações adquiridas historicamente. Assim, o currículo, se pensado como uma estratégia de governo, pode ser proposto de duas maneiras, sendo que na primeira a escolarização define as fronteiras do que devemos conhecer, ou seja, que conhecimento vale a pena ser ensinado. Nesse caso, a seleção e organização do currículo configura e dá forma a como se organizam os acontecimentos sociais para reflexão e prática. Na segunda, a seleção do conhecimento é uma forma politicamente constituída para que os indivíduos organizem suas visões do “eu”, configurando a escolarização como a principal instituição do Estado que se ocupa da educação e da formação profissional, regulando o modo de ser do sujeito.

Essa escolarização é compreendida pelo autor como um conjunto de estratégias que permitem conduzir o raciocínio e interpretação dos estudantes acerca do mundo atual, assim como deles mesmos nesse mundo. Os métodos utilizados para efetivar o conhecimento escolar estabelecem parâmetros de como os sujeitos devem organizar, compreender e agir em seu mundo e sobre si mesmos. O currículo é, então, concebido como um conjunto de métodos e estratégias que incluem princípios para a ação, que circula entre as práticas culturais e sociais, estabelecido por meio de regras e padrões, mediante os quais se constrói a razão e a individualidade, necessárias à vida em sociedade.

## 2.5 IDEOLOGIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: QUE CURRÍCULO QUEREMOS?

Em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva (2021) apresenta referências importantes para iniciarmos o diálogo sobre ideologia e resistência. Seu primeiro destaque enquanto marco fundamental para o desenvolvimento do curso histórico da teoria educacional mais crítica, assim como para a teoria crítica do currículo, é o ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, que fornecem as bases iniciais e fundamentais para as críticas marxistas da educação. Em seu livro, lançado em 1970, Althusser estabelece importantes conexões sobre educação e

ideologia, que se tornaram centrais às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo.

A respeito da questão da reprodução, argumenta Althusser (1970) que para a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos, como a força de trabalho e os meios de produção, assim como da reprodução de seus componentes ideológicos. Segundo o autor, além da continuidade de sua produção material, a sociedade capitalista se sustenta ainda por outro pilar, os mecanismos e instituições encarregados de garantir que o *status quo* não seja contestado, seja por meio da força ou do convencimento da repressão ou da ideologia.

Para simplificar a nossa exposição, e se considerarmos que toda a formação social releva de um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas. Donde se segue que, para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção. Deve pois reproduzir:

- 1) as forças produtivas,
- 2) as relações de produção existentes (Althusser, 1970, p. 11).

O primeiro mecanismo encontra-se a cargo dos aparelhos repressivos do Estado, representados, em sua maioria, pela polícia e o judiciário; o segundo é de responsabilidade dos aparelhos ideológicos do Estado, a religião, a mídia, a escola, a família. Esses mecanismos de reprodução estão inseridos ainda em uma lógica de manutenção da ideologia de Estado, que contribuem para as crenças que levam os sujeitos a aceitarem as estruturas sociais (capitalistas) existentes e que as vejam como boas e desejáveis.

As diferenças entre os aparelhos vão além do modo como conduzem a organização da sociedade (repressão, ideologia), mas ainda se efetivam pelo domínio ao qual pertencem, sendo que os aparelhos repressivos do Estado pertencem inteiramente ao domínio público, enquanto os Aparelhos Ideológicos do Estado podem pertencer tanto ao domínio público quanto ao privado. “Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (Althusser, 1970, p. 64).

A escola<sup>12</sup> constitui-se em um Aparelho Ideológico central porque atinge praticamente toda a população durante um período prolongado no tempo e na vida delas. Atuando ideologicamente por meio de seu currículo, seja de forma mais direta por meio das disciplinas que permitem a transmissão de crenças explícitas sobre as normas das estruturas sociais existentes, ou de forma mais indireta, por intermédio das disciplinas mais técnicas, como ciências e matemática.

A ideologia atua ainda de forma discriminatória, segundo Silva (2021), de modo que ela induz as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto às pessoas das classes dominantes é ensinado o comando e o controle. “Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes” (Silva, 2021, p. 32).

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com «consciência profissional», «mora!», «cívica», nacional e apolítica altamente «desenvolvida»); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as «relações humanas»), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão» [...]) (Althusser, 1970, p. 65).

A problemática central da análise da ideologia da educação e da escola consiste em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Sendo que a economia e a produção se encontram no centro da dinâmica social, o que se busca compreender é qual o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade capitalista continue dividida entre capitalistas (donos dos meios de

---

<sup>12</sup> Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculcando-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, «saberes práticos» (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai «na produção»: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos «intelectuais do trabalhador colectivo», os agentes da exploração, (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são «laicos» convencidos) (Althusser, 1970, p. 64-65).

produção) e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho)? (Silva, 2021).

Althusser (1970) já nos encaminhou para a possível resposta em seu texto, argumentando que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, por meio de suas disciplinas escolares, as crenças e normas que levam os sujeitos a aceitarem os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Se a escola é responsável pela reprodução da sociedade por meio da transmissão de seus conhecimentos e normas, Michael Apple, Stephen Ball e Luís Armando Gandin (2013) nos questionam “que tipo de conhecimento vale mais?”, levando a uma discussão profunda do que deve ser ensinado, deixando de ser uma questão apenas educacional, mas uma questão intrinsecamente ideológica e política. Ao reformular a pergunta para “o conhecimento de quem vale mais?”, os autores ressaltam a natureza profundamente política do debate educacional, revelando a pressão que se exerce sobre a educação para que as metas das empresas e indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos da formação escolar.

Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado exatamente malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades, etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer (Apple; Ball; Gandin, 2013, p. 50).

Essa condução da educação pela economia ainda é visível e muito presente nas escolas e no currículo. Contudo, não é esta aproximação com a vida real que o autor defende que tenhamos em nossa educação, mas como apresentou em sua obra *Ideologia e currículo*, é necessário que se leve a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das desigualdades de poder, para que não passemos a viver em um mundo divorciado da realidade ou reprodutor fidedigno da mesma.

Assim como a ideologia e o currículo podem estar a serviço do poder, conforme já descrito pelos autores apresentados, Apple, Ball e Gandin (2013)

direcionam esses conceitos para pensar como questões referentes à raça, sexo, classe social penetram nas escolas, orientando professores e alunos, e efetivam-se no conteúdo e na organização do currículo, buscando assumir posições que permitam pensar uma escola, educação e currículo mais democráticos.

Ao respondermos a primeira pergunta levantada por Apple, Ball e Gandin (2013), seja de modo teórico ou organizacional do currículo, direcionamo-nos à decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como verdadeiro e digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos sequer entram em debate de merecimento, revelando algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. Nesse sentido, os autores ainda destacam que

[...] a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples. Existem sim ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades (Apple; Ball; Gandin, 2013, p. 57).

Assim como há a preocupação em compreender como estas políticas de dominação são implicadas na ideologia de poder das escolas e currículos, há ainda, e mais recentemente, a preocupação em oferecer importantes bases para um trabalho “contra-hegemônico”, que perpassa a análise do modo pelo qual operam os poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos quanto materiais, e nos permite compreender melhor as condições de atuação da educação e as possibilidades de alteração dessas condições (Apple; Ball; Gandin, 2013).

É necessário, então, compreender como as questões de ideologia influenciam diretamente no currículo e na escola, para, assim, propor configurações que efetivem um espaço e uma organização contra-hegemônica do conhecimento e da cultura. A escola e a educação, dessa forma, passam a contribuir para se pensar uma sociedade mais justa e democrática, porém, para isso, primeiramente, é preciso mudar os modos como elas se organizam e organizam seu conhecimento.

Se a escola contribui para que essas questões influenciem diretamente a vida dos estudantes, tanto em uma perspectiva capitalista quanto de justiça social, de que maneira ela pode determinar qual sujeito e futuro vai formar?

A escola, em suas variadas formas e concepções, contribui na formação do indivíduo assim como na sua vida em sociedade, seja em uma perspectiva de

romper com a organização segregadora e excludente da sociedade capitalista, seja na manutenção das classes, hierarquias e reprodução social. Mas como ela (a escola) garante que essas atitudes sejam incorporadas no percurso do estudante, seja como futuro trabalhador ou empresário? Essa pergunta também é feita por Silva (2021), que na sequência de seu texto nos apresenta uma considerável resposta, ao dizer que a escola contribui para esse processo não somente por meio do conteúdo explícito em seu currículo, mas, principalmente, ao incorporar em seu cotidiano as relações sociais, sobretudo, as dos locais de trabalho. Assim, complementa ele,

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É pois através de uma *correspondência* entre as *relações* sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista (Silva, 2021, p. 32-33).

Assim como o cotidiano da escola se organiza para romper ou manter com a reprodução da sociedade capitalista, as disciplinas escolares também contribuem com grande força para isso. Segundo Popkewitz (1997), as disciplinas escolares não são entidades monolíticas, tampouco fenômenos universais, mas são em si uma ferramenta poderosa na formação da regulação social.

Nos séculos XVIII e XIX, “as disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar o seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair saberes e a eles conferir uma determinada natureza” (Varela, 1994, p. 92). Contudo, esse processo que buscava a disciplinarização de sujeitos e saberes, por meio da escolarização, acabou por produzir resistência, e

[...] desencadeou a insurreição dos saberes submetidos. [...] ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. Tratam-se de saberes descentrados, polimorfos, [...] que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais, [...] que permitem recuperar a memória histórica dos enfrentamentos e resistências [...] (Varela, 1994, p. 93).

Estes saberes produzidos no ambiente escolar que nem sempre se encontram no currículo e nas disciplinas e que fogem ao controle oficial, possibilitam formar ao mesmo tempo um sujeito abstrato, teórico, e

[...] enfrentam saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais. Por isso são saberes que levam em conta as lutas e os interesses em jogo e, portanto, as lutas e os interesses que atravessam os códigos teóricos, o território mesmo dos saberes legítimos (Varela, 1994, p. 93).

Assim, o conhecimento desenvolvido pelas disciplinas escolares é visto como uma tecnologia disciplinadora e serve como uma estrutura para compreender os interesses sociais que se fazem presentes na escolarização e estão destinados, muitas vezes, a produzir desigualdades e injustiças (Popkewitz, 2003). Dessa forma, “O poder está relacionado com os processos organizadores da produção, regulamentação, distribuição, circulação e operação do conhecimento” (Foucault, 1980 *apud* Popkewitz, 1997, p. 179).

Certamente, as disciplinas escolares não devem ser vistas de forma neutra, pois envolvem diferentes tipos de pensamentos e práticas, sendo reconhecidos nos conteúdos apresentados, nos currículos das disciplinas ou, ainda, nos diferentes materiais e recursos utilizados durante as aulas.

O conhecimento das disciplinas escolares é apresentado como estruturas formais de conceitos e métodos que têm propriedades fixas. O conhecimento disciplinar abrange as “propriedades” ou “estruturas sintáticas”, nas quais as palavras contêm significados determinantes e características permanentes (Popkewitz, 1997, p. 186).

Portanto, se as disciplinas não são neutras, logo, o conhecimento escolar também não pode ser tratado apenas como a representação de conteúdo estável, pois assim estaria sendo ignorado “a estrutura e as relações sociais nas quais os indivíduos colocam a si mesmos e ao seu mundo, negando a responsabilidade e a autonomia histórica” (Popkewitz, 1997, p. 192).

## 2.6 CURRÍCULO E DEMOCRACIA PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO

Se considerarmos que a escola, as disciplinas, o currículo contribuem para a reprodução da sociedade capitalista, podemos considerar, também, que estes

mesmos meios podem servir de base para um movimento em direção à democracia e à justiça social, na educação e na vida. Compreendendo de acordo com os escritos de Rancière (2014, p. 8), que as “vias para uma democracia ‘real’, uma democracia em que a liberdade e a igualdade não seriam mais representadas nas instituições da lei e do Estado, mas seriam encarnadas nas próprias formas da vida material e da experiência sensível”, observamos que o papel da escola continua ser produzir vida real, deixando de reproduzir a realidade existente sem questioná-la ou modificá-la; o conceito de democracia vai além de caracterizá-la como um fator isolado que está ou não presente na sociedade, não é algo que se dá somente enquanto Estado ou legislações, democracia é ato, está no modo de vida e de constituí-la.

A essência da democracia é a pressuposição da igualdade. Mas não uma igualdade forjada na desigualdade dos privilégios, estes fabricados nas relações sociais e legitimados nas leis e na cultura social, em que alguns sujeitos operam nos grupos privilegiados e ditam a organização aos demais sujeitos que os reconhecem como autoridade. A pressuposição da igualdade, para Rancière (2014), é fator imprescindível para a democracia, uma democracia do povo, da vida pública, do coletivo, e não individualista, da oligarquia, do governo sob o cidadão.

Para compreender a real necessidade de uma educação para a democracia, Bobbio (1992) reforça a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher, indispensáveis em uma democracia, porém, não necessariamente bem vistos por aqueles governantes que preferem confiar na tranquilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes. Uma sociedade democrática, assim como uma educação democrática, não requer apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados.

Na análise de Cury (2002b), a democracia social e educacional relaciona-se ao fato de não ignorarmos a situação do Brasil em matéria socioeconômica, em que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola, assim como “aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado” (Cury, 2002b, p. 169). A educação não é algo inerente à sociedade, pois considerar este contexto socioeconômico como suscetível

de superação, por meio de políticas sociais redistributivas, e considerar a situação da educação enquanto tal, são princípios indispensáveis para pensar uma análise adequada das políticas educacionais.

A realidade não pode ser ignorada na busca pela mudança, ela precisa fazer parte desta mudança, caso contrário serão reforçados os padrões já existentes quando se pretende mudar o que já está enraizado. Em seu texto, *A luta pela democracia na educação crítica*, Apple (2017, p. 900) destaca que,

Não há lugar para ceticismo na luta em criar uma educação que está conscientemente direcionada para enfrentar relações dominantes de poder que são reproduzidas em escolas, na mídia, e em outros lugares. Antes, meu desejo é nos lembrar de que a realidade “bate de volta” e que precisamos tomar consciência de que a construção de uma educação democrática duradoura exige a compreensão de que, às vezes, o fazer implica tensões e contradições. Também [...] para enfatizar o fato de que assuntos sobre “o popular” começam com proximidade à vida cotidiana – a violência contra mulheres, o racismo e a violência contra imigrantes, a “violência simbólica” e a discriminação na educação, que destrói as tradições culturais e linguísticas de uma população cada vez mais diversificada em muitas nações – se, finalmente, às realidades cotidianas das relações múltiplas de poder.

De fato, a política pensada para isso é complicada, defende o autor, pois pode envolver a sensação de alegria por vitórias parciais e, muitas vezes, a tristeza pelo fato de que as vitórias talvez não sejam suficientes, ou porque permaneçam reproduzindo outras formas de dominância e subordinação. Para Apple (2017), há na raiz dessas preocupações “um princípio simples: para compreender e agir sobre a educação e suas conexões complicadas com a sociedade maior, devemos nos engajar em dois conjuntos de entendimentos. O primeiro nos envolve no processo de reposicionamento” (Apple, 2017, p. 900). Ou seja, é necessário que enxerguemos o mundo pelos olhos dos despossuídos, dos empobrecidos, dos excluídos, para que possamos agir contra a ideologia, nos processos e práticas institucionais que reproduzem condições opressivas.

Posteriormente, devemos pensar também em termos de *relações*. Isto é, compreender que a educação exige que a enxerguemos, em sua essência, como ato político e ético. Quer dizer que precisamos situá-la nos contextos de relações desiguais de poder, assim como na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio, subordinação e, ainda, nos conflitos que são gerados por essas relações (Apple, 2017).

No entanto, Apple (2017) enfatiza que uma das coisas mais importantes que devemos encarar é o fato de que educadores, criticamente democráticos, movimentos progressistas e comunidades não são os únicos indivíduos e grupos que estão atuando neste terreno de disputas. Neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito e há muito tempo para mudar a educação ou para mantê-la como está, desde que sirva às necessidades deles. Logo,

A luta pela democracia em educação tem sido, e ainda é, exatamente isto: uma *luta*. Possui uma longa e valiosa história. Essa história engloba movimentos diversos para transformar a educação e outras instituições, para que seus meios e fins respondam a necessidades e anseios vívidos pelo experimento continuado de criar cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas. Isso exige, devidamente, que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais. Exige também uma interrogação crítica constante sobre quem somos “nós”, como ponto de partida. Essas questões colocam um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior: um conjunto de responsabilidades que são ainda mais urgentes para pessoas comprometidas com a transformação social verdadeira (Apple, 2017, p. 901).

Há, portanto, uma disputa contínua sobre diferentes visões de “democracia”. De um lado, compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver a participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, e que acabam por serem atacadas pelas “frágeis” ideologias neoliberais mercantis que, por outro lado, pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo e uma educação que é vista como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas definidas pelos poderosos (Apple, 2017).

Não é apenas por meio da crítica que se pode modificar as estruturas existentes. De modo geral, Apple (2017, p. 915) nos apresenta nove tarefas essenciais para a análise crítica em educação, que deve se desenvolver para criar e defender essas conexões na busca pela democracia, as quais destacamos na sequência:

- a) Deve “testemunhar a negatividade”, ou seja, iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacional são conectadas às relações de exploração e dominação, assim como as lutas contra tais relações, na sociedade maior;
- b) Deve-se também indicar contradições e espaços de ação possíveis, tendo como objetivo investigar criticamente as realidades atuais por meio de uma estrutura conceitual/política que ressalte os espaços nos quais as ações contra-hegemônicas acontecem ou podem acontecer;
- c) Ampliação daquilo que se inclui como “pesquisa”, ou seja, é necessário agir como agentes ativos para os grupos de pessoas e os movimentos sociais que estão atualmente engajados em enfrentar relações existentes de poder desigual;
- d) Saber utilizar o conhecimento historicamente produzido. Uma das tarefas de uma educação verdadeiramente contra-hegemônica não é jogar fora o “conhecimento da elite”, mas reconstruir sua forma e conteúdo para que sirva às necessidades sociais genuinamente progressistas. Há habilidades intelectuais (e pedagógicas) sérias para lidar com as histórias e os debates em torno das questões epistemológicas, políticas e educacionais envolvidas na justificativa daquilo que conta como conhecimento importante e daquilo que conta como uma educação efetiva e socialmente justa. Com isso, pode-se devolver essas habilidades empregando-as para ajudar comunidades e movimentos a refletir sobre isso, aprendendo com eles e nos envolvendo em diálogos mutuamente pedagógicos que possibilitam a tomada de decisões em termos dos interesses de curto e longo prazo dos despossuídos;
- e) Manter vivas as tradições (plural) de trabalho radical e progressista. Isso inclui não somente a manutenção das tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas, mas a extensão e a crítica delas. Além disso, o trabalho envolve manter vivos os sonhos, as visões utópicas e as exigências para reformas reais que são grande parte dessas tradições radicais;
- f) Manter vivas tais tradições e também criticá-las de forma solidária, quando não são adequadas, para lidar com o estado atual da realidade. Assim, habilidades jornalísticas e midiáticas, habilidades acadêmicas e populares, e a habilidade de falar para públicos bem diversos são cada vez mais cruciais;
- g) Educadores críticos também precisam agir em harmonia com os movimentos envolvidos tanto na política de redistribuição quanto na política de

reconhecimento e representação. Também implica uma vontade de aprender com esses movimentos sociais;

- h) O intelectual/ativista crítico precisa assumir outro papel também. Ela ou ele precisa agir como mentor profundamente comprometido, como alguém que demonstra por sua vida o que significa ser um pesquisador sério e também um membro engajado de uma sociedade que é manchada por desigualdades persistentes;
- i) Para aqueles que possuem posições assalariadas, usar seu privilégio que possui como intelectual/ativista para abrir espaços em faculdades e universidades e em outros lugares para aqueles que não estão presentes aí, para aqueles que não têm voz naquele espaço e nos locais “profissionais” a que o professor tem acesso.

Com a proposição dessas nove tarefas para se pensar uma educação democrática, Apple (2017) abre caminhos para muitas outras que podem ser pensadas nas diferentes áreas e eixos que envolvem a educação e a sociedade. Destaca ele, que esta lista é apenas o início do processo, e que precisa ser ampliada constantemente, porém, que nenhuma das atividades será fácil. “Todos envolverão riscos acadêmicos e pessoais enquanto o ‘nós’ se torna maior e mais inclusivo, e enquanto as lutas para uma sociedade verdadeiramente democrática e a construção das condições institucionais que a apoiam continuam e os espaços de interrupção se ampliam” (Apple, 2017, p. 918).

A busca pela democracia requer também a análise das múltiplas desigualdades, assim como enfatizado anteriormente e reafirmado nos escritos de Dubet (2001, p. 12), pelo fato de que “a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las”. A sociologia da educação passa então a ilustrar como o paradigma da reprodução buscou atribuir às desigualdades sociais a “responsabilidade” pelas desigualdades escolares.

Nessa perspectiva, a escola, além de ser considerada reprodutora das desigualdades sociais, também desempenha um papel próprio na produção dessas desigualdades, em que a oferta escolar se encontra longe de ser homogênea e,

conforme reforça Dubet (2001, p. 13), “a oferta é de melhor qualidade quando destinada aos mais favorecidos, e isso apesar dos esforços de discriminação positiva”. Os efeitos dessa desigualdade apresentados pelo autor vão além das questões de qualidade, encontram-se ainda na classe, no estabelecimento de ensino, nos professores, fazendo com que a escola acrescente às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Porém, para amenizar estas desigualdades, o autor enfatiza que,

A priori, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa. A força da igualdade meritocrática das oportunidades deve-se ao fato de que esse modelo de justiça surge como o único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho. No mais, esse modelo confere uma legitimidade moral às desigualdades que lhes são resultantes, pois se a competição escolar é justa, cada um pode ater-se apenas a si mesmo. As elites têm todas as razões de serem fiéis ao seu sucesso, enquanto aqueles que fracassaram só podem atribuir seu desânimo a si mesmo. Trata-se, então, de um princípio de justiça às vezes cruel para os indivíduos e exigido pelo sistema, pois supõe que cada aluno tenha a capacidade e a vontade de ter êxito e que o recrutamento das elites reflète, no final, a estrutura da sociedade (Dubet, 2008, p. 383).

Não se trata, porém, de um processo rápido, a busca pela igualdade de oportunidades e justiça social é, pelo contrário, um processo que perpassa os diferentes eixos da educação, que envolve desde a organização da escola até o currículo que “determina” quais conhecimentos são valiosos. Segundo Branca Ponce e Wesley Araújo (2019, p. 1051), “o currículo escolar é um campo de lutas onde se disputa, no espaço de formação de crianças, jovens e adultos, o assentamento de valores, crenças, visões de vida e de sociedade, e a construção de possibilidades pessoais da existência presente e futura”. Essas tensões em torno da formação que deve ser oferecida aos estudantes são históricas e fazem parte de um cenário que organiza propostas curriculares alinhadas aos tipos de sociedades que são almejados pelos seus propositores. O currículo concebido como prática social de caráter pedagógico conterà inevitavelmente características das instituições escolares, assim como dos sujeitos que o colocam em ação, o que permite analisá-lo e compreendê-lo como uma prática contornada por outras práticas sociais.

Assim,

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza nos momentos de mudança (Sacristán, 2000, p. 22).

Se o currículo faz parte da realidade, há inúmeras representações disputando espaços nesta validação de conceitos que acabam esbarrando na obrigação de propor um currículo de base comum, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências predefinidas, que certamente provocaram mudanças nas práticas pedagógicas. Entretanto, não é somente com esse currículo “padrão” que ocorre a disputa por espaço, há de disputar ainda com outras concepções de currículo e outras práticas curriculares, construindo-as coletivamente, de modo que envolva todos, garantindo e ampliando direitos individuais e sociais que desenvolvam e elevem a cidadania, tecendo uma convivência democrática nos espaços escolares, para que se espalhe para outros espaços onde ocorram relações desiguais de poder. É o que busca o caminho para construção da justiça curricular (Ponce; Araújo, 2019).

Embora concebido inicialmente como instrumento de contenção social, legitimar o currículo como território em disputa e, de fato, disputar esse espaço socioeducativo-cultural poderá apontar possibilidades democráticas que visem à superação de desigualdades e a consideração das diversidades e das individualidades, enfatiza a autora. Essa compreensão de justiça adotada pela justiça curricular concebe-se a partir do conceito de dignidade da pessoa humana e caminha para a ideia de justiça social, que considera todos os sujeitos dignos e merecedores dos bens necessários para se realizarem como seres individuais, relacionais e sociais em virtude da sua condição de pessoas humanas.

Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça a pluralidade cultural da sociedade, elevando os saberes dos menos favorecidos para além do trato folclórico, estereotipado e fragmentado, no qual não se consideram em profundidade os mecanismos históricos, políticos e sociais de formação e de exclusão de identidades (CONNELL, 1997); que analise conteúdos de forma crítica; valorize os diversos saberes culturais a partir das necessidades e do comprometimento com um mundo justo e democrático (SANTOMÉ, 2013). A justiça curricular é um dos

processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste. Busca seus fundamentos em experiências históricas democráticas significativas de educação escolar (Ponce; Araújo, 2019, p. 1054).

A justiça curricular pode ser considerada o percurso de um currículo pautado em direitos civis, sociais, políticos e humanos. Ela expressa, ainda, uma construção cotidiana de justiça por meio da prática curricular. Essa justiça da qual falamos pode e deve ser buscada em todos os momentos da vida humana, em gestos e palavras, em vários espaços da vida social. Um desses espaços, conforme destacam Ponce e Araújo (2019, p. 1055), “é o do currículo escolar, que – defende-se – tem potencial para isso. O currículo pode e deve fazer a sua opção. A busca desse caminho faz-se a partir de políticas (sociais, em geral, e educacionais, especificamente) e dos sujeitos, da confiança neles”.

Assim, por meio de um currículo sob a inspiração da justiça curricular, espera-se formar, principalmente, subjetividades engajadas na democratização, considerando que os processos de democratização das relações sociais visam transformar relações desiguais de poder e, para isso, a educação escolar pode ser um terreno fértil. Para que possa contribuir nesse processo de democracia, a justiça curricular se apresenta em três dimensões, as quais, de acordo com Ponce e Araújo (2019), devem ser consideradas e praticadas para que se alcance com êxito a justiça social. São elas: a dimensão do *conhecimento*, compreendida como uma estratégia de produção da existência e que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a segunda, da *convivência* escolar, que deverá ser democrática e solidária e que admite conflitos e divergências, para que se formem os valores humanitários e se construa uma cultura de diálogo e respeito ao outro e às diferenças; e, por fim, a terceira, do *cuidado* com todos os sujeitos do currículo para que se efetive o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, envolvendo a afirmação de todos os direitos e incluindo boas políticas públicas de formação e de contratação de professores. Dignificando os cuidados das redes de proteção e atenção aos mais vulneráveis, passando, ainda, pela reivindicação de boas condições nos espaços, sem deixar de lado algo imprescindível nesse processo, a boa utilização dos tempos escolares.

O currículo como intercessor entre escola e cultura tem o poder de determinar o que é importante e necessário a se tornar um saber, de modo que

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros [...] (Veiga-Neto, 2002, p. 44).

E, considerando a valoração dada ao currículo enquanto determinante e organizador do saber e da cultura, cabe refletir alguns questionamentos feitos por Gabriel (2010), que consiste em saber se,

[...] devemos renunciar, no campo do currículo, a quaisquer critérios epistemológicos ou pedagógicos, quando nos referimos aos saberes ensinados e aprendidos nas escolas? Efeito da incorporação no campo do currículo das perspectivas sociológicas e culturais de diferentes matrizes teóricas, essa dúvida atinge diretamente o conhecimento, considerado central na reflexão curricular. Nesses tempos em que o comprometimento da escola com ideais de uma modernidade em crise que já foram devidamente denunciados, ainda é possível apostar no conhecimento escolar e reinvesti-lo de algum sentido político transformador? Ou não teria mais sentido enfatizar, nas discussões políticas do campo, a questão do conhecimento? (Gabriel, 2010, p. 216).

Compreendemos então, como é necessário incorporar as discussões sobre o conhecimento escolar, aos estudos e debates a respeito do currículo, para que se possa resgatar o seu lugar principal entre as questões curriculares. Ainda segundo o autor,

[...] implica reconhecer a pertinência da centralidade do conhecimento nas discussões curriculares, bem como as implicações dessa assunção para o avanço da reflexão nesse campo. Isso significa apostar tanto na potencialidade dessa centralidade, sem ingenuidades nem niilismos, para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo, como na fecundidade do processo de hibridização dos discursos presentes no campo do currículo, para repensar a articulação entre conhecimento, cultura e poder (Gabriel, 2010, p. 216).

Esse currículo, capaz de repensar a articulação entre saberes, cultura e poder, é o currículo que envolve o conhecimento que é resultado da epistemologia social, que vai além de padronizar, ele diferencia, transformando a sala de aula em um terreno fértil de construção da diversidade e da democracia, tendo como princípio norteador da sua organização a justiça social.

Compartilhando desta assertiva da organização da escola e do currículo com base na justiça social, Silva (2018) apresenta elementos fundamentais e práticos a

esse processo, ao propor que a *redistribuição*, um dos eixos da justiça social, seja pensada de modo a garantir o acesso às formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiram se escolarizar, de modo a se propor um referencial de qualidade social e não apenas uma lista de conteúdos ou competências destinadas a esses sujeitos. Baseada em uma proposta que vise potencializar as formas diferenciadas de inclusão social e democratização, da escola, do currículo, da sociedade, por meio da ampliação cultural dos estudantes, considerando sua realidade e história social.

Nessa mesma compreensão, a redistribuição precisa estar articulada ao *reconhecimento*, para que ao se constituir políticas educacionais – curriculares – envolvam-se questões de representações das diferenças culturais em suas variações políticas. É fundamental, por sua vez, “debates em torno de um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais [...] no campo da política educacional” para que, assim, se possa “colocar em estudo as diferentes desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, examinar as múltiplas formas de discriminação e a agenda contemporânea dos direitos ou, mais que isso, auxiliar na ampliação da capacidade formativa das escolas através de um reencontro com a alteridade” (Silva, 2018, p. 16).

Para completar a tríade da justiça social, apresenta-se a questão da valorização da *participação* dos diferentes atores sociais, consolidando o conceito de justiça curricular como um instrumento coletivo capaz de promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação (Silva, 2018).

Se, de fato, o currículo é concebido como um artefato cultural, é também uma invenção social, uma prática discursiva que se conecta à produção de identidades culturais e sociais. Sendo ainda, em termos de conteúdo, conforme situa Popkewitz (1997), uma construção social, pelo fato de que o conhecimento é um produto a ser criado e interpretado socialmente, uma epistemologia social, logo, ele é um campo de disputas e lutas.

Seu percurso histórico nos mostra como o conceito de currículo foi evoluindo e ampliando seu campo de estudos e abrangência, deixando de ser apenas um conjunto de normas e conteúdos e enraizando-se no campo das políticas, das ciências e da sociologia. As críticas estabelecidas desde os modos tradicionais de organização do currículo até as políticas de reestruturação que encontramos presentes em nosso meio educacional atualmente, servem de estudo e pesquisa

para que permaneçamos no caminho pela busca da justiça social e da democracia escolar, deixando de reproduzir as desigualdades existentes, de opressores e oprimidos, visando uma pedagogia da emancipação e da autonomia, que valoriza as diferenças e reduz as desigualdades.

Em síntese, o currículo democrático envolve um conjunto de saberes – culturais e sociais – que possam promover práticas sociais eficazes e libertadoras. A artesanaria das práticas, criada pela ecologia dos saberes (Santos, 2018), é uma forma peculiar de constituição de conhecimentos que se encontra mais afastada da ciência moderna e mais próxima dos conhecimentos gerados por experiências de lutas de grupos, que até então eram silenciados. É, nesse processo da ecologia dos saberes, tradução e artesanaria, que se insere uma nova forma de pensar o conhecimento, seus critérios de validação e sua contribuição para a emancipação social.

Ainda que nosso objetivo não esteja na investigação e aprofundamento desses conceitos – ecologia dos saberes e artesanaria das práticas – referenciá-los na sistematização das ideias finais nos possibilita compreender que, de acordo com Santos (2018), não haverá justiça social sem a promoção da justiça cognitiva. Esta, por sua vez, é compreendida como o estabelecimento de uma relação horizontal entre os conhecimentos, ou seja, um diálogo entre eles e uma nova forma de relação, de modo que se encontra apoiada na análise política da epistemologia. Por fim, a dimensão do conhecimento da justiça curricular funda-se no diálogo das diversas experiências sociais presentes na escola e nas racionalidades, em que os conhecimentos locais e globais devem fazer parte do currículo e contribuir para elevar a justiça cognitiva e apontar direções emancipatórias. O conhecimento dos excluídos e desfavorecidos, narrado a partir de suas perspectivas, deve fazer parte dos currículos escolares, descolonizando o conhecimento escolar. É fundamental ter clareza de que sem isso não haverá justiça social, para a partir de então alargar o horizonte das políticas curriculares comprometidas em conceber currículos que contribuam para a superação das desigualdades.

Quando essas desigualdades se originam ainda na Educação Infantil, a ampliação dos estudos e a proposição de políticas curriculares voltadas à justiça cognitiva se faz ainda mais necessária, considerando que esta etapa da educação básica recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro. Encontramo-nos, ainda, nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de

ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos, assim como de refletir sobre as diferentes infâncias – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – construindo pedagogias específicas para essa etapa da educação básica, e de afirmar a importância de se realizar um trabalho docente com professores de formação específica (Barbosa, 2009).

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de crianças na Educação Infantil em ambientes coletivos e formais são recentes no país e com poucas publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças em espaços públicos de Educação Infantil significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional que preze por uma educação justa e democrática desde as crianças menores (Barbosa, 2009). Ao mesmo tempo que impõe considerar quais são as funções da educação nesta etapa, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a refletir como ocorrerá a elaboração do seu currículo, tendo em vista a perspectiva da valorização da infância, da criança e do seu direito a aprender.

Nessa perspectiva, encontra-se fundamentada nossa questão central da pesquisa, fornecendo elementos iniciais que traduzem um currículo pensado para a justiça cognitiva, democrático e que valorize os diferentes sujeitos atuantes na educação para a infância. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, efetivados nos documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil, envolvem não somente as legislações e documentos bases para a Educação Infantil, mas, destaca ainda, segundo Barbosa (2009), funções indissociáveis na busca de sua efetivação.

Primeiramente, destaca-se a função social, que consiste em acolher, educar e cuidar, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança em sua integralidade. “Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania” (Barbosa, 2009, p. 9). Por fim, de igual importância, a função pedagógica consolida-se como um “lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos” (Barbosa, 2009, p. 9). Desse modo, a articulação entre essas funções, assim como a idealização de um currículo pensado

a partir de ideais democráticos com e para as crianças, condicionam-se para promover a garantia de bem-estar desses sujeitos, assim como dos profissionais e das famílias, de modo que essas políticas curriculares passem a refletir sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

## 2.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO DE DISPUTAS

A idealização de um currículo voltado às necessidades e direitos da Educação Infantil começa a se desenhar sob a ótica da teoria de que as crianças também precisam ter uma educação formal pensada especificamente para elas, que as considere sujeitos ativos e participantes do processo educativo e, sobretudo, que as permita viver a infância como deve ser. Muito já se evoluiu em questões de políticas e teorias curriculares que orientam a criação desse modelo de currículo, porém, muito ainda se luta no campo de disputas que o cenário neoliberal instaura na interpretação e efetivação dessas políticas.

A história da criança e da Educação Infantil sofreu, ao longo dos anos, uma evolução significativa no que se refere ao cuidado, atenção, visibilidade. Contudo, ainda nos encontramos carentes de práticas pedagógicas que, de fato, deem voz às crianças. Elas geralmente são faladas pelos adultos, pelos pais, mães, professores(as), psicólogos, Estado, etc. “São a terceira pessoa, aquele outro de quem se fala, não a primeira pessoa, aquela que fala e é sujeito da sua palavra, nem a segunda, a quem o sujeito se dirige e é seu interlocutor. As falas das crianças pertencem ao mais baixo patamar hierárquico da política discursiva” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 2).

A criança sai do anonimato, conforme nos apresenta Ariès (2014), mas, ainda, segue às sombras de quem decide por ela. Queremos dizer que muito se evoluiu em termos de políticas e estudos que orientam a educação para as crianças, assim como se modificaram as disputas em torno desse campo. Utilizamo-nos dos estudos de Abramowicz e Kramer (2023) para destacar algumas das intervenções dessas forças que disputam o campo da Educação Infantil, propondo, por exemplo, um processo de “filantropização das creches”, no qual as crianças de zero a três anos passam a ser atendidas em creches conveniadas, muitas delas de cunho religioso; ou ainda, no modelo de “voucher” para creche para as famílias pobres como política pública de atendimento à demanda; e, no que se refere ao currículo,

destaca-se o processo de apostilamento das pré-escolas; em que se “impõem uma pauta à educação das crianças pequenas, disputando seus corpos, seus territórios, sua subjetividade, por meio das políticas públicas, de maneira a esvaziar a história e as conquistas das lutas por uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade para a população brasileira” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 5).

A definição do que é ser criança, de infância, de subjetividade, são territórios de disputas imensas, diríamos até que crianças se tornaram o centro da disputa, pois o que se entende por criança define os conceitos em disputa em uma identidade nacional. Há, então, que se considerar os conceitos que permeiam a criança e a educação para ela como territórios em disputas, que envolvem desde a neurociência até os organismos criadores de avaliações em larga escala. As avaliações de larga escala são utilizadas, muitas vezes, como estratégia para compor um currículo e criar realidade, voltadas para uma vertente econômica, a qual pensa a criança como investimento, que resulta em aumento de valores econômicos, além de outra corrente que pretende subordinar a Educação Infantil à escola, fazendo da Educação Infantil a antessala de conteúdos que virão, enfatizando e antecipando a alfabetização (Abramowicz; Kramer, 2023). A questão que se coloca e que está em disputa é: qual a função, o caráter e a singularidade da Educação Infantil? E qual a concepção de currículo proposto a ela?

Ao compreendermos que assim como outros campos da Educação, a Educação Infantil é um terreno fértil em disputas, precisamos compreendê-la também como ação cultural e, principalmente, como prática de liberdade. Entretanto,

as operações que constituem o neossujeito, produzidas no âmago do discurso neoliberal, não o privam de liberdade, mas lhe ofertam um conjunto de possibilidades de escolha. Todavia, tais escolhas estão sempre dentro de determinada “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2005) que institui modos de ser, de viver e de se relacionar consigo e com outros em um contexto em que a concorrência e a busca pela inovação se tornam um ethos a ser perseguido (Carvalho *et al.*, 2021, p. 36-37).

Assim, compreendemos que é por meio de determinada ordem de discurso interpretada nas políticas curriculares que se produz sentidos na prática educacional, pois é por meio do currículo que se deseja produzir um “tipo” de sujeito. Precisamos, então, forjar outras construções sociais, tomando a criança como sujeito ativo na produção de sua própria infância. A infância não deve ser vista apenas como uma fase, em que se prepara a criança para a próxima, “ela é a vida

pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 9). Nesse entendimento de infância e de criança, revela-se uma concepção que busca atuar cotidianamente com as crianças, “nos mais variados espaços institucionais, para garantir respeito, autonomia e cooperação, diferença e espaço para criar, brincadeira e a expressão da palavra, liberdade, pluralidade, autoestima” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 9).

Desse ponto de vista, os discursos presentes nas políticas curriculares educacionais são vistos como práticas organizadoras da realidade, pois cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos nos quais o poder se encontra implicado e pelos quais funciona. O currículo é “feito sempre de outros textos” (Corazza, 2001, p. 96). Ou seja, “o currículo tem vontade de sujeito, ele quer um sujeito que lhe permita reconhecer-se nele” (Corazza, 2001, p. 15). Nesse sentido, é preciso problematizar as políticas curriculares, pois quando emergem de interesses econômicos, “[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais e informatizados, cursos para capacitação de professores, operados por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (Macedo, 2018, p. 31).

O cuidado que precisamos tomar refere-se ainda à simplificação do que é conhecimento e do modo como se pensa o currículo da Educação Infantil, para que não se corra o risco de que os mecanismos econômicos o organizem com base em suas perspectivas. Abramowicz e Kramer (2023, p. 9-10) apresentam uma importante reflexão acerca do que é preciso fazer na infância: “o que devemos fazer, é possibilitar a própria expansão da infância com todas as linguagens que estão em jogo e as que possamos inventar”.

A partir dessa perspectiva, de que a Educação Infantil também precisa ser “espaço” de conhecimento e valorização de saberes, o currículo proposto a ela não deve ser prescritivo ou padronizador de sujeitos de acordo com os interesses da sociedade. Compreendemos, ainda, que, atualmente, o documento mais recente em termos de políticas curriculares para a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a qual apresentou a configuração de conceitos, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento e que orienta estados e municípios na elaboração de seus currículos. Para além de outros documentos e políticas curriculares, os quais apresentaremos na sequência do nosso texto, consideramos

pertinente destacar a conjuntura em que se consolidou a BNCC (Brasil, 2017), assim como algumas problematizações levantadas por estudiosos da área, acerca do documento, inicialmente destacando que,

a partir da homologação da Base, houve uma descaracterização das DCNEI (MEC, 2009). A concepção de currículo “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (MEC, 2009, p. 1) foi destituída pela indicação de um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e, sobretudo, pela proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo e grupo etário (Carvalho *et al.*, 2021, p. 39).

As percepções acerca do documento direcionam-se ainda à concepção de proposição de um currículo que compreende a docência centrada sobretudo na prática docente. De acordo com Frangella e Dias (2018, p. 11), “[...] a BNCC pretende ser um ‘guia’ orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula”. No que se refere à Educação Infantil, complementam Carvalho *et al.* (2021, p. 39-40), que “tal prerrogativa se materializa na indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos campos de experiência, os quais delimitam a ação docente”, abrindo caminhos e oportunidades para a produção de livros didáticos para os(as) professores(as) e reforçando um caráter instrumental para o documento.

Nessa mesma lógica, de analisar o que está explícito e implícito no Documento Base (Brasil, 2017), os autores sinalizam para a proposição de uma listagem de expectativas (objetivos) de aprendizagem para cada um dos grupos etários e, por essa razão, um possível apagamento das diferenças que possam existir entre as crianças. Outros destaques realizados apontam para a ausência de discussão sobre o conceito de experiência que pauta as orientações curriculares para Educação Infantil. Conforme destacam Carvalho *et al.* (2021), compreende-se que a experiência das crianças nos processos de aprendizagem, além de ser segmentada, é definida *a priori*, aproximando, ainda, os campos de experiência das disciplinas escolares. De modo geral, os autores reiteram que compreender “que as orientações curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – efetivadas pelo que nomeamos de discurso curricular contemporâneo da Educação Infantil – têm contribuído efetivamente para a privatização da formação

docente e, de modo correlato, da educação das crianças” (Carvalho *et al.*, 2021, p. 41).

Seguindo, a concepção dos autores acerca da indicação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campo de experiência e grupo etário também é crítica em relação ao documento. Consideram que essa listagem de objetivos vem sendo ampliada nos documentos curriculares dos estados e municípios, impactando na produção de material didático, nas orientações para os planejamentos dos docentes e, ainda, em alguns municípios, servindo como critério para elaboração de pautas de observação/avaliação das crianças (Carvalho *et al.*, 2021). Além disso, o Documento Base (Brasil, 2017) abriu caminhos para os interesses de grupos empresariais que têm na educação pública uma candidata para gerar lucros. Ao propor que, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2017, p. 5), apresenta um arsenal de possibilidades lucrativas, pois se desdobra em vários eixos de uma agenda capitalista sem correr riscos, pois quem realiza o investimento é o Estado (Santos; Macedo, 2021).

O olhar crítico e criterioso dos autores envolve não somente o conteúdo que se apresenta na política curricular do Documento Base (Brasil, 2017), mas, ainda, as concepções que influenciaram a criação do documento, como, por exemplo, o processo de colonização da concepção de currículo de Educação Infantil baseada em uma “epistemologia eurocêntrica”, por meio de uma organização curricular inspirada no modelo italiano, desconsiderando o contexto da educação brasileira e o acúmulo de pesquisas desenvolvidas na área de Educação Infantil nas últimas duas décadas (Carvalho *et al.*, 2021). Considerando, ainda, que essa proposta de organização curricular “[...] poderia ser realizada de maneira mais autêntica e identificada com a realidade educacional brasileira”. Ou seja, “[...] os educadores brasileiros perderam uma ótima oportunidade de pensar a nossa Educação Infantil com suas ricas manifestações pedagógicas e culturais” (Ariosi, 2019, p. 254).

Sendo o documento mais recentemente elaborado no campo das políticas curriculares para a Educação Infantil, no qual se estabelecem os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, optamos por problematizar, utilizando-nos de alguns estudiosos da área, a organização e concepções que constituem o documento, para reafirmar que “[...] a política da educação infantil no Brasil ainda

está pautada nas desigualdades econômicas, sociais, regionais, raciais, de gênero e também de idade” (Oliveira; Abramowicz, 2017, p. 296). Contudo, é pertinente destacarmos, também, que os documentos que deveriam servir como subsídio para a elaboração e organização dos currículos para a Educação Infantil, nos estados e município, vão além do que se estabelece na Base (Brasil, 2017), e foram constituídos anteriormente a ela, servindo de algum modo de referência para a sua elaboração.

Desde a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394) (Brasil, 1996), os caminhos para se pensar e propor novas políticas curriculares, especialmente no que se refere à Educação Infantil, foram se expandindo. A proposição de um Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) pensado especificamente para essa etapa da educação fomentou ainda mais os estudos e culminou na consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), documento de grande importância para se pensar a organização do currículo para a infância. Tais documentos serão explorados com maior ênfase no capítulo de análises desta tese, para justamente ratificar o que já foi exposto, que muitos conceitos, antes mesmo de comporem a organização da Base (Brasil, 2017), eram referenciados por outros documentos.

Compreendemos, ainda, que as questões que envolvem o currículo na Educação Infantil vão muito além da seleção e valorização de alguns conhecimentos. A principal pergunta que é feita em relação às discussões curriculares: “O que ensinar?”, não cabe nesse contexto (Santos; Macedo, 2021), pois na Educação Infantil buscamos a educação integral da criança partilhada entre a família e a sociedade. Na Educação Infantil, assim como preconizam os documentos, defende-se a indissociabilidade do cuidar e educar e a valorização das múltiplas linguagens, que vão além dos conteúdos escolares. As disputas de poder que envolvem a valorização e seleção de determinados conhecimentos, expressas nas teorias curriculares, atualmente também integram o cenário das políticas curriculares para a Educação Infantil. É, então, nesse campo de disputas, que situamos o currículo da Educação Infantil, amparado de um lado pelos avanços nos estudos, pesquisas e documentos norteadores e, por outro, invadido por uma lógica neoliberal, que vê na infância uma grande aliada para a “moldagem” dos sujeitos.

Concordamos com as autoras Santos e Macedo (2021), quando enfatizam que a Educação Infantil precisa ser pensada em uma perspectiva de igualdade de

direitos, e ter como objetivo formar sujeitos que não sejam meros fazedores de coisas, ou ainda, adultos habilidosos e competentes. A formação humana, desde o início da vida, deve ser constituída em uma perspectiva emancipatória, que considere todos como seres pensantes desde o nascimento. Os espaços educativos de Educação Infantil têm ou deveriam ter essa função de socialização, ofertando oportunidades de conviver com seus pares, não apenas da mesma faixa etária, mas com crianças de diversas idades e diferentes experiências. Assim, explorar, criar e recriar as culturas infantis podem contribuir para pensar a sociedade como um todo: “As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas” (Prado, 2006, p. 2).

As creches e pré-escolas constituem espaços que envolvem conhecimentos e saberes produzidos historicamente, mas, além disso, expressam também os confrontos oriundos das concepções curriculares e de propostas formativas, reafirmam-se como espaços de embates políticos, de disputas acerca das diferentes perspectivas de educação e cuidado (Santos; Macedo, 2021). Assim, além de ter seu currículo permeado por um campo de disputas, as instituições também passam por disputas, para saber quais conhecimentos e saberes estarão presentes ali, de que forma serão abordados, que culturas serão representadas, quais concepções orientarão suas organizações.

A formação docente, como parte do currículo da Educação Infantil, também é espaço de discussões e estudos que vêm sendo feitos no campo da educação, seja em uma perspectiva de formação continuada, ou de cursos rápidos de graduação a distância, os quais, muitas vezes, encontram-se enunciados pelo “mercado pedagógico”, em grande expansão nesse momento de procura por diferentes modalidades de formação, que se “adequam e encaixam” à proposta do Documento da Base Nacional (Brasil, 2017), ensinando por meio de *lives*, webinários, cursos, livros, revistas, especializações (presenciais e a distância), como colocar em prática um currículo “pronto e delimitado”, evidenciando um ideal docente a ser perseguido e (supostamente) alcançado por aqueles(as) profissionais que se dispuserem a investir em suas carreiras (Carvalho *et al.*, 2021).

De fato, “temos vivenciado a era dos(as) especialistas e dos(as) formadores(as) que, no mesmo campo mercadológico, disputam seguidores(as) com a promessa de uma formação docente que responda às necessidades da BNCC

(MEC, 2017)” (Carvalho *et al.*, 2021, p. 35). Observa-se, ainda, conforme expressam os autores, que: “Nessa arena de disputas, em que se anuncia uma aparente cisão entre teoria e prática, não existem vencedores, mas a difusão de um “padrão de docência BNCC” [...] (Carvalho *et al.*, 2021, p. 35). O papel docente encontra-se resumido a alguns padrões a serem seguidos, objetivos a dar conta, competências a se desenvolver, esquecendo-se, muitas vezes, da parte humana e da criança viva que está presente ali. Se o professor se tornar apenas um “aplicador” de um currículo padronizado, “considerando uma quase ausência de problematização desse sujeito as regras e os padrões da ‘razão’ da escolaridade repartem o que é sensato [ao(à) docente] ‘esperar por’, ‘refletir sobre’ e fazer” em sua atuação profissional” (Popkewitz, 2020, p. 51 *apud* Carvalho *et al.*, 2021, p. 35).

Portanto, é primordial questionar, sob as lentes de autores, como Carvalho *et al.* (2021), acerca dos modos como os documentos de orientação curricular instituem práticas pedagógicas que operam na produção da docência da Educação Infantil, considerando a operacionalização de processos de persuasão, captura e engajamento docente, a fim de se tornarem *neossujeitos*<sup>13</sup> (Dardot; Laval, 2016, grifo nosso). Sendo este, um profissional que deve “[...] ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido com o trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua [e] aceitar a grande flexibilidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 330) demandada pelo mercado.

As operações que constituem o neossujeito, produzidas no âmago do discurso neoliberal, não tiram a liberdade docente, por exemplo (sendo este o sujeito da escrita), contudo lhe oferecem um conjunto de possibilidades de escolha, que estão inseridas dentro de determinada ordem e discurso, instituindo modos de ser, de viver e de se relacionar consigo e com os outros, dentro de um padrão desejado, em um contexto em que a concorrência e a busca pela inovação se tornam um *ethos* a ser perseguido (Carvalho *et al.*, 2021).

A proposta não é somente constituir um docente neossujeito, mas, ainda, aplicar um currículo que conduza as crianças a esse caminho. Na contramão da justiça e democratização curricular, a ênfase na criança que cresce para ser responsável por suas conquistas e derrotas, para estar sempre apta à

---

<sup>13</sup> Utilizando-nos das palavras de Dardot e Laval (2016, p. 327) para conceber o neossujeito como: “um sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional”.

competitividade, para gerenciar suas emoções e atender às demandas da economia e da sociedade, perdeu um tempo precioso da sua infância, inserindo-se nos moldes de uma vida que foi pensada para ela, não com ela e tampouco por ela. Perspectiva esta que não cabe na mesma concepção de criança como sujeito de direito, reconhecida na sua peculiar condição de ser humano em desenvolvimento (Loureiro; Silva, 2019), que tem liberdade pra expressar-se, comunicar-se, questionar, com direitos fundamentais amparados pelo *status* de prioridade absoluta, ficando a família, o Estado e a sociedade incumbidos de assegurá-los.

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil será pautado em uma das concepções ou contribuirá para a constituição de um neossujeito (docente e criança), com objetivos e demandas econômicas a cumprir ao inseri-los nos padrões de uma sociedade preocupada com metas e resultados; ou na renúncia dos padrões que determinam o que cada sujeito deverá ser/fazer, o currículo promoverá problematizações sobre a prática docente, sobre as políticas, sobre a sociedade, ensinando o sujeito a questionar, a discordar e a ressignificar os conceitos já enraizados, escutando o que as crianças têm a dizer enquanto vivem a própria infância.

Assim, se nos interessa compreender como as políticas curriculares têm sido interpretadas e organizadas nos documentos que norteiam e amparam a elaboração do currículo para a Educação Infantil, temos como premissa que assim como o conhecimento produzido historicamente, as relações pelas quais essa produção ocorre estão imbricadas em relações de poder, que refletem e modificam a realidade, assim como os sujeitos que a produzem. Interpretando sob as lentes de uma abordagem que aproxima o científico do social, explicada no próximo capítulo, nos debruçamos nas análises de importantes documentos que norteiam a organização curricular da Educação Infantil, para compreendermos que concepção de Educação para a Infância está se propondo e qual o “perfil” de sujeito que se pretende “formar”.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento humano tem passado por um aumento no seu volume assim como em sua complexidade, o que acaba por promover sua interdependência, fragmentação e centrifugação. Ou seja, estimula a especialização, sendo necessário estudar as formas de coordenar e integrar o conhecimento em uma organização social que também é complexa, uma tarefa que pode ser realizada pela “Epistemologia Social”, conforme nos anuncia Shera (1977).

Consolidada posteriormente em uma disciplina, a Epistemologia Social tem seu foco na

[...] produção, fluxo, integração e consumo de todas as formas de pensamento comunicado através do modelo social. De tal disciplina poderia emergir um novo corpo de conhecimento e uma nova síntese da interação entre conhecimento e atividade social. Mas, embora a Epistemologia Social venha a ter seu próprio “corpus” de conhecimento, será também, uma disciplina muito prática [...] (Shera, 1977, p. 11).

Para alguns autores, como Fuller (1997), a Epistemologia Social, além de se tornar uma disciplina, defende a ideia de uma maior participação da sociedade nas discussões sobre as ciências, contribuindo para uma prática emancipatória e reconhecendo a multiculturalidade do conhecimento.

Assim como Egan e Shera (1961), Fuller (1997) também defende a importância de estudar a relação da Ciência com a Sociedade, este último particularmente interessado em abordar o “social” interno à academia científica. É importante, ainda, destacar a afirmação feita pelo autor, de que a defesa da Epistemologia nos lembra que muitas pessoas ainda não acreditam que nos processos de organização, desenvolvimento e avaliação da pesquisa em Educação se reflete, explicitamente ou não, sobre o que é a realidade escolar, sobre o subjetivo e o que é objetivo na ciência, sobre a relação entre fato e teoria, sobre a existência ou não de progresso na pesquisa educacional, entre outros (Fuller, 1997).

Aproximando ainda mais a Epistemologia Social da pesquisa educacional, outro autor que nos apresenta importantes escritos e que considera a escolarização, inclusive as reformas educacionais, como muito impregnada de relações de poder, é Popkewitz. Influenciado pela Sociologia Política, Popkewitz (1997, p. 23) descreve que “A Epistemologia proporciona o contexto dentro do qual devem ser

considerados as regras e os modelos através dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e o conceito do *self*". Nesse mesmo contexto e, "Ao mesmo tempo, a Epistemologia Social toma os objetos que compõem o conhecimento da escola definindo-os como elementos da prática institucional, dos padrões de poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária". Esses conceitos variáveis que tanto descrevem quanto incorporam, adquirem significados em um conjunto de relações que se combinam para produzir a escolarização e se utilizam da Epistemologia Social para fazer desse conhecimento da escolarização uma prática social que se torna acessível ao questionamento sociológico, tendo como intenção enfatizar a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder (Popkewitz, 1997).

Assim, a pesquisa em educação que se utiliza da "Epistemologia Social" como fio condutor das investigações tem preocupação política e conceitual, uma vez que considera que os conceitos da ciência, inclusive da ciência educacional, estão impregnados de contribuições de ordem social, assim como de distinções conceituais que definem as relações de poder e estão inseridas em determinado tempo. As contribuições de Popkewitz (1997) também se direcionam para a crítica que o autor apresenta tanto ao positivismo quanto às "ciências críticas" que, na pesquisa educacional e em outras áreas, consideram o intelectual como a figura destacada na decisão das relações sociais, sendo que, para ele, o papel do intelectual deve ser problematizado, assim como a compreensão do processo como linear. Emergindo dos questionamentos que buscam compreender como o poder acontece e influencia determinadas relações estruturais, que apresentam seus sistemas simbólicos e ocupam determinado "espaço social", assim como seus participantes interagem em diferentes formas de poder, seja social, seja cultural, seja econômico, fazendo com que a mudança e o poder aconteçam em determinado espaço social, conforme destaca o autor, o uso da Epistemologia Social na pesquisa possibilita interpretar e reconstruir constantemente os textos e discursos-práticas por meio da participação no diálogo democrático sem posições pré-fabricadas (definidas).

Nesse modo de pensar/fazer pesquisa, é imprescindível que sejam consideradas as condições sociais dos professores e das crianças (sujeitos), das representações, do currículo, das palavras, dos projetos de pesquisas, dos manuais,

dos relatórios, sabendo que eles acontecem em determinado tempo e espaço e o poder circula por meio deles. Considerando que tanto os sujeitos quanto os “materiais” e “conceitos” são impregnados de relações sociais que acontecem em determinadas estruturas de caráter histórico e dinâmico, e estas estruturas formam parte da comunidade científica, logo, são fontes que refletem o poder assim como o produzem, por meio das diferentes relações que estabelecem e do período histórico em que se encontram.

Assim, os padrões epistemológicos da Educação relacionam-se e muito, com a legitimação ou não de determinados discursos e práticas, e não apenas refletem o poder, mas também o produzem, fazendo com que as relações sociais atuem profundamente nos conhecimentos e ferramentas que intervêm na pesquisa educacional, assim como na orientação e na avaliação das pesquisas, na elaboração e na aplicação de currículos, e ainda, no tratamento dos dados estatísticos, entre outros, colocando em destaque a atuação do social no campo da cientificidade, nas estratégias e etapas de pesquisa, na relação entre teoria e prática (experiência) e na produção do conhecimento.

Destacados os principais conceitos estruturantes da Epistemologia Social que conduzirão o traçado do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, considerando que os padrões científicos, as relações sociais e de poder fazem parte das análises deste estudo, a Epistemologia Social, como ferramenta metodológica, norteará a leitura de documentos e referências bibliográficas que compõem os materiais de análise, conforme apresentam as questões e objetivos de pesquisa.

Seguindo a proposta de escrita que se iniciou na parte introdutória, a qual se propõe analisar documentos e referenciais teóricos, o percurso metodológico aqui delineado corresponde a uma pesquisa qualitativa, que não se destina a obter resultados numéricos ou quantitativos, mas está direcionada a explicar o porquê das coisas, conduzindo seus resultados ao que pode ser feito, sem quantificar coisas, valores ou trocas simbólicas. Segundo Deslauriers (1991 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32),

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Assim, a pesquisa qualitativa organiza-se com aspectos da realidade que possivelmente não podem ser colocados em categorias numéricas, centrando-se na explicação das dinâmicas das relações sociais. Seguindo essa lógica das relações e realidades sociais pelas quais se constitui a abordagem qualitativa, Minayo (2009) a descreve como um universo de significados, valores, atitudes, entre outros elementos que compõem um espaço mais profundo nas relações.

Em consonância com o que descreve a autora a respeito das características correspondentes à pesquisa qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009) complementam, destacando que se trata ainda da objetivação do fenômeno, ou seja, a delimitação dos objetivos a serem alcançados; a hierarquização das ações desenvolvidas durante a pesquisa – como descrever, compreender e explicar –, assim como o estabelecimento das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças existentes entre o mundo social e o mundo natural; o respeito na interação entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca pelos resultados mais verdadeiros possíveis; e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Seguindo esta concepção metodológica, Flick (2009, p. 23) argumenta que,

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Nesse sentido, um dos passos importantes na elaboração da pesquisa, de acordo com Flick (2009), é a escolha adequada dos métodos, tendo em vista sua variedade e a existência de diferentes abordagens que refletem sobre sua pesquisa na produção do conhecimento. Com base na conceituação dos autores citados, buscando explicar os conceitos da pesquisa qualitativa, destaca-se que o princípio da abordagem qualitativa não se fundamenta apenas em um modelo teórico e metodológico, mas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, direcionando para a análise de casos concretos, considerando os fatores locais e temporais, delimitando os caminhos necessários à efetivação de sua pesquisa em meio aos contextos locais.

Por meio dessa caracterização da pesquisa qualitativa, em que há uma finalidade teórica, considerando a abordagem de autores, teorias, objetivos, que se relacionam com as questões de pesquisa e o problema central, assim como por meio da produção intelectual que se organiza o material empírico, essencial na elaboração do conhecimento e nos resultados obtidos com o estudo, consideramos a pesquisa em tela como tal. Nesse modo de pesquisa, as representações teóricas apresentam-se por meio de um marco teórico estabelecido pelo pesquisador, juntamente com suas intenções de pesquisa e seu aporte de estudo. Além do repertório teórico e conceitual presente nesta abordagem, é possível estudar, ainda, os fenômenos que permeiam os seres humanos e suas relações sociais, traçando o percurso investigativo e os diferentes caminhos a serem explorados.

Para dar conta dos resultados buscados na pesquisa, a abordagem qualitativa abre caminhos para outras ferramentas metodológicas contemplarem o processo investigativo, de modo que deem conta dos objetivos, das questões, da problemática central, assim como do material empírico a ser analisado. Assim, para cumprir com determinada demanda de estudo, a tese utilizará as concepções da Epistemologia Social nas investigações dos documentos de currículo e Educação Infantil.

A Epistemologia Social, conforme destaca Oddone (2007), originou-se como uma disciplina científica proposta em diversas ocasiões, a partir do início da década de 1950, por dois bibliotecários e pesquisadores americanos: Margaret Egan e Jesse Shera. Em seu surgimento, encontrava-se associada a um contexto histórico-social e científico que vinha colocando em risco não somente o arcabouço da antiga biblioteconomia como as promessas da jovem documentação.

Segundo esses pesquisadores, a epistemologia social representa

o exame das relações recíprocas que se estabelecem entre os seres humanos e seu mutante entorno social, cultural e tecnológico, visando à atividade cognitiva; ou seja, o estudo do ciclo que envolve a produção, a circulação e o uso do conhecimento, caracterizado em sua materialidade como uma verdadeira ecologia sociotécnica do trabalho intelectual (Oddone, 2007, p. 110).

Conforme destaca Shera (1972 *apud* Oddone, 2007), um dos pesquisadores fundantes da epistemologia, em sua concepção original,

a epistemologia social foi descrita como uma “disciplina-mãe”, uma espécie de “fundamento científico” para a biblioteconomia, a bibliografia e a comunicação, “um corpo de conhecimentos sobre o próprio conhecimento [...]”, e ainda “sobre os modos por meio dos quais o conhecimento é coordenado, integrado e posto a funcionar [...], sobre as forças intelectuais que modelam as estruturas e as instituições sociais (Shera, 1972, p. 111-112 *apud* Oddone, 2007, p. 111).

Para os autores da epistemologia, o “foco de atenção” da nova área de estudos ocorria em torno da análise da produção, do fluxo, da integração e do consumo de todas as formas de pensamento comunicado, resultante nos “produtos intelectuais”, produzidos por meio de todo o tecido social, o que levou a ser situada por seus autores no âmbito da ciência social.

Se, colocada em referência por um quadro teórico mais amplo e complexo, que ao mesmo tempo a enriquecerá e contextualizará, a epistemologia social transforma-se, atualiza-se e passa a constituir um novo corpo de conhecimentos sobre a dinâmica social de toda a atividade intelectual produzida pelos coletivos humanos. Ou ainda, enquanto espaço oriundo de fenômenos, sua perspectiva abrange ao mesmo tempo toda a produção material e simbólica de bens culturais, assim como toda a ecologia do sistema social de produção intelectual, ou seja, toda a extensão e toda a variedade do sistema social de produção, circulação e consumo de informação. Dessa forma, assim como planejavam seus autores, a epistemologia social poderia vir a representar uma consistente alternativa teórica voltada “às preocupações epistemológicas da ciência da informação, oferecendo uma contribuição substantiva ao esforço dos que hoje se dedicam ao exercício de definir suas bases científicas e de demarcar suas fronteiras disciplinares” (Oddone, 2007, p. 113).

Com a epistemologia inserida no programa da sociologia da ciência que, segundo seus articuladores e analistas, baseia-se em pressupostos teóricos bastante radicais do ponto de vista epistemológico tradicional, conforme apontam alguns de seus princípios:

- a) a ciência é uma atividade humana como qualquer outra, sendo social e historicamente determinada;
- b) a ciência, enquanto fenômeno cultural, deve ser compreendida em relação aos contextos em que ocorre;

- c) o produto da ciência afeta a sociedade na mesma medida em que é por ela afetado;
- d) o que chamamos de conhecimento científico é um produto socialmente construído, negociado e aplicado;
- e) as investigações sobre a ciência devem levar em conta, simultaneamente, suas formas institucionais, seus usos sociais, suas práticas e também seu conteúdo;
- f) a sociologia da ciência deve ser imparcial, ou seja, deve tomar como objeto a ser explicado tanto o que se julga ser verdadeiro quanto o que se crê ser falso, tanto o racional quanto o irracional;
- g) a sociologia da ciência deve oferecer aos fenômenos que observa explicações simétricas, ou seja, que esclareçam tanto os seus aspectos positivos quanto os negativos;
- h) a sociologia da ciência deve ser reflexiva, ou seja, os padrões de explicação que ela adota para seus objetos devem, identicamente, ser aplicados a ela própria (Barnes; Bloor; Henry, 1996, p. 8 *apud* Oddone, 2007, p. 117).

Assim, a epistemologia social, inserida no campo da sociologia da ciência, é vista como uma lente teórica que se destina a investigar os padrões do conhecimento historicamente formados e que se encontram relacionados ao poder e às instituições, atribuindo ao conhecimento um caráter social e histórico, como na perspectiva de Popkewitz (1997), ao conceituar a epistemologia social.

A partir do percurso metodológico traçado para o estudo, a Epistemologia Social servirá como ferramenta metodológica na investigação e análise dos materiais que compõem o *corpus* da pesquisa, com vistas a estabelecer relações entre os acontecimentos (realidade) sociais e a produção humana de saberes, conhecimentos e informações, que no caso do referente estudo, acontece por meio dos documentos/legislações a serem analisados em consonância com os aportes teóricos.

### 3.1 DO PERCURSO METODOLÓGICO À SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa é em si uma atividade básica da ciência que se encontra em constante interação com a realidade, capaz de associar elementos teóricos, de pensamento e ação. Contudo, para se fazer pesquisa é preciso que se tenha um problema, a partir do qual possam ser relacionadas as questões de investigação, assim como os objetivos a serem alcançados por meio desta, destacando, ainda, sua relação com a vida real (Minayo, 2009).

Gil (2007, p. 17) também apresenta uma definição de pesquisa, na qual a caracteriza como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. À medida que os problemas forem levantados, é necessário que ocorra a investigação dessas questões, buscando possíveis resultados ou respostas, através de um processo com várias etapas pelas quais perpassa a pesquisa.

Assim como as conceituações de pesquisa são muitas, os diferentes métodos e metodologias existentes na pesquisa também são variados, conforme descreve Tartuce (2006 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 11) acerca da metodologia científica como método e ciência:

[...] Método [...] significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”, é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

Conforme já apresentado anteriormente, o caminho metodológico aqui estabelecido utiliza da epistemologia social como ferramenta metodológica para análise e compreensão dos dados obtidos, considerando que a epistemologia se refere a um amplo conjunto de abordagens utilizadas no estudo do conhecimento, que o interpreta como um coletivo de realizações, ou ainda como um modo de

compreender as dimensões sociais do conhecimento ou da informação historicamente produzida pelo ser humano.

Considerando o percurso metodológico traçado no decorrer desta pesquisa, a seleção dos documentos a serem analisados compreende um período de vinte e sete anos, incluindo documentos e legislações do pós-LDB 9.394/96. A escolha da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 como documento inicial para o *corpus* da pesquisa aconteceu pelo fato de ser o primeiro documento após a implementação da Constituição Federal de 1988, a tratar de maneira ampla e abrangente a educação no Brasil. Outro documento a compor a pesquisa é o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), que apresenta em seu texto metas e estratégias dos mais variados segmentos da educação, a serem cumpridas no período de sua vigência. O terceiro documento que estabelece orientações para a organização do ensino brasileiro não possui caráter legislador, porém determina e padroniza a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) compõe o quadro de documentos que serão analisados nesta pesquisa em consonância com as referências bibliográficas e análise das literaturas produzidas acerca do tema.

Para dar conta da investigação proposta nos objetivos, visando problematizar a consolidação do direito à educação, sobretudo, o direito à educação na infância como viés para a criação do conceito de direito de aprendizagem e desenvolvimento; e ainda investigar como ocorreu a implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos norteadores da Educação Infantil, estabelecendo relações e/ou contrapontos entre a teoria e a consolidação; utilizamos dos materiais (documentos) citados, estabelecendo um percurso histórico a partir da efetivação de uma legislação norteadora da educação brasileira, até o mais recente documento (nacional) com critérios para a organização da educação básica, do qual destacamos aspectos estruturantes da Educação Infantil.

O primeiro capítulo, o qual busca apresentar o percurso histórico e social no qual se consolidou o reconhecimento e o surgimento do sentimento de criança e de infância, com base na literatura; utiliza-se de autores, como Ariés (2014); Freitas (2001); Kohan (2005); Narodowski (1993), para traçar esse percurso histórico, ampliando a noção de conceito e direcionando a trajetória histórica de sua constituição no Brasil.

Posteriormente, para analisar a construção histórica do currículo e suas teorias na consolidação como território de disputas; assim como compreender como

os conceitos e perspectivas do currículo foram se modificando ao longo do período histórico enraizados na dualidade entre a reprodução social e a justiça curricular; apresentam-se autores, como Silva (2021); Apple (1998); Popkewitz (1994, 1997, 2001); Moreira e Silva (2013); que contribuem com a retomada histórica da constituição do currículo, das políticas curriculares, a influência do social no científico, assim como das relações de cultura e poder na organização da educação e da escolarização.

O delineamento da pesquisa ocorreu inicialmente observando o problema proposto e, a partir de então, buscou-se investigar o que já havia sido produzido considerando os conceitos principais da temática em discussão. A busca realizada nos possibilitou compreender quais pesquisas foram desenvolvidas recentemente, envolvendo conceitos sobre currículo e Educação Infantil, assim como a carência e as possibilidades de estudo considerando os direitos de aprendizagens recentemente instituídos para as crianças da Educação Infantil, conforme apresenta a seção a seguir.

### 3.2 REVISÃO DE LITERATURA: UM CAMINHO ABERTO A POSSÍVEIS ESTUDOS

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem ganhado visibilidade em estudos e pesquisas nessas últimas décadas, principalmente pelo fato de ter ampliado seu amparo legal nas legislações e políticas educacionais. Assim como as demais etapas da educação básica, a Educação Infantil envolve em seu entorno uma vasta gama de possibilidades de estudos, que podem estar relacionadas às práticas pedagógicas, ao brincar e cuidar, à infância, ao currículo, ao direito de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, dentre outros que já vêm sendo explorados, ou que são considerados temáticas recentes nos estudos.

Considerando este amplo campo de pesquisa, neste capítulo objetivamos investigar um pouco mais a respeito das produções feitas, em um período recente, de meia década, sobre um tema que norteia desde as práticas pedagógicas até a organização do conhecimento e das aprendizagens na Educação Infantil, que é seu currículo. Em se tratando de uma temática relativamente recente em pesquisas e estudos, assim como na legislação, o currículo da Educação Infantil, assim como de toda a educação básica e educação superior pode ser um meio para a reprodução das desigualdades e exclusão dos sujeitos que a ele estão submetidos, ou ainda,

pode ser um caminho para a emancipação, a democracia e a justiça social, em suas variadas abrangências, cultural, econômica ou social.

Sabendo que o currículo para a Educação Infantil é tão importante quanto para as demais etapas, é válido pensarmos porque seus estudos e debates ainda são tão recentes e, muitas vezes, frágeis. Assim como outros eixos da educação, principalmente em se tratando das políticas, o currículo também é um território de disputas e lutas, no qual o vencedor poderá dizer qual conhecimento e cultura é válido de ser ensinado às crianças. Por isso, a escolha dessa temática de investigação das produções acerca do currículo e da Educação Infantil justifica-se por se compreender que a relação estabelecida entre ambos os conceitos, seja na teoria, na legislação ou na prática, interfere diretamente no direito de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito (criança), assim como na qualidade da educação e no direito a uma educação democrática e justa que diminua as desigualdades em vez de fortalecê-las. Contudo, a organização do currículo na Educação Infantil é ainda complexa e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois requer reconhecer a criança como um sujeito de direito e entender o seu desenvolvimento de modo integral: psicológico, físico, intelectual, social e cultural. Desse modo, estão subjacentes às concepções de infância, aprendizagem, cultura, desenvolvimento e Educação Infantil. Considerando estes e outros fatores relevantes para o estudo, a seção a seguir organiza-se por meio da revisão de literatura realizada a partir dos conceitos de Educação Infantil, currículo e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Iniciamos nossa revisão de literatura utilizando alguns critérios para a pesquisa. Primeiramente, optamos por utilizar a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os primeiros descritores utilizados foram: *currículo*; *Educação Infantil*; utilizando como um dos filtros o ano de defesa: entre 2017 e 2021 (meia década). O ano de referência foi pensado de acordo com o ano de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil, até o ano anterior ao que ocorre a respectiva revisão de literatura deste estudo.

Com a utilização dos dados acima, foram encontrados 406 resultados para a busca, dos quais, 325 dissertações e 81 teses. Desse modo, em razão do grande número de trabalhos encontrados, optou-se por utilizar somente as teses como

material para análise. Encontra-se no quadro a seguir, as teses selecionadas e organizadas com as principais informações e em ordem de data crescente.

Quadro 1 – Teses selecionadas para revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	2017	Oliveira, Waldete Tristão Farias	USP
Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II	2017	Oliveira, Cristiane Gomes de	UERJ
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas	2017	Souza, Tatiana Noronha de	UNESP
A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012	2017	Mota, Georgina Lopes da	PUC-SP
“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	2017	Santos, Marlene Oliveira dos	UFBA
O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	2018	Teles, Fabricia Pereira	PUC-SP
Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores	2019	Marco, Melissa Cecato de	UNINOVE
O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	2019	Camões, Maria Clara de Lima Santiago	UERJ
Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil	2019	Camargo, Andréia Regina de Oliveira	UNESP
Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa	2020	Erika Mariana Abreu Soares	UFMG
A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível	2020	Silva, Claudio Amaro da	PUC-SP
Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas	2021	Silva, Márcia Tostes Costa da	MACKENZIE
Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia	2021	Fonseca, Claudia Terezinha de Carvalho	PUC-MINAS

Fonte: a autora.

Conforme apresenta o Quadro 1, foram encontradas 13 teses cujo título mencionava direta ou indiretamente os descritores utilizados, podendo ser

apresentados, como: diretrizes curriculares; caminhos curriculares; base curricular; documentos curriculares; orientações curriculares; e, ainda no eixo da Educação Infantil: bebês; projetos de infâncias; concepções de infâncias. As demais pesquisas encontradas não estavam direcionadas diretamente à temática, e assim não comporão os documentos de revisão.

Para além da pesquisa com os descritos acima citados, foi realizada uma nova busca, inserindo outro descritor em sequência, tendo como nova busca os seguintes descritores: *currículo*; *Educação Infantil*; *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Contudo, com a manutenção do filtro “teses”, somente dois resultados apareceram com a busca, uma tese já selecionada anteriormente e outra que não estava próxima dos conceitos em questão. Com a ampliação do filtro, incluindo as dissertações, 37 pesquisas foram encontradas com a data de defesa entre 2017 e 2021. Após a leitura dos títulos dos trabalhos apresentados, conforme os critérios estabelecidos anteriormente, foi selecionada somente uma dissertação que se relacionava diretamente com os descritores escolhidos; as demais não apresentavam em seus títulos os conceitos necessários ao estudo.

Quadro 2 – Dissertação selecionada para revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI	2018	Giuriatti, Patrícia	UCS

Fonte: a autora.

### 3.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE: O QUE NOS APRESENTAM AS PESQUISAS

A primeira pesquisa a ser analisada foi publicada em 2017 pela Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo*, de autoria de Waldete Tristão Farias Oliveira. A pesquisa em questão busca compreender como a temática racial se tornou parte estruturante do currículo da Educação Infantil em uma instituição pública de São Paulo. Um estudo composto pela análise das legislações brasileiras, assim como por pesquisas nacionais e internacionais sobre a diversidade étnico-racial e o currículo da Educação Infantil.

Algumas questões nortearam a pesquisa, destacando como a temática sobre a diversidade étnico-racial foi introduzida nas práticas daquela instituição de Educação Infantil e de que forma o currículo da Educação Infantil conduz essas questões. O estudo, além de envolver documentos e referenciais teóricos, apresenta, ainda, entrevistas semiestruturadas, que ao final, em análise total dos dados obtidos, ascende para uma prática única e singular no interior da instituição, abordando o compromisso em incluir em seu currículo a temática da diversidade da cultura e história africana e afro-brasileira, assim como os desafios e precariedade da formação inicial dos professores no que se refere ao tema, e ainda, as dificuldades na mudança das práticas pedagógicas visando à abordagem das questões étnico-raciais.

A autora apresenta, ainda, no decorrer de sua pesquisa, os marcos regulatórios que instituíram a educação como um direito, o modo como ela se originou e a sua abrangência. Para isso, Oliveira (2017) se utiliza das legislações, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1999). Esses documentos apresentam em seus textos a educação como direito social de todos os brasileiros e à medida que ocorre a ampliação e reestruturação dessas legislações, os princípios que norteiam a educação são reforçados e ampliados, oferecendo subsídios legais para que de fato a educação seja destinada a todos. Para além das legislações gerais da educação, a pesquisa também apresenta outras legislações, que em seus textos abordam e amparam a diversidade (étnico-racial) como referência curricular e prática pedagógica em toda a educação básica.

As discussões sobre currículo da Educação Infantil e sua estruturação ao longo dos anos também está presente na pesquisa, possibilitando compreender, além dos documentos legais, como as teorias curriculares evoluíram e nortearam processos pedagógicos presentes nas instituições de Educação Infantil, bem como as necessidades que ainda emergem dessa temática.

Na sequência, destacamos a tese intitulada *Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II*, também publicada em 2017, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com autoria de Cristiane

Gomes de Oliveira, que aborda conceitos, como políticas educacionais e currículo na Educação Infantil.

É direcionada à análise do processo de produção curricular em uma escola tradicional da rede pública federal de ensino do Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, tendo como investigação principal a implementação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em que o currículo é assumido como uma enunciação cultural, com práticas discursivas propostas em um espaço de disputas. Estudos que condicionam a oferta e as práticas pedagógicas da Educação Infantil também se fazem presentes na pesquisa.

A observação das práticas educacionais em articulação com as relações cotidianas que constituem a perspectiva de tempo-espaço escolar na produção e organização do currículo, são questões centrais desenvolvidas no decorrer da tese. Cristiane de Oliveira (2017) busca, ainda, abordar questões imprescindíveis para a Educação Infantil, como mobilizar e deslocar *saberes-fazer*es – assim por ela descritos – institucionalizados nas políticas de produção curricular, envolvendo as ambivalências da Educação Infantil, destacadas de dois modos. Primeiramente,

se por um lado são observados avanços significativos na ressignificação da infância, da perspectiva da diferença e do lugar da infância nas produções curriculares, por outro, surgem outras tensões e deslocamentos que mobilizam o discurso da diferença e da igualdade e de questões referentes à Educação Infantil no âmbito da instituição, em relação às outras etapas da Educação Básica, que retornam ao ponto sobre as limitações e possibilidades de pedagogias que garantam o protagonismo infantil e escapem aos moldes escolarizantes da infância, nas articulações das políticas curriculares da Educação Infantil e na significação de qualidade hegemônica na instituição (Oliveira, 2017, p. 8).

Apesar de a pesquisa citada se tratar de um estudo específico de uma instituição, o trecho extraído diz muito sobre práticas enraizadas na Educação Infantil e no seu currículo, ou seja, houve avanços nas concepções sobre infância, criança e protagonismo infantil, mas as práticas ainda presentes em espaços de Educação Infantil muito remetem e reforçam a condição de escolarização e preparação das crianças para a etapa seguinte.

Atentando para elementos importantes em uma pesquisa sobre currículo, a tese em questão aborda primeiramente sobre políticas curriculares; (re)significações do currículo; currículo como produção cultural; significação de um currículo direcionado ainda para questões mais voltadas à Educação Infantil, ao

apresentar o currículo na/para a infância, as políticas para a Educação Infantil e as novas intencionalidades da infância. Assim, por serem as políticas curriculares da Educação Infantil um campo em disputa, os conceitos por elas utilizados também o são. Protagonismo infantil, tempo-espço, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tornaram-se conceitos das (res)significações curriculares, poderosos em sua essência, mas amplamente disputados e contraditórios, conforme confirma a autora em seu estudo de caso, que, por sua vez, não é único, senão comum ao que se apresenta em outros estudos da Educação Infantil.

A terceira tese apresentada foi produzida por Tatiana Noronha de Souza, intitulada *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas* e apresentada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) no ano de 2017. Com seu estudo direcionado à análise de uma das políticas para a Educação Infantil, as DCNEI, a tese busca apresentar como um sistema privado de ensino atua na prática da Educação Infantil por meio das concepções das professoras que atuam em pré-escolas em um município no interior de São Paulo. O estudo realizado contou com a aplicação de questionário durante pesquisa a campo, além de referenciais teóricos e bases legais.

Inserido na perspectiva da Educação Infantil, o objeto de análise foi a utilização de um Sistema Privado de Ensino (SPE), o qual, na análise da autora, encontra-se em desconformidade com o que propõe as DCNEI, os pressupostos teóricos e estudos na área. Segundo ela, além de não estar de acordo com as legislações e a teoria, retira a autonomia dos professores na construção do currículo, não estabelecendo relação entre as atividades propostas e a realidade das crianças e da instituição, além da presença marcante de um currículo semelhante ao do ensino fundamental. Alguns dados coletados pelos questionários reforçam outro problema ainda presente na educação: a falta de conhecimentos de professores acerca dos documentos bases da educação. Dentre os entrevistados, um número significativo disse não conhecer as DCNEI e outra parcela demonstrou não conhecer o Projeto-Pedagógico da Instituição. É importante, ainda, realizarmos outro destaque presente nas análises, em que a pesquisadora considera que apesar das críticas ao material do SPE, muitos professores conduzem a Educação Infantil e planejam suas atividades com a finalidade de “alfabetizar, treinar a coordenação motora, ler e contar” (Souza, 2017, p. 8).

Assim como as duas primeiras teses apresentadas, esta terceira pesquisa também apresenta as bases legais que fundamentam a Educação Infantil, as diretrizes e a concepção de currículo, além de estabelecer uma análise das práticas pedagógicas desta etapa de ensino. Os resultados obtidos seguem na mesma linha, apesar dos avanços nas legislações, teorias curriculares e teorias da infância, as práticas pedagógicas caminham por outra direção, que, muitas vezes, não acompanha esse desenvolvimento do curso histórico.

Seguindo com o quarto trabalho selecionado, com data também de 2017, escrito por Georgina Lopes da Mota, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e intitulada *A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012*, apresenta consideráveis reflexões acerca da concepção de infância presente na proposta curricular para a Educação Infantil no município de São Paulo.

O texto em questão realiza apontamentos sobre os estudos da infância e as discussões sobre a visibilidade da criança na Educação Infantil, assim como seu reconhecimento como sujeito de direitos pelas legislações. Apresenta, ainda, como fundamentação teórica, aspectos da história da infância e sociologia da infância, assim como a história da Educação Infantil e do currículo, com uma retomada da história da educação no Brasil e em São Paulo. Uma pesquisa em que na metodologia de análise utilizada a concepção de infância é concebida em uma perspectiva social e historicamente produzida, considerada uma categoria social, que coloca a criança como centro da prática pedagógica e da organização do currículo; este, por sua vez, deve articular os conhecimentos que a criança já possui com os novos conhecimentos a serem por ela construídos.

Os direcionamentos da análise apresentada pela autora apontam para uma perspectiva de Educação Infantil ultrapassada, apesar dos subsídios teóricos e legais em que foram embasados os documentos elaborados. Conforme descreve a autora, as orientações curriculares para a Educação Infantil, ao definirem as expectativas de aprendizagem na prática pedagógica, restringiram a autonomia dos professores na seleção dessas aprendizagens, além de conceberem a Educação Infantil como uma fase preparatória para a etapa posterior.

Em sequência, apresentamos a quinta tese, com o título *“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês:*

*professoras com a palavra*, com autoria de Marlene Oliveira dos Santos, da Universidade Federal da Bahia, defendida no ano de 2017. Com uma escrita direcionada a uma faixa etária da Educação Infantil (bebês), a tese propõe apresentar os currículos praticados com os bebês em escolas de Educação Infantil da rede pública de Salvador, BA. A tese conta com narrativas das professoras, análise das políticas de atuação com bebês e do currículo para a Educação Infantil, além de diversos tipos de registros (midiáticos ou não), entrecruzando com a vida cotidiana e as especificidades da ação pedagógica com bebês.

A partir da análise dos documentos, das narrativas colhidas e das observações realizadas, a autora direciona suas considerações à concretização da prática de currículos prescritos com bebês no cotidiano da escola “mediante a ação humana, as relações entre os sujeitos (professoras, bebês, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e outros profissionais que trabalham na escola) e as condições materiais e não materiais ofertadas pelo estado para o exercício da docência com os bebês” (Santos, 2017, p. 9).

Com observações importantes para a etapa da Educação Infantil, sobretudo, no trabalho desenvolvido com bebês, a pesquisadora registra que nesses espaços de Educação Infantil observados durante sua pesquisa, o trabalho desenvolvido com os bebês reflete a qualidade referenciada pelos documentos, assim como o alcance das políticas públicas destinadas à Educação Infantil, em nível local e nacional. Além do currículo praticado nesta faixa etária ser objeto imprescindível na busca pela qualidade da educação, os diferentes referenciais teórico-metodológicos em que a ação pedagógica é planejada, sinalizam para a compreensão das capacidades e potenciais do bebê e ao reconhecimento de que estes os influenciam no exercício da docência e desenvolvem junto das professoras o aperfeiçoamento da prática de se tornarem professoras de bebês.

Incluindo em seu referencial teórico importantes autores que tratam de um currículo democrático e potente para as diferentes etapas da educação, como Apple (2006) e Goodson (1995, 2007); assim como autores com escritos direcionados à Educação Infantil: Barbosa (2009); Fochi (2015); Tonucci (1997, 2008); a autora apresenta referências teóricas que sustentam uma perspectiva de qualidade da Educação Infantil, conforme prevê as legislações abordadas na pesquisa. O diálogo das narrativas também acontece no decorrer do capítulo teórico, estabelecendo

relações fundamentais entre teoria e prática, envolvendo planejamento, ações cotidianas e um currículo pensado para o desenvolvimento desta fase.

A sexta tese, de autoria de Fabricia Pereira Teles, intitulada *O brincar na Educação Infantil com bases em atividades sociais, por um currículo não encapsulado*, defendida na PUC-SP, no ano de 2018, apresenta fundamentos que investigam o brincar em uma escola de Educação Infantil localizada em Parnaíba, PI, antes e durante a realização de um projeto organizado com base no desenvolvimento de atividades sociais, abordando como tema central o brincar e as atividades sociais que as crianças participam, apropriam-se da cultura e tornam-se agentes. O texto envolve questões sobre um currículo que possibilita que professores e crianças aprendam os conhecimentos produzidos historicamente, mas também que ressignifiquem novos modos de agir na escola e na sociedade, descrevendo-o como currículo por Atividades Sociais (AS).

Conduzindo sua pesquisa sob dois eixos, o brincar no currículo da Educação Infantil e a reorganização do currículo baseado nas Atividades Sociais, Teles (2018) utilizou-se de autores, como Apple (1982); Sacristán e Pérez Gómez (1998); Silva (2011); Kuhlmann Júnior (2003); Kramer (2014); Oliveira (2010, 2015); Barbosa e Horn (2008); Barbosa *et al.* (2016), para discorrer sobre currículo. E, posteriormente, para embasar suas considerações acerca do conceito de brincar e das interações sociais, autores, como Brougère (1998); Kishimoto (1994, 1996); Vigotski (2007); Elkonin (2009); Newman e Holzman (2014); Stetsenko (2015, 2016), entre outros, que nortearam o referencial teórico da pesquisa.

O primeiro eixo que trata a pesquisa, aborda o brincar no currículo da Educação Infantil, suas concepções e valores presentes na prática adotada pela instituição. O segundo eixo propõe a superação de um currículo tradicional na Educação Infantil, com base em uma nova proposta de Atividades Sociais, fundamentada pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que potencializa atividades humanas desenvolvidas coletivamente e produzidas histórica e culturalmente pela sociedade. Por meio de observações, fotografias, vídeos, as análises de como a Educação Infantil estava sendo conduzida antes e durante o projeto de AS revelam, segundo a autora, que após a implementação do projeto surgiram novos modos de agir, conceber e viver o brincar, entre adultos e crianças. O brincar passou a ser visto como uma prática transformadora, não exclusivamente como um momento de lazer, mas de grande relevância ao processo de

desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem na infância. Destacou-se ainda, que a proposta curricular obteve um fortalecimento teórico-prático com o desenvolvimento dessa nova concepção do brincar, naquele determinado contexto de Educação Infantil.

Com um importante referencial teórico para a Educação Infantil e seu currículo, ao explorar as faces do brincar na Educação Infantil como uma atividade social, a autora conclui sua tese descrevendo que, anteriormente ao projeto, na escola pesquisada o brincar era considerado uma prática livre e sem intencionalidades. O currículo, por sua vez, era orientado por uma base escolarizante, que não permitia que o brincar fizesse parte do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Durante o desenvolvimento do projeto e respondendo às questões de pesquisa, o currículo e as práticas pedagógicas passaram por modificações durante a experiência do desenvolvimento das Atividades Sociais na escola, tendo o brincar como um direito da criança em seu desenvolvimento. O brincar livre não deixou de existir, porém, agora havia um novo olhar docente orientado teoricamente durante as brincadeiras e interpretações sociais e culturais das crianças.

A sétima tese, analisada na sequência, apresenta em seu título *Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores*, com autoria de Melissa Cecato De Marco, defendida no ano de 2019 pela Universidade Nove de Julho (Uninove). A tese destacada apresenta uma investigação acerca dos documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, com destaque a dois conceitos presentes nesses documentos, as expressões corporais e os movimentos. Assim como a pesquisa analisada anteriormente, esta também busca apresentar questões da prática cotidiana das professoras da Educação Infantil, ao questionar como as professoras compreendem esses conceitos em suas práticas pedagógicas. Conforme exposto pelas questões de pesquisa, o texto é elaborado por meio de análise documental, do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como por meio de entrevistas e observações realizadas com os professores da Educação Infantil da rede municipal.

Como resultado, De Marco (2019) apresenta que o Currículo Integrador da Infância Paulista demonstra aproximações com as perspectivas teóricas presentes

nos estudos culturais. As entrevistas revelam, ainda, que as professoras conhecem e utilizam esses documentos norteadores, porém relatam dificuldades em suas práticas pedagógicas, no que se refere à efetivação dos pressupostos teóricos presentes nos referenciais curriculares, sobretudo quanto ao movimento.

Em relação à estrutura organizacional da pesquisa, a autora contextualiza sobre a Educação Infantil no debate brasileiro; apresenta questões acerca das concepções de infância e criança nos documentos curriculares nacionais; explora o cenário de emergência das políticas curriculares; e, no que se refere aos documentos curriculares para a Educação Infantil brasileira, envolve o debate sobre concepções de currículos e seus documentos norteadores; realizando ao final o direcionamento às questões de investigação do município de São Paulo.

Em sequência, se a tese acima pretendia ouvir o que tinham a dizer os professores, esta próxima tese analisada pretende ouvir o que as crianças têm a dizer. Escrita por Maria Clara de Lima Santiago Camões, defendida no ano de 2019, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a tese apresentada *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* é a oitava pesquisa em análise.

Com uma temática um pouco diferente das demais teses já analisadas, a pesquisa de Camões (2019), além de introduzir questões sobre currículo e infância em seus escritos, apresenta um olhar diferente para esses dois conceitos, conforme descreve seu objetivo de pesquisa, que busca compreender a produção do currículo para a Educação Infantil envolvendo a participação da criança. Logo no início de seu texto, a autora reforça que o objetivo não é falar pelas crianças, mas concebê-las como legítimos outros, que possuem voz própria, assim como olhar para a Educação Infantil como um espaço de luta e discussão política.

Utilizando como um dos documentos norteadores da sua pesquisa, a autora referencia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a estrutura da Educação Infantil por meio dos campos de experiência, apresentados como arranjos curriculares para a indicação de saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças. Sua problematização do documento segue com base na proposta de um currículo nacional, utilizando do conceito de experiência para interrogar sobre os possíveis caminhos a seguir, enfatizando o protagonismo de crianças e adultos no pensar do currículo, ou uma produção preestabelecida para uma infância predefinida.

Como fio condutor da sua pesquisa, a autora utiliza a alteridade como possibilidade de evidenciar a infância com/na/pela diferença, problematizando uma educação que concebe a infância como experiência. Considerando essa perspectiva da alteridade, algumas indagações são destacadas, dentre elas: “Como temos criado espaço para ouvir as crianças, em ‘sua língua’ na Educação Infantil?” (Camões, 2019, p. 9).

Em seu estudo, as políticas de currículo são compreendidas como produção político-discursiva, que reforçam os argumentos de que a partir das negociações e disputas é que os sentidos e interesses se hibridizam na produção curricular. Utilizando-se do currículo como artefato cultural, e embasada por autores pós-estruturalistas, a autora projeta o currículo como espaço de negociações contínuas e luta por significação. Camões (2019) afirma que ao conceber a infância como experiência, evidencia-se um processo de significação que não se ampara em bases pré-fixadas, mas ocorre a partir da construção conjunta, na produção discursiva produzida na luta política.

Com uma organização que envolve desde as políticas curriculares para a Educação Infantil, até o mais recente documento norteador do currículo para a infância, a BNCC, a pesquisa apresenta estudiosos da sociologia da infância, como Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Lopes e Pereira (2009), para descrever a infância como uma construção social atravessada pelos contextos social, histórico e cultural. O currículo como espaço-tempo de enunciação cultural também é estudado pela autora, que se embasa nos escritos de Macedo (2006); Silva (1999); Moreira (2003); e outros escritores que consideram a ideologia, a cultura e o poder como questões centrais na discussão sobre currículo.

Escutar a voz das crianças é a proposta da autora, para isso, ela apresenta elementos de falas das crianças ali presentes, que permitem observar o entendimento delas sobre diferentes assuntos, principalmente, sobre suas experiências e vivências. O trabalho aqui apresentado envolve não somente referências teóricas do currículo e da Educação Infantil, mas traz importantes referências acerca da voz e participação das crianças nessa elaboração curricular, consolidando um pequeno avanço para caminantes futuros.

A nona tese apresentada nesta revisão de literatura é intitulada *Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil*, produzida por Andréia Regina de Oliveira Camargo, na Universidade Estadual

Paulista – Júlio de Mesquita Filho (Unesp), e defendida no ano de 2019. Inicialmente, observamos que a tese é produzida em outra experiência textual, envolvendo imagens/fotografias junto da escrita.

Uma tese escrita por imagens. Já em suas primeiras palavras, a autora sinaliza que sua pesquisa se consolidou de uma maneira diferente da tradicional, utilizando fotos das próprias páginas que escrevera. Reforça que organizou um texto imagético e poético para tratar das crianças, do currículo e da Educação Infantil. Autores, como Kohan (2005); Ariès (2014); Foucault (2013); entre outros, ganham espaço para tratar sobre crianças e infâncias. Kuhlmann Júnior (2015); Leite (2001); Rosemberg (1994); colaboram na escovação das concepções de Educação Infantil, assim como Silva (2017) fundamenta a teoria acerca do currículo, seus documentos norteadores e legislações. Dividindo sua pesquisa em três blocos, que não seguem necessariamente uma ordem cronológica de acontecimentos ou de organização; o primeiro bloco apresenta correspondências trocadas entre a autora e diferentes interlocutores, procurando dialogar e compartilhar experiências vividas durante o percurso da pesquisa, por meio de cartas, cartões postais, *e-mails*, entre outros. No segundo bloco, a autora se propõe a “escovar” concepções de criança; infância; Educação Infantil; currículo; que permeiam as bases teóricas de sua pesquisa. Para o terceiro bloco de sua pesquisa, a autora adentra questões práticas, colocando-se a experimentar novas maneiras de ser professora da Educação Infantil, de estar com as crianças e outros educadores, buscando as mais diferentes invenções para construir currículos *outros* para a educação da infância.

A tese é um convite ao diferente, ao instigante, assim como abrir um álbum de fotografias também o é. A escrita poética da autora chama a atenção e conduz a uma leitura que, além de ser teórica, também é poética e imagética. Com fotos tiradas por professoras(es), famílias, crianças e demais pessoas que fazem parte da Educação Infantil, assim como fotos de poemas, charges, tirinhas, Camargo (2019), faz referência a uma educação para as infâncias que seja coletiva, participativa, produzida no processo e não no final.

Em sequência, a décima tese foi desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com autoria de Erika Mariana Abreu Soares, defendida no ano de 2020 e intitulada *Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa*. A investigação central da tese ocorre em torno da infância problematizada como movimento de criação. Com o objetivo de

construir uma cartografia da infância com movimentos, gestos, olhares, dizeres, experimentações, descobertas, que as crianças fazem no cotidiano escolar.

Em relação aos principais argumentos da sua tese, a autora apresenta que as crianças em um *devoir-selvagem* (momentos de cotidiano que as coloca em movimento, na experiência, na novidade, no inusitado, no impensável, e em outros modos que surgem no encontro com o desconhecido do currículo) experimentam o movimento da infância em um *currículo-quintal*, inventando outros modos de aprender, construídos de maneira inesperada no cotidiano escolar, lugar de experimentação e criação. Esse *devoir-selvagem* provoca aberturas importantes no modo de ser criança, segundo a autora, criando momentos em que as crianças experienciam outros modos de vida, construídos pela afirmação de si. Nessa perspectiva, o brincar se inicia no mesmo instante em que algo provoca a sua curiosidade, que causa espanto por ainda ser desconhecido, proporcionando aventuras capazes de desbravar o mundo no currículo-quintal, com as aberturas necessárias para as infinitas vivências que as crianças são capazes de conduzir. O currículo-quintal, objeto central da tese, um dos modos como pode ser chamado um currículo aberto às experiências das crianças, construído em colaboração com elas, não acabado, nem engessado, que prioriza o brincar em suas diferentes dimensões, que deixa a criança ser e viver a infância. Um currículo em que se aprende por descobertas, investigações, pelo explorar, no convívio e nas interações.

A décima primeira tese em análise é uma pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), elaborada por Claudio Amaro da Silva e defendida no ano de 2020, seu título apresenta a *Concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação de professores e do Currículo aberto ao possível*.

A pesquisa em questão refere-se a um estudo de caso realizado na Itália. Seu objetivo é analisar como a formação de professores, da abordagem de San Miniato/Itália, é capaz de influenciar na construção de um currículo da infância que compreende a criança como protagonista. Seu estudo de caso é realizado com questionários e análises de documentos sobre a formação de professores para novas práticas de atuação com crianças de 0 a 3 anos. Os sujeitos pesquisados foram professoras das creches dessa região da Itália, que em suas narrativas apresentaram a formação e o currículo da infância, do planejamento compartilhado em grupo nos momentos de formação.

A estruturação da sua pesquisa conta com a abordagem das políticas curriculares educacionais da Itália, sobretudo, da região de San Miniato, descrevendo sobre o projeto de construção de uma rede de educação compartilhada. Apresenta, ainda, importantes considerações a respeito da construção do protagonismo no currículo da infância e na formação de professores, referenciando a perspectiva de um currículo aberto ao possível. Em seus escritos sobre o protagonismo da criança na elaboração do currículo, Silva (2020), utiliza-se de autores como Sacristán (1999) para abordar concepções de currículo; a formação de professores é embasada teoricamente por autores, como Feldmann (2009); García (1999); Imbernón (2009); Tardif e Lessard (2008); e o protagonismo infantil tem seus escritos referenciados por Fortunati (2016) e Rinaldi (2017).

Assim como é de conhecimento de todos os estudiosos e leitores da infância, a Itália apresenta grandes autores e instituições referências em protagonismo infantil e em currículo aberto ao possível, às vivências e construções coletivas. Os argumentos finais do autor reforçam essa percepção da organização italiana, afirmando que a formação de professores apresenta elementos de um currículo aberto ao possível; com princípios a partir das experiências vivenciadas pelos próprios professores nas instituições de Educação Infantil; que há uma constante reflexão entre os atuantes na educação, para definição dos caminhos do currículo; e um contexto de compartilhamento das experiências.

Seguindo a linha investigativa do currículo e Educação Infantil, na sequência, a penúltima tese selecionada para esta revisão de literatura foi produzida por Márcia Tostes Costa da Silva, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e defendida no ano de 2021, com o título: *Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em práticas pedagógicas*.

No início da apresentação de sua pesquisa, a autora expõe que a pesquisa faz parte de estudos que abordam o desenvolvimento profissional docente, que visa compreender como professores da Educação Infantil de uma comunidade investigativa da rede pública de São Paulo traduzem a BNCC em práticas pedagógicas. Para explicar o que ela chama de tradução da BNCC em práticas pedagógicas, a pesquisadora se utiliza do termo professor investigativo, que compreende uma postura de comprometimento com seu trabalho e os sujeitos presentes nele.

Nessa perspectiva, M. Silva (2021) caracteriza a formação docente como o processo inserido na vertente do desenvolvimento profissional dos professores, em que o professor é o centro da sua formação e o aprendizado ocorre de maneira individual e coletiva. Em sequência, utiliza de algumas referências para defender a importância de uma base de conhecimento para o ensino, segundo ela, que seja ampla, forte e flexível, colocando à disposição do professor um conjunto de conhecimentos que possam ser ampliados e recriados. A tese apresenta elementos que se estabelecem em torno da formação docente, das práticas pedagógicas e de uma base de conhecimentos válidos para “todos”, que, no caso da pesquisa em questão, é consolidada pela BNCC, para que, segundo a autora, o professor tenha acesso ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que possibilita construir repertórios de respostas para situações-problemas e criar novas compreensões.

Alguns apontamentos gerais da tese sinalizam que a tradução da BNCC em práticas pedagógicas para a Educação Infantil é o caminho para o desenvolvimento e aprendizagens significativas. As análises da autora apresentam, ainda, que as professoras entrevistadas e observadas, assim como a diretora e o próprio espaço de investigação, demonstram em suas organizações, planejamentos, estudos e práticas cotidianas, estarem cumprindo com o que determina o documento Base – com olhar crítico ou não.

Nossa última tese analisada é de autoria de Claudia Terezinha de Carvalho Fonseca, defendida no ano de 2021, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), sob o título de *Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e Pandemia*.

É possível observarmos que no título da nossa última tese, assim como nas primeiras linhas que compõem o seu resumo, a pesquisa busca, ao contrário da tese anterior, estabelecer uma crítica a alguns aspectos que se fazem presentes na BNCC. Fonseca (2021) projetou sua pesquisa para compreender como o processo de construção da escrita pelas crianças da Educação Infantil tem sido (res)significado pelos docentes do 2º período (pré-escola) em consequência da antecipação do prazo de consolidação da alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental, no documento da Base Nacional Comum Curricular. Envolvendo, ainda, outra questão de relevância para o mundo nesses últimos dois anos, a autora

traz referências sobre o período pandêmico da *Covid-19*, que de modo mais ameno, ainda estamos vivenciando no final de 2022.

Os apontamentos da pesquisadora acerca de seus possíveis resultados direcionam primeiramente para a organização da BNCC em campos de experiências, que, em sua compreensão, dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural, porém carecem de mais detalhamento acerca das experiências, para melhor organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil e continuidades dos processos de aprendizagem do desenvolvimento da linguagem escrita no ensino fundamental. De acordo com Fonseca (2021), no município pesquisado, as práticas docentes se tornam engessadas pelo uso acrítico do livro didático, que define previamente temas e conteúdos a serem ensinados, tornando o professor um mero aplicador de atividades. Tais fatores não favorecem uma prática pedagógica construída a partir das experiências que as crianças já possuem, organização fundamental para constituir os processos curriculares.

A organização da pesquisa inicia com uma caracterização do contexto histórico acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil; a partir disso, a autora apresenta as políticas curriculares para a Educação Infantil, construindo um marco histórico desde a CF de 1988 até a BNCC, passando pelo período histórico do assistencialismo, a conquista dos direitos à Educação Infantil, os caminhos para a definição de um currículo específico, até chegar nas contradições encontradas na Base e a relação entre Educação Infantil e ensino fundamental, com olhar para as continuidades de aprendizagem a partir de um currículo com organizações diferenciadas. Posteriormente, a autora realiza uma retomada sobre os processos de leitura e escrita na Educação Infantil, com ênfase na perspectiva histórico-cultural. Adentrando nas análises dos dados, a autora vai conduzir seus escritos com base na dualidade existente entre a alfabetização e a leitura e escrita na Educação Infantil, destacando, “qual caminho percorrer?”.

As observações realizadas pela autora em suas considerações refletem uma Educação Infantil resistente à utilização do termo currículo, assim como ausente nos processos de inclusão da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas. Se a BNCC se tornou um documento norteador para o ensino no Brasil, deveria apresentar melhor organização e abrangência no que se refere a esse tema, em seus documentos para a Educação Infantil, conforme destaca a autora. Por fim, se por um lado, se os campos de experiências não incluem a leitura e a escrita com

clareza em suas referências curriculares, por outro lado, nos deparamos com os anos iniciais do ensino fundamental trabalhando com práticas mecanizadas de alfabetização, retirando totalmente as crianças de um contexto lúdico e de vivências, que fora (ou deveria ter sido) possibilitado nos anos anteriores.

Com o fechamento da décima terceira tese em análise nesta revisão de literatura, o último texto apresentado, conforme descrito no início desta seção, compreende uma pesquisa de dissertação, escolhida com base nos descritores e critérios citados no início deste texto, e, posteriormente, apresentam-se as considerações finais, situando uma breve retomada dos conceitos principais apresentados pelas pesquisas expostas.

A dissertação selecionada é de autoria de Patrícia Giuriatti, apresentada no ano de 2018, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), com o título: *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI*. Sua proposta de pesquisa está direcionada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, cuja faixa etária corresponde às idades de quatro a cinco anos e onze meses, público da pré-escola, na Educação Infantil.

Com base nos argumentos da autora, esse direcionamento da pesquisa, para crianças da pré-escola, ocorre com a consolidação da BNCC, analisada durante a pesquisa, assim como outros documentos legais que compõem o material teórico documental e que compreendem o período desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, com a implementação do documento base da Educação Infantil.

O problema de pesquisa traz aspectos provocativos, envolvendo outros eixos e temáticas da Educação Infantil, ao questionar: “Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?” (Giuriatti, 2018). Para responder a esta problemática da pesquisa, a autora se propõe a investigar as políticas educacionais para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas podem ou não influenciar o cotidiano das crianças a partir dos campos de experiências.

Como suporte teórico, a pesquisadora se utilizou de autores, como Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) para ancorar seus estudos sobre infância na contemporaneidade em uma triangulação entre filosofia, literatura e educação. Larrosa (2015) auxiliou a pensar o conceito de experiência, e Malaguzzi (1999,

2005, 2016, 2017) direcionou os estudos acerca dos direitos da criança pequena. Em suas análises, considerando as narrativas das professoras, os marcos regulatórios para a Educação Infantil e todo o referencial teórico utilizado pela autora, surgiram três categorias sobre o contexto da prática, por ela apresentadas, como: o pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil; o fazer: escolarização da infância; o sentir: memórias da infância refletidas na imagem da professora (Giuriatti, 2018).

Os resultados da sua pesquisa mostram, primeiramente, que a criança atendida por essa política educacional está direcionada à escolarização; mas que a proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento é uma possibilidade para a criança aprender pela experiência; que a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências da infância que perpassam os contextos sociopolíticos. Para chegar aos resultados destacados pela autora, sua pesquisa se organizou apresentando primeiramente os fios conceituais, dos quais encontram-se: compreender as legislações norteadoras da Educação Infantil, a caracterização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a Base Nacional Comum Curricular, com suas propostas e lacunas. Em sequência, a autora apresenta as tessituras do contexto educativo para as infâncias, do reconhecimento do direito à Educação Infantil, a criança como um sujeito de direito e os direitos de aprendizagem e as cem linguagens da criança. O aprender pela experiência também compõe um capítulo em sua pesquisa, envolvendo um currículo pensado a partir dos campos de experiências, as inspirações malaguzziana para pensar a didática da maravilha na infância, e os contextos investigativos que possibilitem que a experiência aconteça. As narrativas do pensar, do sentir e do fazer docente, teoria e prática, o dito e o feito, encerram as discussões da autora.

Por fim, a crítica que estabelece Giuriatti (2018), ao final da sua dissertação, é referente a como há uma dissociação entre teoria e prática, sobretudo, nos modos como as crianças da Educação Infantil devem vivenciar seu desenvolvimento e aprendizagem. Não se trata de negar ou retirar a palavra escolarização dos currículos da infância, é necessário que se tenha outro olhar pra ela. A criança que frequenta a Educação Infantil desde seus primeiros meses está em fase de escolarização, porém, suas aprendizagens precisam ocorrer com base em suas experiências, em seus direitos, de brincar, de conhecer, de ser criança, sem que esteja sendo constantemente preparada para a fase posterior de ensino.

A escolha da dissertação como fechamento da nossa seção de revisão de literatura não foi proposital, apesar de ter explorado conceitos que ainda não haviam sido, nas teses anteriores. O trabalho selecionado posteriormente às teses compôs a pesquisa, pelo fato de que nenhuma das pesquisas de doutorado envolvia em seus conceitos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Talvez, pelo fato de que os mesmos ganharam destaque com a implementação da BNCC em 2017. Mas, o fato é que a breve exploração e apresentação das pesquisas já realizadas, utilizando conceitos centrais que fazem parte deste trabalho, permitiu-nos verificar e expor que a temática em referência neste texto ainda é carente de estudos.

Ao concluir a análise das teses e da dissertação que compuseram o *corpus* desta revisão de literatura, valida-se o que foi exposto nos escritos iniciais deste capítulo, que as pesquisas sobre currículo, de modo geral, têm demonstrado avanço nas últimas décadas, com o amparo de legislações e políticas públicas, mas, sobretudo, pela produção de teóricos que têm fortalecido os diálogos e estudos do campo. Ainda, por meio das análises, foi possível observar que, na grande maioria, as bases teóricas utilizadas são de grande potência para os estudos em questão, porém, ainda se encontram distantes da prática pedagógica da sala de aula e da escola. O currículo ainda encontra grandes fragilidades em sua efetivação e, muitas vezes, nas próprias políticas que o efetivam, tornando-se um reprodutor da realidade que exclui e classifica, que retira o protagonismo e estabelece práticas mecanicistas de organização e condução dos saberes.

Contudo, a busca por um currículo democrático com base na justiça social também é fator relevante nas pesquisas. A Educação Infantil, apesar de sua recente inserção na área do currículo, já apresenta relevantes contribuições em se tratando da voz dos sujeitos (crianças) nas práticas pedagógicas. A abertura de caminhos para um currículo que valorize essas vozes, a experiência e o direito das crianças também é um processo em fortalecimento, que necessita de políticas pensadas para a justiça curricular, assim como propõe a teoria e, sobretudo, aplicadas na organização escolar. As produções, por fim, nos direcionam a um campo com estudos ainda recentes, principalmente referentes ao currículo e à Educação Infantil, que tem sua trajetória iniciada para afirmar que é possível democratizar o currículo, a educação e a sociedade, na busca pela igualdade dos direitos de todos.

#### **4 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: A EMERGÊNCIA DE UM CONCEITO À LUZ DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

“as instituições de Educação Infantil (também) tiveram sua difusão em nosso país, devido às (emergentes) concepções de infância, ao papel social das crianças e à possibilidade de torná-las ‘produtivas’ e disciplinadas, através da educação” (Carvalho, 2006, p. 129-130).

A educação como direito subjetivo de todos os brasileiros marca um período recente nas legislações, se considerarmos o período histórico do país. Mas, para adentrarmos na discussão sobre o direito à educação, é necessário, primeiramente, compreender o direito como síntese das relações sócio-históricas travadas pelos seres humanos enquanto sujeitos transformados e transformadores de suas existências.

Inicialmente, é preciso compreender que a constituição histórica do direito, assim como a da educação, embora permaneçam em constante movimento, não ocorrem simultânea e linearmente, são marcadas por avanços, estagnações e retrocessos em seus processos (Cury, 2008). Esse movimento histórico que caracteriza os dois fenômenos, direito e educação, não é e não será plenamente concluído, pois em se tratando de um processo contraditório, estão, sempre, em constante transformação.

Assim, para dar conta dos nossos objetivos e problema de pesquisa, este capítulo apresentará elementos teóricos que possibilitem analisar o direito à educação circunscrito no campo das ciências jurídicas, ou seja, no campo específico da discussão do direito. Primeiramente, traremos aqui uma retomada histórica das legislações brasileiras que fundamentaram a educação como direito de todos, dialogando com autores, como Saviani (1994); Cury (2002a, 2002b, 2008); assim como com as Constituições Federais (CF) de 1946; 1988; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, destacando como o direito à educação vai se modificando e ampliando nas legislações e teorias.

A partir deste percurso histórico da efetivação da educação como direito de todos, direcionamos nossos escritos ao direito à Educação Infantil e sua constituição como etapa da educação básica obrigatória, destacando documentos e legislações a partir da LDB 9.394/96, suas modificações e reorganizações que resultaram não

somente no direito coletivo da educação para todos, envolvendo, agora, o direito individual do sujeito à aprendizagem. Nesta quarta seção, portanto, será apresentada a mudança histórica que conduz a Educação Infantil ao direcionamento do direito coletivo à educação ao direito individual de aprendizagem e desenvolvimento.

#### 4.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A efetivação do direito à educação, desde o seu surgimento, esteve ligada à necessidade de qualificar melhor os trabalhadores para o trabalho na indústria capitalista. A introdução de maquinarias para transformar a matéria-prima em produtos e a conseqüente ruptura histórica caracterizada pela Revolução Industrial conduziram a reivindicação e a necessidade de uma educação escolar. O trabalhador do campo, o artesão, passou a não mais produzir individualmente, pois o trabalho nas indústrias exigia uma produção em escala, compartilhada e que exigia maior conhecimento do processo e das máquinas (Saviani, 1994).

Em consonância com esse movimento histórico de mudanças da organização do aparelho produtivo e social, uma nova ordem estava se instaurando, sendo importante ressaltar que, até então, a educação formal estava diretamente relacionada ao poder econômico, ou seja, apenas àqueles que dispunham tempo livre e não tinham a necessidade de produzir para sobreviver era possibilitado o acesso aos conhecimentos mais elevados, para os demais se ensinava o básico durante o processo de trabalho. Destaca-se, ainda, que,

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na época moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada (Saviani, 1994, p. 156).

Dessa forma, a educação, que vinha sendo organizada para atender uma parcela reduzida de sujeitos, torna-se necessária e de interesse coletivo, vinculando-se à parte dos direitos das pessoas comuns. Conforme destaca Cury (2008), essa preocupação com a educação enquanto direito de todos passou a fazer parte das discussões do campo educacional e do jurídico.

A partir disso, o direito à educação vem sendo discutido e estudado sistematicamente pela área das ciências pedagógicas, assim como no campo das ciências jurídicas. A ampliação da perspectiva de análise da educação como direito passa, necessariamente, pelo aprofundamento da discussão sobre o ser humano, de modo a entender que os sujeitos, independentemente de suas condições individuais, sociais, históricas e econômicas, encontram-se no campo da igualdade da raça humana (Cury, 2008).

O direito à educação é fruto das relações multifacetadas entre os seres humanos, sendo passível de modificações e ressignificações ao longo do tempo e pautado em condições históricas e materiais, tornando-se necessária a sua revisão e adequação à realidade concreta. Nessa perspectiva e considerando que a educação, assim como o direito, é construção histórico-social, pensar o direito à educação está direcionado ao pensar a importância dessa relação para a sociedade.

Como um marco inicial de um novo período na história, a Revolução Francesa abre caminhos para uma ampla discussão a respeito do aparato jurídico de igualdade e, conseqüentemente, da preocupação com o direito de todos à educação escolar (Cury, 2002a). Inspirada na Revolução Americana e nas ideias iluministas, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, apresentou o seguinte:

Artigo 1º - Os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum.

Artigo 11º - A livre comunicação das opiniões e dos pensamentos é um dos direitos mais preciosos do homem; todo o cidadão pode então falar, escrever, imprimir livremente; devendo responder pelos abusos desta liberdade em casos determinados pela lei.

Artigo 12º - A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita uma força pública; essa força é então instituída para vantagem de todos e não pela utilidade particular aos quais é confiada.

Amparados pelo documento em questão, muitos outros foram sendo criados, reconhecendo a igualdade entre os homens e garantindo o acesso à educação como forma de desenvolver e assegurar a cidadania dos povos. A busca pela efetivação desses princípios está vinculada ao desenvolvimento de uma concepção mais democrática da sociedade.

Nesse sentido, Cury (2002a) nos apresenta importantes escritos sobre o direito à educação, abordando que:

Não são poucos os documentos de caráter internacional assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (Cury, 2002a, p. 246).

É importante destacar que a preocupação com as questões de garantia do direito à educação para todos é um movimento que envolve não apenas aqueles ligados diretamente ao campo educacional, mas no campo jurídico esta também é uma preocupação fundante. Por isso, discutir educação no campo do direito ultrapassa a mera afirmação da previsão legal, encontra-se no ir além do ordenamento jurídico e entender as contradições da realidade social efetivada em meio às publicações legais.

Já no Brasil, seu processo histórico de colonização e da forma como esta ocorreu na ocupação do território contribuiu para o fortalecimento do poder dos proprietários de terras, por meio do isolamento e da estratificação social (Romanelli, 1986). A organização social implantada por Portugal em terras brasileiras pressupunha um pequeno grupo de detentores de terra que dominavam uma grande massa de agregados e escravos. Assim, a educação não tinha importância para o povo no período anterior à República, conforme destaca a autora:

A instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (Romanelli, 1986, p. 34).

Dessa forma, a educação brasileira ficou sujeita aos interesses pessoais e políticos daqueles que detinham o poder. A população pouco esperava que sua educação fosse assegurada pelo poder público; muito menos que viesse a se constituir um direito. Apenas à elite era possibilitado o acesso ao ensino, e ao povo, que era submisso aos senhores, não restava espaço nem oportunidades para manifestar possíveis descontentamentos em relação à ordem vigente ou a reivindicação do direito à educação.

É somente após a Independência que os constituintes brasileiros, influenciados pela Constituição Francesa de 1791, apresentam, em 1º de setembro de 1823, um projeto de Constituição, o qual previa:

a difusão da instrução pública de todos os níveis, salientando a responsabilidade do governo e consagrando expressamente a liberdade da iniciativa particular chamada a cooperar com os poderes públicos na difusão das luzes por todas as camadas da população (Haidar; Tanuri, 1999, p. 62).

Tal projeto resultou na Constituição de 1824 (Brasil, 2003), na qual nem todos os anseios da Assembleia de 1823 foram contemplados em seus artigos, como a educação, que ficou representada sob o seguinte escrito:

Art. 179 [...]

XXXI - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXII - Colégios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Artes e Artes.

Mesmo com a iniciativa da Constituição de 1824, a educação não teve grandes avanços, e o direito à educação não se constituiu como uma realidade na prática, permanecendo a serviço dos interesses políticos e da elite. Nos primeiros anos da República, a educação se manteve inalterada, pois a dualidade de sistemas continuou como no Império. Na prática, a responsabilidade sob o sistema de ensino elementar ficou a cargo dos Estados, dentro de suas possibilidades financeiras.

Com todos os percalços e o aumento cada vez maior da demanda populacional por escolarização, a organização educacional da República entra em crise, sendo necessárias algumas décadas para que o pensamento sobre o direito à educação para todos fosse evidenciado nos discursos políticos e sociais. Para alcançar seus objetivos propostos, a educação passa a ser organizada por educadores profissionais, ao mesmo tempo que ocorre a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual propôs discussões em nível nacional sobre a educação escolar. É a partir de novas ideias discutidas neste âmbito que vieram a fortalecer o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e a Constituição Federal de 1934 (Azevedo *et al.*, 2010).

Assim, conforme apresentam Azevedo *et al.* (2010), em 1932 ocorre a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, dos quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado

de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles faziam parte. Endereçado ao povo e ao governo, estabelecia o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, mediante a reivindicação de uma escola pública ofertada com base nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação.

Embora a nova Constituição promulgada em 1934 apresentasse as ideias propostas pelo Manifesto da Educação Nova, ela teve pouco tempo para consolidar seus princípios, sendo que em 1935 é instituído permanentemente um estado de sítio no país. Logo,

Em 1937 uma nova Constituição é outorgada para o País. Em consequência do golpe, a 10 de novembro é outorgada uma nova Constituição, que difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc. Em um de seus artigos, o de nº 177 das disposições Transitórias, que foi prorrogado por duas vezes, permitia ao governo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao governo (Ribeiro, 1991, p. 114).

Essa nova Constituição pouco contribuiu ou avançou em relação ao direito à educação, restringindo os deveres do Estado na manutenção do ensino e desfazendo muitas das conquistas alcançadas anteriormente. Nesse sentido, a Constituição de 1937 (Brasil, 2003) estabelecia que: “Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

O texto legal da Constituição deixa claro em seus escritos que a educação passa a ser vista como “dever e direito natural dos pais”, eximindo-se dessa responsabilidade como agente principal, ao prever que “não será estranho a esse dever”, porém sem esclarecer a forma como isso ocorrerá. Ainda, em outro artigo deste documento (Brasil, 2003), estava previsto:

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Em meio a tantas mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas que o país vinha passando nesse período, a educação do povo foi deixada em segundo

plano, assim como em muitos outros momentos. Com um novo passo para a chamada redemocratização do país, uma nova proposta de Constituição é promulgada em 1946 (Brasil, 1946), porém, sua essência, não se diferenciava da Constituição de 1934. Dentre os princípios assegurados pela Carta Magna de 1946, no Art. 168 (Brasil, 1946), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário figuravam como grandes avanços, no sentido de garantir à população mais pobre acesso à educação escolar.

Apesar de pouco avanço em relação às Constituições anteriores, para a educação, o documento de 1946 abriu caminhos para outras legislações e em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1961), sendo um grande passo para a unificação do ensino no país. Todavia, como previsto, esta não vai modificar substancialmente o sistema educacional, pois considerando a realidade do país, nenhuma modificação profunda era capaz de ocorrer apenas com base em sua previsão legal (Cury, 2002b).

Mesmo com poucas mudanças efetivas na prática, esta lei previa a obrigatoriedade da educação escolar, avançando ainda mais em relação à declaração do direito à educação, conforme consta em seu Art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1961).

Avançando um pouco mais na história, em 1962 o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação, o qual tinha, entre inúmeras metas, a de garantir a matrícula até a quarta série de 100% da população escolar entre 7 e 11 anos. Apesar de proposta há meio século, o Brasil ainda não conseguiu garantir 100% das matrículas em idade escolar, caminhando a passos lentos para novos avanços.

Com o golpe militar de 1964, sob a égide da Constituição de 1967, reformulada pela Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969, o direito à educação no Brasil não passou por grandes mudanças, caracterizando o desinteresse do novo regime pela instrução e formação intelectual dos sujeitos. Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, houve a aprovação da Lei 5.692, de 1971, que estabelecia a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Apresenta-se da seguinte maneira: “Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral

proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Para dar conta deste objetivo foi realizada uma reestruturação do ensino, a qual ampliou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, por meio da junção dos cursos primário e ginásio, que anteriormente era feita por meio da seletividade existente no exame de admissão. Assim, ficou instituída a obrigatoriedade escolar para os alunos de 7 a 14 anos. Mesmo com toda proposta amparada em legislação e com um passo à frente para a educação se tornar um direito de todos, a obrigatoriedade prevista não foi além dos escritos em lei, pois, na prática, não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda existente.

Uma realidade que seguiu para a década seguinte e,

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 44).

Diante dessa realidade na educação, que perdurou por anos, cresceram os movimentos em busca de mudanças no sistema educacional e na sociedade, os quais já reivindicavam uma educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado assegurada em lei. Com a retomada da democracia no país, uma nova política educacional vai se constituindo aos poucos e possibilita ao povo ter uma nova Constituição, que permanece até os dias atuais, a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), que foi elaborada sob a proposta de organização do Estado Democrático de Direito.

Logo, no início de seus artigos, a CF de 1988 já apresenta orientações sobre a educação enquanto direito, conforme segue o Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Em consonância, o Art. 205 da CF de 1988, complementa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Posteriormente, seu capítulo III, destina uma seção que trata *Da Educação*, e mantém, em outros artigos, menções significativas à educação, colocando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, passando a ser compreendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, de modo que este possa exercer plenamente a cidadania e obtenha qualificação para o trabalho. A educação passou a ser vista com outros olhos e o ensino gratuito e obrigatório tornou-se direito público subjetivo nos parágrafos 1º e 2º do Art. 208 da CF de 1988 (Brasil, 1988), conforme consta: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. [...] § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Cury (2002b, p. 21) destaca, em seus escritos, o direito público subjetivo como “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Complementa ainda que,

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigir-lo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não cumprimento por parte de quem de direito quanto a isto implica responsabilidade da autoridade competente (Cury, 2002b, p. 22).

Mesmo com todos os avanços apresentados pela Constituição, ainda havia (e talvez haja) na sociedade brasileira indivíduos sem saber que podem exercer tal direito, ficando impossibilitados de exigir-los. Conforme já escrito, esta Carta Magna, além de ampliar e fortalecer a organização da educação no Brasil, possibilitou a abertura de novos caminhos para a elaboração e reconfiguração de outras legislações que viriam a detalhar princípios e orientações fundamentais para o ensino.

Tendo como base a abertura de caminhos traçados pela última Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também passou por ajustes e modificações, resultando, assim, em uma nova proposta consolidada na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um

direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (Cury, 2008, p. 295). Destaca ainda o autor, que

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (Cury, 2008, p. 295).

Assim, sendo a educação escolar criada e amparada em bem público, de caráter próprio, já é em si cidadã. E por envolver a cidadania no seu exercício consciente, além de qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental e última etapa da Educação Infantil, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, a educação básica é dever do Estado. E em se tratando de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo, é preciso que ele seja garantido e amparado por todas as condições, tendo a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros documentos legais a função de garantir esse direito (Cury, 2008).

Apesar de o direito à educação estar garantido em lei, ainda havia muitos questionamentos e modificações a serem propostos, para que de fato se cumprisse com a obrigatoriedade, com o acesso e permanência e com a ampliação do ensino. A possibilidade de atendimento ampliado surge quando é aprovado o Plano Nacional de Educação, com a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que ao realizar um diagnóstico do Ensino Fundamental no país enfatiza a possibilidade e importância de um ensino fundamental com duração de nove anos. Esse mesmo documento, que estabelece objetivos e metas para o Ensino, propõe ainda: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001).

O direito à educação, sobretudo à educação básica, foi refinando seus escritos e ampliando as especificidades dos sujeitos atendidos, conforme destaca Cury (2008, p. 300):

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a

determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

Jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria também estavam incluídos nesta organização da educação e poderiam ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, com apoios e recursos necessários para recomeçar sua escolaridade sem o medo de um novo fracasso.

A educação básica, como direito, ganhou reforços no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. Em sequência, foi fortalecida pela Emenda Constitucional 53/06 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e após, pela aprovação da Lei n. 11.494/07 de sua regulamentação, que passaram a representar uma nova definição de educação básica. Como fator importante, elas representam uma mudança tanto na composição e distribuição dos recursos em educação quanto na abertura de mais instituições para o atendimento do ensino médio, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Cury, 2008).

Por meio desta breve retomada histórica, sobre a consolidação do direito à educação, observamos que um longo caminho já foi percorrido em termos de legislação, assim como é recente a proposta de uma Constituição que ampliou os escritos para a educação e fortaleceu os ideais de igualdade e democracia, possibilitando que outros documentos posteriores ampliassem as orientações e organização da educação (Barbosa, 2009). Após a CF de 1988, a reestruturação da LDB de 1996 também seguiu abrindo caminhos, assim como na sequência o PNE de 2001, o de 2014 e outras legislações mais específicas de cada etapa de ensino, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar das críticas recebidas, também tem a função de ampliar e promover o direito à educação.

Por fim, para concluir esse diálogo sobre a trajetória da efetivação legal do direito à educação, compartilhamos do pensamento de Cury (2008, p. 301), quando expressa que:

É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na CF, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania.

A função social da educação deve assumir a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e que socialmente desejam maior igualdade entre as classes sociais e entre os sujeitos que as compõem. Essas são algumas das exigências que o direito à educação apresenta, a fim de democratizar a sociedade brasileira e reduzir ou extinguir as desigualdades existentes.

Para a próxima seção permaneceremos dialogando sobre o direito à educação, porém, com o direcionamento a uma das etapas da educação básica, a Educação Infantil, território de estudo desta pesquisa e que nem sempre fez parte da educação básica, tampouco foi reconhecida como etapa importante da educação. Buscando compreender a trajetória da Educação Infantil na legislação brasileira, organizamos a seção a seguir, a Educação Infantil como direito da criança e parte fundamental do seu desenvolvimento.

## 4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

Sabendo que o conceito de infância não é estático e universal, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida e, ainda, considera que crianças têm necessidades e características próprias, destacamos no primeiro capítulo a forma como o mundo adulto imaginou a particularidade do universo infantil até mais ou menos o século XVI, ilustrando um tipo de sentimento de infância baseado na ignorância acerca do mundo da criança e que sublinha o conceito de infância como resultado de uma estrutura social, política e econômica.

A ausência da compreensão da especificidade do tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário, ou a falta dele, às crianças, assim como o descaso com o alto índice de mortalidade infantil em razão do perigo constante de óbito pós-natal e das péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças, em especial, em vários momentos da história

(Guimarães, 2017). A infância passa a ser compreendida como uma etapa da vida, que merece atenção particular com a criança, primeiramente com as crianças das classes abastadas, com o propósito de destacá-las da vida adulta, longe de seus afazeres, e educá-las nas escolas.

É na Modernidade que acontece uma intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância por meio de estudos que desenvolvem novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar, conhecer e compreender as crianças. Esses conhecimentos produziram novos modos de entender e atender a infância no âmbito familiar e institucional, que foram desenhando as políticas de assistência à infância em diferentes momentos e contextos históricos (Guimarães, 2017).

Assim, é possível considerar que a história da criança no Brasil nos remete à própria história do Brasil, conforme reforça Kuhlmann Júnior (1998), sobre uma estreita relação entre a história das instituições de Educação Infantil e as demandas da história da infância, da sociedade, da família, do trabalho, da urbanização, entre outros. Considerando que há uma relação intrínseca entre o histórico da atenção à infância no Brasil e a concepção de criança e de sociedade que surge no atendimento assistencialista e, posteriormente, passa pelo atendimento compensatório ou preparatório, até chegar no tempo presente, em que a concepção educativa atual engloba, legalmente, cuidado e educação. Guimarães (2017, p. 84) complementa,

Em todas as épocas, as concepções dos propositores de políticas públicas, os interesses econômicos e políticos, as visões dos professores de menores de sete anos de idade sobre criança e infância são juízos que abonam (ou não) determinados modos de compreendê-la e, conseqüentemente, de proporcionar atendimento e de educá-la por meio das práticas escolhidas.

Olhando para o período histórico anterior às legislações que passaram a amparar a educação das crianças na infância, tomamos como referência os estudos de Kramer (2003) para destacar algumas fases pelas quais passou a compreensão do atendimento às crianças. Iniciando pelo período de “descobrimento do Brasil” até 1874, a autora destaca que “pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica, quanto das alternativas de atendimento existentes” (Kramer, 2003, p. 48). Assim, a primeira forma de atendimento à infância brasileira decorreu da chegada dos portugueses, ainda no Brasil Colonial, e, logo em

seguida, com a vinda dos Jesuítas na incumbência de “civilizar” os índios por meio dos preceitos do Cristianismo.

Um segundo momento marcado na história compreende a segunda metade do século XIX, em que os altos índices de doenças e mortalidade infantil ainda eram muito evidentes. Nesse contexto, segue destacando Kramer (2003), com os princípios do movimento da Escola Nova que foram acolhidos pelos intelectuais, as instituições de Educação Infantil surgiam como uma proposta moderna. As creches no Brasil surgiram, nesse cenário, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. Ao contrário dos países da Europa, conforme esclarece Didonet (2001), em que a expansão das creches derivou da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança (Didonet, 2001, p. 12).

Nesse viés, Kuhlmann Júnior (1998, p. 78) afirma que, em relação às crianças pobres no Brasil,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Esse movimento de conceber a creche como um lugar para colocar as crianças em vez de abandoná-las, permaneceu por um longo período e, após, foi se modificando para atender às crianças enquanto seus pais se ocupavam com o trabalho fora de casa. Assim, em 1923, com a primeira regulamentação do trabalho da mulher, houve a proposta de instalação de creches e salas de amamentação próximas aos postos de trabalho (Guimarães, 2017). “Nesse período, a função de guarda das crianças caracterizava todos os tipos existentes de creche para pobres” (Guimarães, 2017, p. 103). O funcionamento desses espaços seguia o do modelo hospitalar, que ocorria, geralmente, sob os cuidados de profissionais da área da saúde conforme as palavras de Kuhlmann Júnior (2001, p. 60):

[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos “assistência científica” por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época.

Podemos dizer, então, que desde o final do século XIX até o início do século XX, o atendimento nas creches permanecia vinculado ao campo médico-sanitarista e ambicionava nutrir as crianças, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene, o que permaneceu por décadas nesta organização, foi se modificando com um movimento muito representativo socialmente e que culminou em um novo modo de olhar e conceber a criança. Os anos de 1970 marcam esse movimento histórico, em que, ainda sob a intensa repressão política da ditadura militar, houve a retomada de alguns movimentos sociais, com articulações mais frequentes de estudantes, sindicalistas, mulheres da periferia e feministas, que lutavam por liberdades democráticas, anistia política, saúde, contra a alta do custo de vida, por melhorias nos bairros periféricos e nas condições de trabalho e de vida da população pobre (Teles, *et al.*, 2018). Inseridas nesse contexto, mulheres e movimentos feministas, como, por exemplo, o Movimento de Luta por Creche (MLC), que se intensificou em março de 1979, durante o 1º Congresso da Mulher Paulista (Moletta, 2024), organizavam com ênfase ações mobilizadoras pela construção de creches em São Paulo, com uma preocupação central: “a importância da creche como um espaço primordial para garantir condições razoáveis de trabalho para as mães” (Teles *et al.*, 2018).

A concepção (única) de assistencialismo e “depósito” daqueles que pouco importavam, foi dando lugar a novas percepções sobre a infância e a criança, sobretudo, com as reivindicações dos movimentos das mulheres, que consideravam seus filhos dignos de estarem em um espaço adequado, recebendo a complementação de uma educação que havia se iniciado em casa. Trata-se do reconhecimento de um “novo ser humano”, que merece o acolhimento e os cuidados de afeto, higiene, alimentação, assistência e acesso aos saberes. Assim, a nova concepção de creche não compreenderia mais substituir as famílias, e sim valorizar e aprofundar o seu papel na formação das crianças e da cidadania infantil.

Ao tratarem da creche com uma concepção mais ampla de cidadania, as crianças e suas famílias passam a ser incorporados em um processo educacional multidisciplinar e democrático. O movimento de luta por creches e, principalmente,

as feministas, pautaram direitos para as crianças, para as mães e para os pais. Organizaram um projeto para a Constituição que foi elaborado naqueles anos de 1987 a 1988, o que resultou na inclusão das bandeiras da creche como um direito das crianças pequenas à educação (Teles *et al.*, 2018).

Assim, em decorrência das reivindicações, de estudos e da efetivação de legislações para a educação, encontramos-nos em um momento histórico, em que se busca, simultaneamente, enfrentar o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos, assim como refletir sobre as diferentes infâncias e constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica, capazes de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em instituições de Educação Infantil por professores com formação específica (Barbosa, 2009).

Assim como o amparo legal, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e com poucas publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica (Barbosa, 2009). “Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da Educação Infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país” (Barbosa, 2009, p. 8).

A educação de crianças na primeira etapa da educação básica vai além da organização de um espaço adequado e seguro com profissionais habilitados para atendê-las. Segundo Barbosa (2009, p. 8),

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a se deter em qual será seu currículo, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização.

Portanto, o direito das crianças à educação começa muito antes de adentrarem as salas dos centros de Educação Infantil, está vinculado às políticas para a educação nesta faixa etária e, ainda, amparado nas legislações que criam e consolidam esses direitos.

Desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as

considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação e as demandas da realidade de cada escola. Esses documentos garantem a formação comum nacional, isto é, explicitam os princípios que devem constar nos documentos orientadores e afirmam que todas as crianças que frequentam as escolas brasileiras têm o direito de aprender (Barbosa, 2009).

Assim como na educação básica, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) são as legislações norteadoras do processo educativo. Para a Educação Infantil, acrescenta-se, ainda, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1999), que afirmam a importância do exercício da cidadania e da participação social, que estabelecem que os sistemas de ensino e as instituições escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo.

Conforme iniciamos este capítulo, a CF de 1988 foi a pioneira no estabelecimento da legislação norteadora da educação básica, o que culminou para amparar, posteriormente, a reestruturação da LDB de 1996. Esta, por sua vez, consolidava um documento mais abrangente e detalhado da educação brasileira. A Educação Infantil, a partir disso, passou a compor a primeira etapa da educação básica e sua organização começa a ganhar espaço nos documentos e estudos.

Anterior a isto, a busca pelo cuidado e educação na infância fora da família. Segundo Kuhlmann Júnior (1998), os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches. A entrada numerosa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos de 1960, legitimou e consolidou as instituições de Educação Infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil.

No Brasil, a creche emerge no final do século XIX, anteriormente aos documentos de legislação, ela estava relacionada aos campos da proteção à infância, da saúde e da assistência social. No início, seus objetivos centrais eram atender crianças pequenas das áreas urbanas, para que suas mães ingressassem no mundo do trabalho, e implementar os processos de higienização e controle sobre as populações pobres (Barbosa; Richter, 2013).

Posteriormente, ao longo do século XX, as creches brasileiras tornaram-se um equipamento social fundamental para oferecer condições de trabalho às mulheres das camadas populares, pois atendiam crianças “de 0 a 6 anos em período integral, oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene, sob financiamento e controle tanto da iniciativa privada quanto do poder público” (Barbosa; Richter, 2013, p. 76). A participação da iniciativa privada também era presente nesse início de proposta de atendimento às crianças, por meio da realização de ações com base em três estratégias: “construção e/ou a gestão de creches por instituições religiosas que assumiram este encargo tendo em vista ações de filantropia; implantação de berçários nas empresas privadas seguindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Barbosa; Richter, 2013, p. 76). Finalmente, as lutas das associações de bairro, coletivos de mulheres e sindicatos resultaram na criação de creches, a partir das necessidades e exigências dos movimentos sociais, nas periferias das grandes cidades, tendo o devido amparo inicial do Estado e entrando para as legislações brasileiras.

Assegurada por lei, com a Constituição Brasileira, outorgada em 1988, o Art. 208 preconiza como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” validando, dessa maneira, o direito à educação na infância (Brasil, 1998, p. 154). Entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994. A comissão que elaborou esse documento “traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola” (Bittar; Silva; Motta, 2003, p. 39).

Dois anos depois, a LDB 9.394/96, em consonância com a Constituição Federal, reconhece, em seus Arts. 29 e 30, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Embora essa etapa da educação básica não seja por completo obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público. Em seu documento, a LDB apresenta, no Art. 29, que a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11). E, posteriormente,

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Apesar da sua breve menção no documento, a Educação Infantil passa a ganhar maior visibilidade e amparo legal a partir desta Lei, que determina a organização básica inicial para o atendimento das crianças. Por meio desta abertura configurada pela LDB, em 2005, o MEC definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indicaria diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da educação básica. De forma mais geral, é possível destacar, dentre suas diretrizes, que: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos o de “Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (Brasil, 2005, p. 17, 19).

Assegurar a qualidade, o cuidado e a educação vai além de pensar um espaço que as acolha, é um projeto educacional que envolve políticas públicas curriculares, de gestão, recurso (humano/financeiro), dentre outras questões ligadas direta ou indiretamente com a educação das crianças pequenas. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade, dessa forma, é preciso pensar em projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia das crianças (Barbosa, 2009).

Após a abertura concedida pela LDB de 1996, um documento mais completo é criado, com o intuito de auxiliar na promoção e democratização da qualidade da Educação Infantil, assim como no desenvolvimento total da criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). O Referencial busca apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, para que sejam capazes de crescerem

como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Assim como um marco para a Educação Infantil, o RCNEI apresentou contribuições importantes para a educação na infância, direcionou maior visibilidade a esta etapa da educação básica e possibilitou a criação de outras normas e documentos referenciais. Ressaltamos, no entanto, que nosso objetivo neste capítulo não se configura em analisar esses documentos da Educação Infantil, mas apresentar como o direito a esta etapa da educação básica foi se configurando ao longo do período histórico. Assim, inicialmente firmado pela LDB de 1996, o direito da criança e da família à Educação Infantil se fortaleceu à medida que foram criadas regulamentações para que isso ocorresse de maneira qualificada e abrangente. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traduz essa necessidade logo em sua primeira meta: “Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 23), e posteriormente apresenta dezessete estratégias que servem como aporte para o cumprimento da mesma, no período de tempo estabelecido.

Faz-se importante, aqui, abirmos um breve espaço para análise desta meta, sendo que o Plano se encontra em seu último ano de vigência. De acordo com dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico de 2019, o acesso das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil seguiu avançando de modo importante em 2019. Os números são positivos em todas as faixas etárias e, no caso da pré-escola, caminham na direção da universalização estabelecida como meta pelo PNE. Nesse cenário, destaca-se o patamar da região Nordeste, que alcançou uma taxa de 96,7% no grupo de 4 a 5 anos, a maior do país. Contudo, mesmo com os avanços em relação às matrículas nesta etapa, uma análise mais detalhada dos dados, porém, revela que o crescimento das matrículas não se traduziu em redução das desigualdades, sendo que, em algumas dimensões, estas até aumentaram. De acordo com esses mesmos dados, “o percentual das crianças pertencentes aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda matriculadas nas creches passou de 29,2%, em 2018, para

27,8%, em 2019. Para aquelas situadas no quartil mais alto de renda, o salto foi de 51%, em 2018, para 54,3%, em 2019” (IBGE, 2019).

Se observamos esses dados de acordo com cada região do país, a diferença entre o percentual de crianças atendidas também é grande, como no caso do Piauí, em que a taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola é de 99,1%, e já no Amapá, essa proporção é de apenas 75,1% (IBGE, 2019). Além de fatores, como a região, a cor, a renda, a localidade da moradia (urbana/rural) também influenciam para aumentar ou não o percentual das matrículas, mesmo que isso, de fato, não seja a garantia do cumprimento do direito à educação da criança.

Com os dados obtidos pelo Censo de 2022<sup>14</sup>, observou-se que houve queda de 5,8% das matrículas na Educação Infantil entre os anos de 2020 e 2021, voltando a elevar-se em 8,5% entre 2021 e 2022. Esse crescimento, de acordo com os analistas, “ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano (29,9% na creche e 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (8,9% na creche e 0,3% na pré-escola)” (IBGE, 2022).

Logo, observamos que mesmo se encaminhando para o alcance de sua primeira meta, o PNE entra em seu último ano de vigência sem cumpri-la. Contudo, mesmo que apresente um percentual elevado de matrículas na Educação Infantil, há outros fatores que estão relacionados à qualidade e democratização da educação na infância que se fazem necessários quando falamos em direito das crianças.

Abrimos esse espaço para observarmos que mesmo sendo considerado um direito, talvez o primeiro de todos para a educação, o acesso a ela ainda não é uma realidade de todas as crianças. Assim, esse direito não se encontra efetivado por completo na prática, pois a realidade brasileira é de que ainda há muitas crianças fora dos espaços educativos.

Uma breve retomada histórica da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica nos possibilita compreender que, em decorrência de um processo histórico e social, principalmente a partir da década de 1980, a consciência acerca da importância da educação das crianças pequenas ampliou-se, tanto nas legislações quanto na literatura. Assim como apresentam alguns estudos sobre a infância nas últimas décadas do século XX, propondo que a pré-escola

---

<sup>14</sup> Utilizou-se dados do Censo de 2022 devido ao relatório oficial do Censo de 2023 ser divulgado somente em 31 de janeiro de 2024.

deveria desenvolver um trabalho voltado às necessidades e possibilidades da criança nesta fase, considerando esse importante período da sua vida e não deveria ser pensado apenas como um tempo de preparação para a etapa posterior, tornando-se, de fato, um efetivo acesso à educação. O aspecto educacional vai sendo progressivamente introduzido, também, nas creches e centros de Educação Infantil, à medida que se fortalece a concepção da criança pequena como sujeito da Educação, amparada pela legislação, e agora, defendida pelos estudiosos da área.

Portanto, dentre os registros das nossas legislações,

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (inciso XXV – art.7º da Constituição 88)” (Craidy, 1998, p. 71).

Dois anos após a afirmação do direito à educação na infância consolidado pela CF/88, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 10.806/90, como resultado de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada. O Estatuto fortalece em seu Art. 54, inciso IV, o que está posto na CF/88, e ratifica que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação.

Retomando o que foi apresentado no início desta seção, é importante destacar que do ponto de vista da legislação educacional brasileira, é a LDB, em seu Art. 21 que reconhece a criança pequena como sujeito de direito, incluindo o direito à educação, ao afirmar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e definir dois agrupamentos etários: creche, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para aquelas de 4 a 6 anos.

Considerando o exposto até aqui, podemos destacar que, em nível federal, os últimos quase quarenta anos se constituíram em um período de criação de importantes definições legais e conceituais para a área da infância no campo educacional. Assim como as legislações apresentadas, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), também se configuraram em documentos normativos da Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) e, principalmente, o PNE 2014-2024 (ainda em vigência), assim como os

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, inserem-se ainda no marco dos documentos que norteiam esta etapa da educação básica. Desse mesmo modo, a organização de seminários regionais propostos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), para discutir a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, que deu origem a outro documento nacional, também se insere em um período em que mais mudanças aconteceram para a área da educação da primeira infância, resultante em importantes normativas que estão sendo implementadas e, ou em certos casos, ainda regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Pois, mesmo com a declaração do direito à educação na infância, é preciso, sobretudo, implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos demais direitos que se fundamentam a partir deste. Conforme afirma Cury (2002b, p. 259),

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.

Outro passo importante com vistas à efetivação real deste direito foi a promulgação da Emenda Constitucional 59/09 – EC/59, no ano de 2009, que tornava obrigatória a matrícula escolar na Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos. A ressalva que muitos autores apresentam em relação à obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos, é que, mesmo sendo um direito constituído em lei, a oferta de vagas muitas vezes são supre a demanda, tampouco representa a qualidade da educação.

Mais recentemente, passamos pela elaboração e publicação de um documento base para a educação básica brasileira que apresenta orientações para a Educação Infantil e ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a Educação Infantil determina em seu texto eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe objetivos de aprendizagens determinados a partir de campos de experiências e da faixa etária das crianças e ressalta como se deve organizar a etapa da Educação Infantil no currículo e prática pedagógica.

O direito à educação na infância, que inicialmente surge a partir de uma necessidade coletiva, é firmado pelas legislações, sobretudo a partir da LDB de 1996, ganhou maior visibilidade e amparo com as Diretrizes e os Referenciais para a Educação Infantil. A ampliação de estudos, pesquisas, assim como o reconhecimento de importantes estudiosos da área têm contribuído cada vez mais para que ocorra o direcionamento desse direito coletivo à esfera individual, do direito à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por meio desta breve retomada histórica, que buscou traçar o percurso pelo qual passou a implementação da Educação Infantil como um direito da criança, direcionaremos agora nossas investigações ao direito mais individualizado, que se pode traduzir como um direito à aprendizagem e desenvolvimento, e envolve questões de currículo, prática docente, cultura e a voz desse sujeito, criança, a ser apresentado na próxima seção.

#### 4.3 DO DIREITO COLETIVO AO DIREITO INDIVIDUAL DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA

Conforme apresentado nas seções anteriores, é por meio das legislações, dos referenciais e dos documentos norteadores que se garantem os direitos à educação na infância. Tais documentos orientam e organizam todos os envolventes da prática educativa, como espaços, materiais, profissionais, currículo, entre outros.

O currículo, como uma ferramenta que envolve várias outras em sua estrutura, torna-se, de fato, um direito individual da criança à aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as DCNEI (Brasil, 2009a) estabelecem, em seu Art. 3º, que o currículo da Educação Infantil

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

Quando falamos em direito individual da criança, partimos do princípio de que o direito coletivo à educação de qualidade está sendo assegurado por meio das políticas educacionais, para então, pensarmos em questões de cunho particular da criança, como seu direito ao pleno desenvolvimento, ao acesso à sua e as demais culturas, assim como a aprendizagem assegurada pela Educação Infantil.

Portanto, considerando essa definição de currículo para a Educação Infantil, Carvalho (2015, p. 147) afirma que é necessário “promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo”, considerando, ainda, que a ação docente deve promover experiências diversificadas e significativas para as crianças. Nessa concepção, segue o autor, “o currículo da Educação Infantil concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, detentora e promotora de culturas, que são partilhadas com o professor e as outras crianças a partir de uma escuta atenta” (Silva; Carvalho, 2020, p. 499).

Assim como no campo da educação, de maneira geral, o currículo da Educação Infantil também se encontra em um território de disputas. De um lado, os princípios da Pedagogia da Infância, que consideram a criança como um sujeito com saberes, culturas e direitos, que precisa ser ouvido e participar do seu processo de aprendizagem; e, por outro lado, a concepção de currículo decorrente da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende que a Educação Infantil deve estar fundamentada na humanização da criança por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos que foram historicamente acumulados pela humanidade (Carvalho, 2019). Esta segunda, concebe à escola a função de apresentar e inserir a criança no mundo por meio da apropriação do conhecimento que é estabelecido pelas disciplinas sistematizadas e ainda, na figura do professor como responsável pelo ensino destas (Carvalho, 2019).

Portanto, essas duas concepções, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Infância opõem-se em muitas questões de princípios e ideias, evidenciando o campo de disputas no qual se encontra o currículo da Educação Infantil (Carvalho, 2015). De fato, esse campo de disputas do currículo acaba influenciando o modo como o direito da criança à educação será assegurado, considerando que as concepções sobre currículo são pautadas em “formas particulares de ver e sentir o mundo (nas quais podem ser incluídas as concepções de infância e de sua educação), configuradas nos modos como o conhecimento é organizado” (Carvalho, 2015, p. 467).

Como um sujeito de direitos, os documentos norteadores da Educação Infantil trazem a imagem de uma criança que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12). Considerando esse

sujeito, o currículo para a infância também precisa ser pensado observando essas especificidades, de modo que não seja uma propriedade docente, mas aberto, flexível e em constantes mudanças, “um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa [...] de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de propostas diversificadas constantemente avaliadas” (Oliveira, 2011, p. 183-185).

O direito da criança à educação na infância, amparado nas legislações, além de migrar para a perspectiva do direito individual, também se ramifica em outros direitos interligados no âmbito educacional, como no caso dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que já estavam presentes nas diretrizes e referenciais para a Educação Infantil, mas que foram assim nomeados e organizados em seis categorias pela BNCC.

Os autores Silva e Carvalho (2020) abordam sobre essa questão dos direitos da criança à educação, destacando que:

Diferentemente do que é proposto para as demais etapas da Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2017) não estabelece uma organização curricular por áreas de conhecimento para a Educação Infantil, mas indica direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os quais serão postos em ação na prática docente por meio de um trabalho pautado em cinco campos de experiência. Os campos de experiência são definidos no documento como um modo de organização curricular que contempla as situações da vida cotidiana das crianças e seus saberes, relacionando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (Silva; Carvalho, 2020, p. 501).

Apesar de conter ressalvas importantes acerca do conteúdo e da proposta da BNCC (2017) para a Educação Infantil, a qual “evidencia um descompasso com seus pressupostos ao apresentar uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a cada campo de experiência, os quais devem ser alcançados pelas crianças de acordo com a faixa etária em que se encontram” (Silva; Carvalho, 2020, p. 502). Do mesmo modo, que tal visão leva o risco “de os professores focalizarem apenas objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no planejamento de suas práticas e até mesmo de utilizarem essa listagem como indicadora de avaliação das crianças, o que vai de encontro ao que é proposto nas DCNEI (MEC, 2009)” (Silva; Carvalho, 2020, p. 502). Por meio de uma escrita crítica e analítica deste aspecto do documento, sinalizam os autores que, embora a BNCC destaque em seu texto que o ritmo de cada criança deve ser considerado, o

estabelecimento destas listagens de objetivos pode tornar o currículo, assim como o planejamento rígidos, além de estigmatizar crianças que não alcançarem os resultados considerados esperados com “rótulos” de incapacidade (Silva; Carvalho, 2020).

Portanto, para que se possa permanecer na caminhada da efetivação dos direitos das crianças, é necessário que os professores de Educação Infantil se afastem dos roteiros preestabelecidos ou determinados e passem a considerar as singularidades das crianças e dos grupos pelos quais são responsáveis (Silva; Carvalho, 2020), para que sejam capazes de compreender que a posição assumida por eles diante da constituição do conhecimento afeta diretamente os processos de constituição e desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva da Pedagogia da Infância, o professor deve desenvolver um papel fundamental e um “olhar capaz de ‘ouvir’ os modos de ser, de aprender e de conhecer das crianças” (Pagano, 2017, p. 43), para que, a partir disso, o currículo possa ser construído em parceria com as crianças, por meio da observação, disponibilidade, atenção do professor para os interesses e oportunidades de construção de conhecimentos, necessários e oportunos à criança. Contudo, não queremos aqui colocar o papel do professor em segundo plano, conforme nos alerta Silva e Carvalho (2020), ao destacarem que se tem observado uma interpretação equivocada na forma de entender a docência, baseada nos referenciais italianos, resultando na reconfiguração do papel do professor como um gerenciador de oportunidades, ou ainda, de acordo com as autoras Horn e Fabris (2017, p. 1114), um *professor designer*, o qual são “as iniciativas das crianças, seus interesses individuais, seu empreendedorismo particular, que conduzem as ações pedagógicas”.

A ressalva serve, ainda, para não confundirmos as perspectivas apresentadas pela Pedagogia da Infância, enquanto “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (Barbosa, 2009, p. 1), e que deve sempre considerar as condições sociais, culturais e políticas, sem se deixar levar por uma narrativa eurocêntrica e, muitas vezes, mal interpretada do fazer pedagógico na atualidade.

A necessidade da constante reflexão sobre o fazer docente é fator fundamental para a efetivação dos direitos da criança na educação, de modo que

uma Pedagogia da Infância somente poderá contemplar a criança em todos os seus aspectos de desenvolvimento se for pensada a partir das demandas do nosso país, assim como da realidade local, cuja desigualdade social reflete diretamente nas condições físicas das instituições de Educação Infantil, na formação docente e no acesso aos bens culturais.

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância deve ser considerada como uma prática que percebe a criança como ser participante, que propõe uma ação “transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência e escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Nessa prática, a concepção de infância é compreendida como uma construção social, assim como a criança se constitui como produto e produtora de cultura, capaz de agir e transformar a sua realidade. Nas palavras da autora, a Pedagogia da Infância defende “um cotidiano educativo que compreende a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão da vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27).

Conforme descrito no início desta seção, reforçamos aqui, embasado nos escritos de Carvalho (2015), que o currículo da Educação Infantil se situa em meio a um campo de disputas. Dentre alguns fatores que compõem essa disputa, encontram-se a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta última, por sua vez, não encontra nenhuma reverberação nas políticas curriculares para Educação da Infância. A constituição e organização do currículo da Educação Infantil também se encontra em constante disputa, seja pelo modo como aborda os saberes necessários, ou por meio do uso que o docente fará dele. Um currículo que se organiza a partir de conhecimentos, conteúdos, objetivos predefinidos, reforça uma prática engessada, que não permite ao professor conceder a autonomia necessária à criança nesse processo de planejar para e com ela. Esse modo de conceber o currículo tem sido cada vez mais deixado de lado em razão de uma proposta de *currículo emergente*<sup>15</sup>, que “é constituído a partir das demandas das

---

<sup>15</sup> A constituição de um currículo emergente ocorre por meio do processo de construção do conhecimento, em que o professor realiza junto com as crianças, “elaborando hipóteses, ouvindo com o coração e a cabeça, oferecendo contextos ricos, apresentando perguntas geradoras, tornando-se porta-voz dos direitos e desejos das crianças” (Pagano, 2017, p. 43).

crianças e da *intencionalidade pedagógica* do professor” (Silva; Carvalho, 2020, p. 506).

Nesta proposta de currículo emergente, a criança encontra-se como sujeito protagonista da intencionalidade pedagógica, assim como de sua própria aprendizagem. Para esclarecer de qual protagonismo estamos falando, Silva e Carvalho (2020) se utilizam de autores (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019) que descrevem que “a palavra ‘protagonismo’ tem origem no latim: *protos* quer dizer principal e *agonistes* significa lutador”, ou seja, “ser protagonista significa ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação” (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019, p. 274 *apud* Silva; Carvalho, 2020, p. 508). Assim, complementam os autores, que o protagonismo das crianças está diretamente relacionado à sua participação na vida institucional, envolvendo ainda a (re)solução de situações e problemáticas que estão presentes no cotidiano, tendo como suporte a supervisão e orientação dos adultos.

O fato a ser destacado é que o protagonismo da criança apenas se efetiva por meio da ação docente, de modo que não a exclui, tampouco a coloca em segundo plano. É por meio do planejamento docente que serão criadas estratégias e oportunizadas situações em que as crianças possam participar ativamente do cotidiano institucional, assim como exercer seu protagonismo ao tomar decisões sobre os fatos que lhes dizem respeito. Logo, “trata-se da intencionalidade pedagógica de um professor que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos” (Silva; Carvalho, 2020, p. 508). Dessa forma, para propor sua ação, o professor deve ouvir as curiosidades e hipóteses das crianças e então, a partir delas, propor investigações e descobertas que façam sentido e tenham a criança como protagonista.

Desse modo, o currículo, assim como a ação docente, são ferramentas imprescindíveis para a efetivação dos direitos da criança na prática educativa, sendo por meio do currículo e do planejamento docente que a criança tem respeitadas suas individualidades, interesses e decisões.

O currículo da Educação Infantil baseado no protagonismo das crianças não está pautado apenas nos interesses das crianças; encontra-se alicerçado na atuação do professor em parceria com as famílias. O professor desempenha um papel fundamental, no planejamento de estratégias que sejam mobilizadoras das questões trazidas pelas crianças durante o decurso da realização dos projetos. Da mesma forma, é o professor que, ao

observar e conhecer a turma, deve propor desafios, novos conhecimentos e outras possibilidades de desenvolvimento da autonomia das crianças (Silva; Carvalho, 2020, p. 508).

O protagonismo da criança não se desenvolve como algo isolado, ele faz parte dos processos de interação e socialização, assim como a aprendizagem é decorrente dos processos de intercâmbio social. Atualmente, as crianças se socializam nas relações que estabelecem com outras pessoas, sejam elas seus pares, ou os adultos, por meio do convívio ou dos meios de comunicação social, o que as permite conhecer outros modos de vida e de cultura diferentes do seu. Barbosa (2009, p. 14-15) reforça a importância da socialização, ao afirmar que “as crianças, com experiências ampliadas, aprendem a viver e a conhecer um mundo permeado pela pluralidade desde muito cedo. Desse modo, a socialização das crianças se faz com a construção de identidade(s) múltipla(s) e com possibilidades de pertencimento ampliadas”.

Nesse sentido, os processos de socialização também compreendem os processos de aprendizagem, de modo que as teorias de aprendizagem, elaboradas ao longo dos anos, serviram de embasamento para as ideias de socialização e, por meio delas, também foram pensadas. Conceber os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem em uma relação dialógica (Barbosa, 2009).

As crianças, além de promoverem sua formação por meio de suas interações, também produzem culturas. Essa afirmação nos leva a compreender que, brincando, as crianças são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Por meio de suas “ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais” (Barbosa, 2009, p. 15). Essas culturas infantis, assim denominadas, são transmitidas por intermédio de gerações, constituindo ainda como um modo de conhecimento a ser aprendido pelas crianças.

Permanecendo nesta perspectiva do conhecimento, a autora enfatiza que,

o objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa,

desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência (Barbosa, 2009, p. 48).

Se o objetivo da Educação Infantil é o favorecimento de experiências que permitam às crianças construir seus próprios saberes e conceitos, é imprescindível que o currículo seja pensado e organizado para proporcionar essas experiências e, assim, cumprir com o objetivo da educação para as crianças. Esse currículo deve se constituir com a participação das crianças nos processos educacionais, envolvendo os diferentes momentos presentes no cotidiano pedagógico, sejam eles de cuidado, de brincadeiras, contação de histórias, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, o currículo está continuamente em ação, assim como a criança. O professor, assim como já mencionado anteriormente, tem um papel único e fundamental ao observar e compreender, na ação, que sua prática não se restringe a transmitir informações prontas, mas que, principalmente, propõe desafiar a criança a continuar pensando, investigando e questionando.

A ressalva feita por Silva e Carvalho (2020) é em relação a uma ideia de protagonismo que concebe somente a criança como proponente da própria ação pedagógica e transforma a instituição de Educação Infantil em um espaço de livre escolha e demanda. Em que o adulto/docente toma um lugar mais “periférico” de gerenciador das ações infantis, descaracterizando a função social da escola enquanto instituição educacional. Assim como todo conceito, que é interpretado de maneira errônea ou equivocada, a ideia do protagonismo infantil também se distancia da sua originalidade, que é ressaltar a participação e a voz das crianças, ao contrário de deixá-las como responsáveis por seu processo de aprendizagem.

O protagonismo infantil, concebido conforme sua conceituação, encontra os princípios do direito da criança à aprendizagem em sua efetivação. É por meio desse protagonismo planejado pelo docente e organizado no currículo da Educação Infantil, que a “Pedagogia da Escuta” (Rinaldi, 2014) assume papel importante como prática educativa. O direito da criança de ser escutada atentamente, considerando suas individualidades, potencializa o modo como as experiências de conhecimento e aprendizagem serão propostas a ela. Essa escuta é parte importante dos princípios da Pedagogia da Infância e se fundamenta nos processos de “observação, escuta e negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007).

A “observação é [vista como] um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). A escuta se torna, por sua vez, uma condição indispensável para a aproximação das crianças, ouvindo suas contribuições no processo relacional de construção do conhecimento. Fechando a tríade, a negociação encontra-se na “participação guiada da classe na co-definição do planejamento curricular” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28).

Observação, escuta, negociação, ação docente, protagonismo infantil, currículo, conhecimento, são alguns dos princípios que embasam o processo de aprendizagem da criança. O direito ao conhecimento, ao convívio social, ao pleno desenvolvimento e à vivência das infâncias somente poderá se consolidar se, além do direito subjetivo afirmado pela legislação, da garantia de acesso à educação, os direitos individuais também se tornem conceitos emergentes de estudo, pesquisa e, principalmente, de políticas públicas.

Por fim, conduzidos pelas referências teóricas adequadas às análises que nos propomos realizar no próximo capítulo, utilizamos um excerto de Silva e Carvalho (2020), no intuito de reforçar que, expostos os conceitos e ferramentas para uma Pedagogia que preze pelas individualidades da criança e das infâncias, compreendemos que “os desafios compartilhados ratificam nossa defesa pela consolidação de uma Pedagogia da Infância que reconheça as crianças, os professores e o nosso contexto político, econômico e social de acesso à educação e de formação de professores” (Silva; Carvalho, 2020, p. 512). Afinal, a garantia dos direitos individuais inicia no direito coletivo, ao pensar crítica e democraticamente as concepções curriculares, as políticas para a Educação Infantil, problematizando e configurando a prática pedagógica sem reducionismos ou “cópias acríticas”. Ampliando o entendimento de que “não existem pedagogias destituídas de relações de poder” (Carvalho, 2019) e o que nos resta definir é qual proposta pedagógica vamos defender e efetivar na educação da e para as infâncias.

## **5 O PERCURSO HISTÓRICO TRAÇADO PELOS SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

“Nos falta muito, como sociedade, reconhecer a criança como sujeito de direitos” (Paulo Fochi, 2023).

Os direitos das crianças têm se ampliado e expandido nas diferentes áreas nesses últimos anos e décadas. Conforme apresentado no capítulo anterior, a partir da CF de 1988, a infância passa a ganhar maior visibilidade e as crianças a terem direitos. Saúde, educação, proteção, moradia, liberdade, cuidado, são algumas das preocupações que a sociedade passa a ter com os sujeitos nessa primeira etapa da vida, e protegê-los se torna uma questão legal e social. A sociedade se torna, então, mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos.

Retomamos brevemente a linha histórica construída no capítulo anterior, acerca do direito à educação da criança, para desse modo seguir com a expansão desse direito até constituir-se nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pela BNCC (Brasil, 2017) e que são o objeto de investigação desta tese.

O atendimento às crianças de zero a seis anos (inicialmente) foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 e, a partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (Art. 208, inciso IV). Em sequência a esse período, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Com maior força e abrangência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Ao longo do texto, diversas referências específicas à Educação Infantil são encontradas, como, por exemplo: no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, IV, afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Seguido da afirmação de que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V,

capítulo II, seção II, Art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Como um documento que ampliou os caminhos para regulamentar e organizar a educação, a LDB (Brasil, 1996) permitiu que outros documentos referenciais e diretrizes para a Educação Infantil fossem criados, como no caso do Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998, um documento que se constituiu em um conjunto de referências e orientações pedagógicas e curriculares que visavam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.

Com a criação de um Plano Nacional de Educação, conforme previam as legislações anteriores, entre 2001 e 2010 esteve em vigência o documento criado pela Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu um plano com objetivos e metas para a educação brasileira para a primeira década de 2000. Com direcionamentos mais voltados a questões organizacionais de estrutura, recursos, formação de professores, entre outros aspectos mais técnicos que visavam organizar a educação brasileira em esfera nacional. Porém, com pouco direcionamento para a Educação Infantil e ainda menos para questões curriculares desta etapa de ensino, logo na sequência da finalização deste plano, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), por meio da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que tem como finalidade orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

As DCNEI (Brasil, 2009a) tornaram-se importante documento orientador do currículo para a Educação Infantil, apresentando conceitos, como criança, currículo, proposta pedagógica, assim como alguns direitos e objetivos a serem alcançados pelos sujeitos nesta etapa de ensino.

Logo na sequência, um novo Plano Nacional de Educação é implementado, por meio da Lei n. 13.005/2014, o PNE entra em vigência na década de 2014 a 2024. Como primeira meta deste novo Plano, apresenta-se: “META 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Direcionada à Educação Infantil, essa meta é

composta por dezessete estratégias que também se direcionam às questões de infraestrutura, acesso, permanência, formação de professores e recursos.

Ainda nos primeiros anos de vigência do PNE 2014-2024, inicia-se um movimento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (Brasil, 2017), que também teve uma versão destinada à Educação Infantil, na qual apresenta os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem investigados na sequência. De acordo com o próprio documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

Com o direcionamento para a Educação Infantil, a Base (Brasil, 2017) apresenta sua estrutura organizada a partir de dois eixos estruturantes – *interações e brincadeira* –, nos quais devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – *brincar; conviver; participar; explorar; expressar; conhecer-se* –, contemplando cinco campos de experiências – o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. Assim, em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária – bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Com a apresentação do documento Base para a Educação Infantil (Brasil, 2017), enfatizamos a retomada dos documentos e legislações que contemplam a Educação Infantil e que serviram como material empírico para análise e interpretação das questões e hipóteses de pesquisa apresentadas no início deste estudo. Sendo eles:

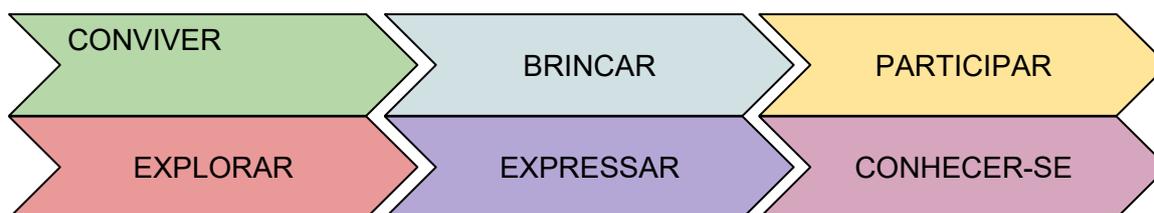
- a) Constituição Federal (1988);
- b) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990);
- c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996);
- d) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998);

- e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009a);
- f) Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) (2014-2024);
- g) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

A escolha destes documentos para análise justifica-se ainda no texto do capítulo anterior, pois, conforme apresentado, a educação somente passa a ganhar visibilidade e amparo legal a partir da CF de 1988, mesmo que ainda de maneira singela, o direito a ela é instaurado nesse documento. A partir dele, selecionamos outras legislações e documentos que norteiam e amparam a educação, sobretudo, aqueles direcionados à Educação Infantil, seguindo uma ordem cronológica de publicação, até chegarmos na BNCC (Brasil, 2017), que apresenta em seu texto os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, conforme já destacado.

Reforçamos, aqui, após a apresentação e justificativa da escolha dos documentos analisados, que nosso objetivo principal da pesquisa é *investigar o percurso histórico no qual se configurou a invenção dos direitos de aprendizagem da criança efetivado nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil*. E ainda que, para atender este objetivo que norteia a investigação, nosso problema central está envolto na seguinte questão: *Como se configurou a invenção e qual o percurso histórico traçado na implementação dos direitos de aprendizagem da criança efetivados nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil?* Assim, os documentos escolhidos dão conta tanto de questões legais quanto curriculares voltadas à Educação Infantil, que nos permitem uma reconstituição histórica, para compreender qual a origem e os conceitos ressignificados que resultaram nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelo Documento Base (Brasil, 2017).

Figura 1 – Os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: Elaboração da autora.

Após uma primeira leitura fluente dos documentos, optamos por investigar, de maneira mais ampla, se algum desses termos já constava desta forma nos documentos analisados, o que nos permitiu criar o quadro a seguir:

Quadro 3 – Pesquisa dos conceitos originais nos documentos

	Conviver	Brincar	Participar	Explorar	Expressar	Conhecer-se
CF	0	0	11*	7*	0	0
ECA	0	1*	4*+1**	0	0	0
LDB	0	0	4**	0	0	0
RCNEI	0	57+5**	12	26	18	0
DCNEI	0	0	0	0	0	0
PNE	0	0	0	1***	0	0
BNCC	2	4	5	14	6	3

Fonte: Elaboração da autora.

\* Conceitos encontrados no texto, porém que não referenciam à educação;

\*\* Conceitos encontrados referentes à Educação Infantil, porém, não direcionados à perspectiva de aprendizagem ou desenvolvimento;

\*\*\* O conceito foi encontrado no PNE 2001-2010.

É notório que os conceitos traduzidos em Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento só passam a ser mais utilizados nos documentos a partir do RCNEI (Brasil, 1998), inclusive, sendo o documento que mais cita esses conceitos, considerando sua finalidade pedagógica na Educação Infantil. Por se tratar de um referencial que busca orientar a organização curricular da Educação Infantil, a presença destes conceitos nos remete a uma ideia de prática pedagógica que se buscava implementar ainda no final da década de 1990, a partir das legislações vigentes. Apesar das expressivas vezes que os conceitos de brincar, participar, explorar e expressar aparecem no documento referencial, na sequência não há menção tal e qual no documento de Diretrizes (Brasil, 2009), mesmo este, também, sendo um grande marco curricular para a Educação Infantil.

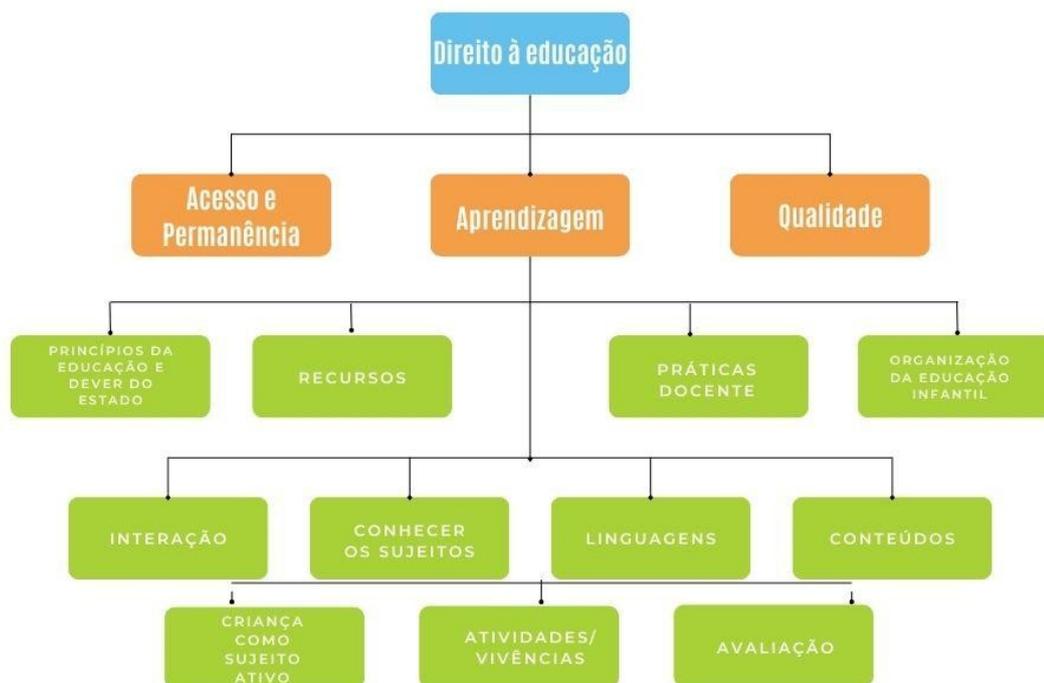
Contudo, observamos, no decorrer da análise, que os conceitos tendem a se modificar ao longo da história, sofrendo influência do período em que são utilizados e ainda do tipo de documento em que se apresentam. Dessa forma, para além de buscarmos os conceitos conforme são descritos pela BNCC (Brasil, 2017), buscamos olhar profundamente os documentos, para compreendermos quais as

raízes históricas e outras nomenclaturas foram utilizadas para representar alguns dos direitos das crianças na infância, sobretudo, ao que se refere à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como critério organizacional da pesquisa, destacamos, primeiramente, o modo como realizamos as análises, apresentamos as categorias e descrevemos os excertos retirados dos documentos ao longo do texto. Inicialmente, partimos de uma leitura fluente dos documentos, deixando emergir categorias que representassem o direito à educação e estivessem presentes em todos ou em grande parte dos documentos. Com o levantamento dessas categorias, optamos em destacar os excertos correspondentes a elas, sendo que alguns foram apresentados em formas de quadros e outros no corpo do próprio texto, porém, com o diferencial da letra em *itálico*. Cada documento analisado, quando estiver compondo algum quadro, figura ou organograma, ganhará uma cor em específico e sempre será representado por esta, conforme é possível observar em nosso primeiro mapa conceitual. Os excertos extraídos aproximam-se ao máximo do objetivo proposto, representar o conceito em questão nos documentos analisados, contudo, optamos por apresentar os mais relevantes, incluindo alguns e repetindo outros durante as análises dos diferentes conceitos.

As análises realizadas, tomando como referência os estudos com base na epistemologia social, anunciado nos capítulos anteriores, ocorreram, inicialmente por meio de uma leitura fluente dos documentos, para conhecimento do seu conteúdo e destaques iniciais. A partir da primeira leitura, foi realizada uma nova análise dos documentos, agora destacando categorias e conceitos que se aproximavam e estabeleciam relações ou referências acerca dos direitos à educação e, posteriormente, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Aproveitamos essa anúncio prévia das categorias destacadas para enfatizar que todas elas, assim como os conceitos escolhidos, estabelecem uma relação com o social, são influenciados e influenciam os sujeitos e o meio ao qual pertencem, aqui como prevê a epistemologia social, conforme anuncia Popkewitz (1997), que se refere ao modo como o conhecimento se interliga com o mundo institucional para produzir relações de poder. Logo, com base nesse arranjo de abordagens que trata a epistemologia social, realizamos as leituras e o levantamento, inicialmente, de categorias emergentes, das quais, a categoria de *aprendizagem* resultou, ainda, em outras subcategorias, destacadas no organograma a seguir.

Figura 2 – Organograma de levantamento de categorias e subcategorias relacionadas ao direito à educação nos documentos analisados



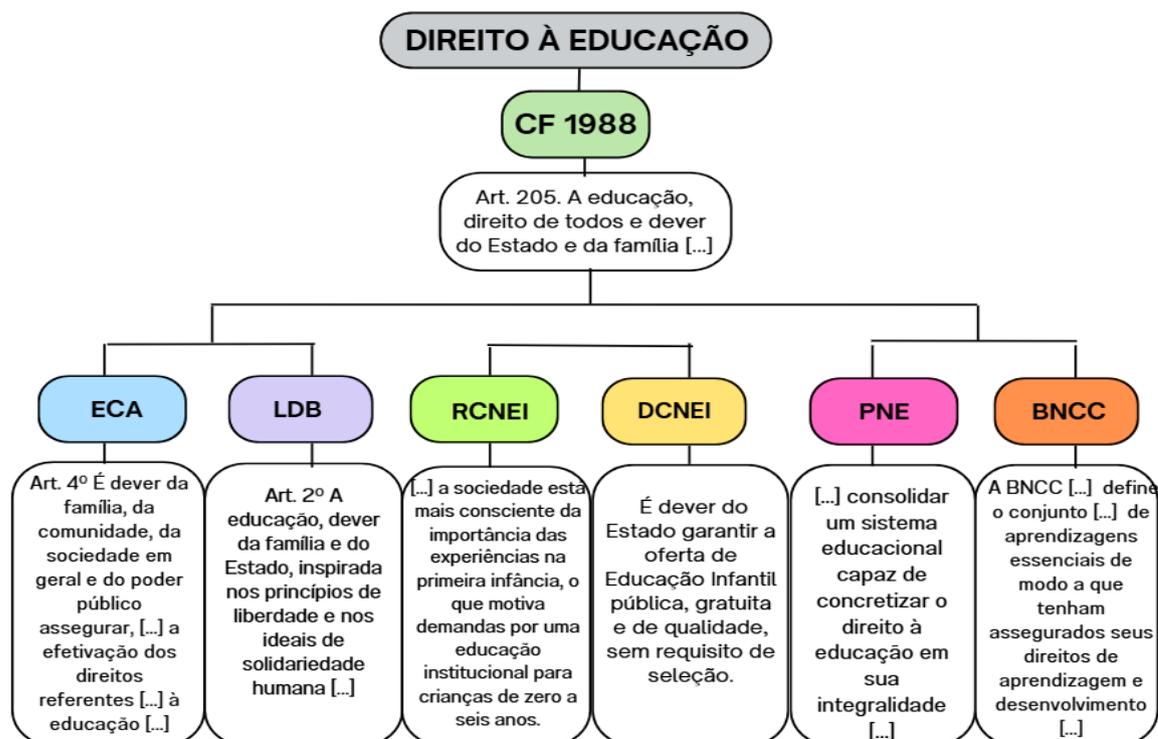
Fonte: Elaboração da autora.

Como uma das categorias principais em nossa pesquisa, o direito de aprendizagem apresentou importantes reflexões, as quais resultaram em subcategorias analisadas no decorrer do texto. Após a análise das categorias e subcategorias destacadas, uma nova leitura dos documentos foi realizada, agora sob a ótica dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento investigados – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se* –, buscando observar se, de fato, já havia menções nos documentos anteriores à BNCC (Brasil, 2017), assim como a estruturação histórica e conceitual em que se consolidam.

## 5.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM: CATEGORIAS EMERGENTES DAS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS

Partimos inicialmente da organização de uma categoria geral, talvez a principal, que está contemplada em todos os documentos e que trata do primeiro direito instituído, o direito à educação.

Mapa 1 – Mapa Conceitual Direito à educação como conceito primordial nos documentos



Fonte: Elaboração da autora.

O direito à educação é primordial em termos de legislação, pois se trata do primeiro direito concedido aos sujeitos que desejassem ter uma educação formal. A partir da abertura de caminho concedida pela CF de 1988, no que se refere à educação, outras legislações dão sequência ao amparo desse direito. Conforme observamos no mapa conceitual apresentado acima, o ECA (Brasil, 1990), apesar de ser uma legislação que assegura direitos nas diversas áreas da vida, de crianças e adolescentes, o direito à educação também ganha destaque no documento. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) reafirma, logo no início de seu texto, a educação como um direito dos sujeitos. E, mesmo analisando documentos que não têm o caráter legislador, é possível observar, ainda, que, mesmo utilizando outros termos, o direito à educação, e a partir do RCNEI (Brasil, 1998), o direito à Educação Infantil, é abordado com ênfase, conforme excerto retirado do referencial: “[...] a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, p. 11). As diretrizes para a Educação Infantil seguem ainda essa mesma proposta e deixam registrada a

importância da educação nesta etapa: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2009, p. 12). O PNE, em suas duas décadas de vigência, também busca reafirmar esse direito à educação, propondo por meio de metas e estratégias assegurar e amparar a efetivação deste direito geral. Por fim, o Documento Base, que assim como outros, é um documento referência e não legislador, busca reafirmar o direito à educação, direcionando, no caso da Educação Infantil, ao direito das crianças, de aprender e se desenvolver em instituições formais de ensino.

Como uma ramificação que espalha seus galhos, o direito à educação foi se expandindo em outros direitos e ganhando novas formulações cada vez mais específicas para a educação brasileira. Derivado do direito à educação, o *acesso* e *permanência* também são outros conceitos que recebem destaque nos documentos.

Quadro 4 – Menção dos conceitos “acesso e permanência” nos documentos

Documento	Excerto do documento que aborda sobre <i>acesso e permanência</i>
CF 1988	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o <i>acesso e permanência</i> na escola;
ECA 1990	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o <i>acesso e permanência</i> na escola;
LDB 1996	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o <i>acesso e permanência</i> na escola; Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de <i>acesso e permanência</i> na escola; Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II – democratização do <i>acesso e permanência</i> ;
RCNEI 1998	Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o <i>acesso e a ampliação</i> , pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (p. 7).
PNE 2001-	Em síntese, o Plano tem como objetivos:

2010	<p>a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao <i>acesso e à permanência</i>, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (p. 6).</p> <p>1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o <i>acesso e a permanência</i> de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios (p. 19).</p> <p>[...] O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n. 9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o <i>acesso e à frequência à escola</i> (p. 54).</p> <p>[...] Trata-se de dar às crianças real possibilidade de <i>acesso e permanência</i> na escola. Há que se combinar, em primeiro lugar, as ações para tanto com aquelas dirigidas ao combate do trabalho infantil. [...] (p. 75).</p> <p>12. Ampliar o atendimento dos programas de renda mínima associados à educação, de sorte a garantir o <i>acesso e permanência</i> na escola a toda população em idade escolar no País (p. 78).</p>
PNE 2014-2024	<p>Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o <i>acesso e a ampliação</i>, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 2014, p. 9).</p> <p>Para o MEC, esta é uma meta estratégica uma vez que tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável constitui-se em importante fator para “garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do <i>acesso e garantia de permanência</i>, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos” (p. 306).</p>
BNCC 2017	<p>Assim, para além da garantia de <i>acesso e permanência</i> na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (p. 8).</p> <p>E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o <i>acesso</i> ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (p. 35).</p>

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

Os conceitos de *acesso e permanência*, encontrados nos documentos analisados, possibilitaram-nos compreender que na sequência da menção do direito à educação, o acesso e a permanência apresentam-se como fundamentais para a proposição de políticas e diretrizes para a educação. Apesar de não estar citado em todos os documentos analisados, as políticas de acesso vão muito além do ingresso nas instituições, compreendendo, ainda, questões de garantias de vagas, auxílio social, alimentação, transporte, entre outros, que também são fundamentais para que o acesso e a permanência se cumpram.

A escolha desses dois conceitos para análise ocorreu por meio de uma leitura mais detalhada dos documentos e do levantamento de algumas categorias que englobam, a partir de sua efetivação, outros conceitos que também se originam do direito à educação. Não basta que os sujeitos tenham direito a uma educação formal, é necessário que o acesso e a permanência desses sujeitos nas instituições sejam garantidos por diferentes meios. Dessa forma, para que haja aprendizagem e desenvolvimento, a garantia da frequência escolar é direito imprescindível.

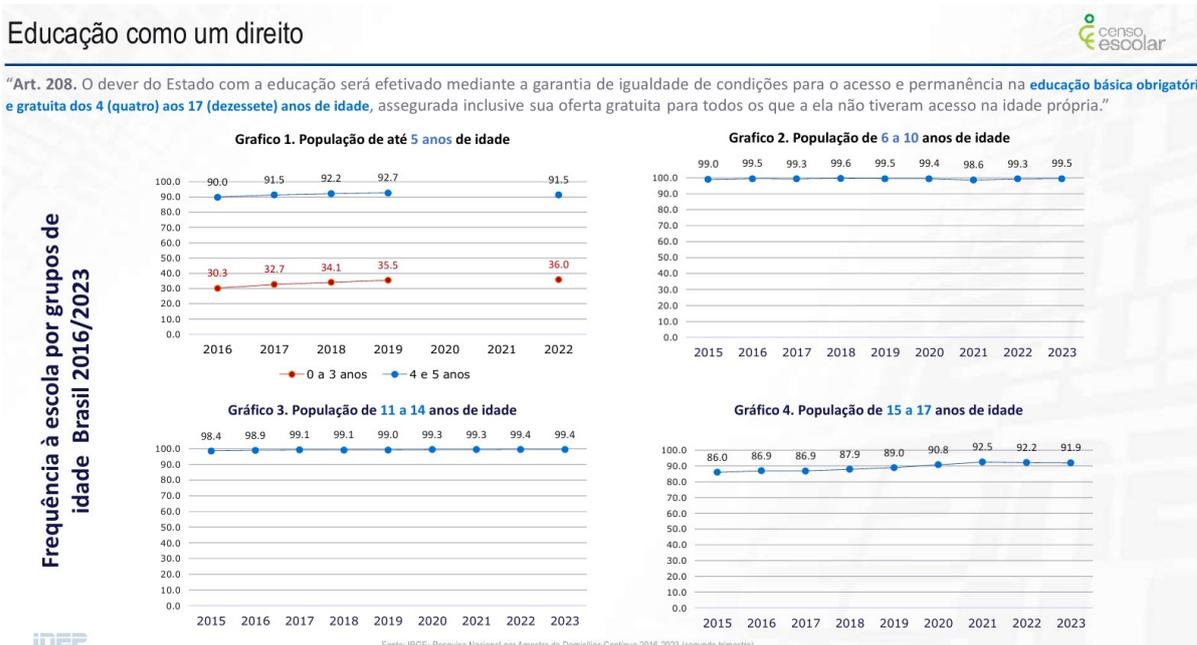
Contudo, abrindo um espaço para um importante recorte recente de informações, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023 (último ano com dados completos lançados no sistema até o momento desta pesquisa), apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e que contou ainda com dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (PNAD)”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados não são tão otimistas para a fase final da educação básica, mostrando que 8,8 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não terminaram o ensino médio e não frequentam nenhuma instituição de educação básica, segundo informações coletadas pela PNAD Contínua.

Segundo as informações apresentadas ainda pelo Censo de 2023, considerando todas as faixas etárias, são 68.036.330 cidadãos sem a escolarização básica no país, sendo que o maior número encontra-se no ensino médio e na EJA, conforme apresentam os dados:

- Na EJA, o número de adultos matriculados caiu 7% de 2022 a 2023.
- O ensino médio segue "campeão" de evasão escolar. De acordo com o Censo, de 2020 a 2021, 7% dos alunos do 1º ano desistiram dos estudos e 4,1% foram reprovados.
- Segundo os especialistas, a reprovação é um dos fatores que levam o aluno a abandonar a educação básica. Em 2022, após o fim das políticas de aprovação automática adotadas por estados na pandemia, os índices de retenção voltaram a crescer. Nos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano), 7,9% dos estudantes foram reprovados, e no ensino médio, 13,4%.
- Em 2023, no 6º ano do ensino fundamental, 15,8% dos estudantes não tinham a idade adequada (porque foram reprovados, por exemplo, ou porque abandonaram o colégio em algum período). Esse é mais um fator que pode aumentar o risco de, futuramente, o jovem interromper os estudos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

O gráfico a seguir nos exemplifica esses dados, de acordo com a divisão por faixa etária, conforme é possível observar.

## Gráfico 1 – Representação dos dados do último Censo Escolar disponível



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023).

Mesmo com dados não tão positivos para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no que se refere ao acesso e permanência, a Educação Infantil, por sua vez, apresentou crescimento nas matrículas, de creche e pré-escola.

O censo revela que o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas de atingir a meta de crianças na creche. O objetivo foi estabelecido no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que propõe chegar, em 2024, a 50% da população de até 3 anos matriculada. Para isso, o país precisa sair das atuais 4,1 milhões e atingir algo em torno de 5 milhões de matrículas.

Em 2023, a rede privada manteve a tendência de crescimento (3,6%) verificada em 2022, quando a participação alcançou 29,9%, após o recuo observado no período da pandemia (2019 a 2021). Na rede pública, o aumento foi de 5,3%, no ano último ano. A diferença entre 2023 e 2019, nas creches públicas, é de mais de 296 mil matrículas (12,1%).

- Foram registradas 76,7 mil creches em funcionamento no Brasil.
- 66,8% das crianças estão matriculadas na rede pública.
- 33,2% das crianças estão matriculadas na rede privada.
- 50,4% das crianças da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.
- 99,8% das crianças de creches públicas estão matriculadas em escolas municipais.

- 57,9% das crianças estão matriculadas em tempo integral.

Ainda no universo da Educação Infantil, a pesquisa mostra um aumento nas matrículas da pré-escola que, em 2023, subiu 4,8%. O cenário é de retomada, tanto na rede pública, quanto na privada, que havia encolhido para 25,6% entre 2019 e 2021.

Há 5,3 milhões de alunos matriculados na pré-escola. O dado aponta para a universalização do atendimento educacional na faixa etária de 4 e 5 anos

estabelecida pela Constituição Federal, ao considerar as informações coletadas no Censo Escolar e a população dessa idade apurada no Censo Demográfico mais recente do IBGE (5,4 milhões) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Buscamos estes dados que representam um pouco do que se refere ao direito, acesso e permanência na educação básica para, justamente, enfatizarmos que, antes mesmo de as crianças (no caso da Educação Infantil) terem direitos de aprendizagem, elas precisam, primeiramente, de outros direitos garantidos, como o de estar frequentando uma instituição de educação. E, apesar das políticas caminharem para o cumprimento da meta proposta no PNE (Brasil, 2014), outros fatores também implicam na efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como é o caso da *qualidade*.

A *qualidade* é, portanto, o quarto conceito que emergiu nos documentos norteadores e que está intrinsecamente ligada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; qual a qualidade da educação formal, estamos proporcionando uma educação de qualidade a elas?

Muito antes dos conceitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar* e *conhecer-se* terem se tornado direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, a busca pela qualidade do ensino e das vivências propostas das instituições é de longa data, sobretudo, no que se refere às legislações. Para muitos autores, discutir sobre a qualidade da educação é adentrar em outras questões fundamentais a ela, como currículo, financiamento, estrutura, ordem social, entre outras. Dessa forma,

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Em termos de legislação, a busca pela qualidade da educação escolar tem suas origens ainda com a Constituição Federal de 1988, na qual, o conceito de qualidade já é apresentado inúmeras vezes em seu texto, para tratar das variadas áreas da educação, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Excertos sobre o conceito de qualidade na CF de 1988

Menções sobre a <i>qualidade</i> da educação no documento da CF (1988)
Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II - autorização e avaliação de <i>qualidade</i> pelo Poder Público.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de <i>qualidade</i> do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a <i>qualidade</i> e a equidade do ensino obrigatório.
§ 7º O padrão mínimo de <i>qualidade</i> de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do Art. 23 desta Constituição.
§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de <i>qualidade</i> e equidade, nos termos do plano nacional de educação.
XIV - no exercício de 2025, da complementação de que trata o inciso V do <b>caput</b> , até 10% (dez por cento) dos valores de cada uma das modalidades referidas nesse dispositivo poderão ser repassados pela União para ações de fomento à criação de matrículas em tempo integral na educação básica pública, considerados indicadores de atendimento, melhoria da <i>qualidade</i> e redução de desigualdades, mantida a classificação orçamentária do repasse como Fundeb, não se aplicando, para fins deste inciso, os critérios de que tratam as alíneas "a", "b" e "c" do inciso V deste artigo;
Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: III - melhoria da <i>qualidade</i> do ensino; [...]

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

Ao olharmos para o primeiro documento legislador pós-redemocratização do Brasil, observamos que a qualidade da educação já era uma preocupação que envolvia os mais diversos eixos e que, por meio de algumas atualizações da legislação, outras perspectivas de qualidade foram sendo estabelecidas, como o caso do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que envolve a questão dos recursos destinados à educação.

Nesse sentido, conforme destacam Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204):

[...] um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo

histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros.

Sendo a qualidade um conceito histórico, conforme destacam os autores, sua menção em outros documentos norteadores da educação também se configura em uma trajetória histórica na busca pelo direito à qualidade. Mesmo sem uma menção específica no documento do ECA (Brasil, 1990), logo na sequência, a LDB/96 aborda amplamente a questão da qualidade, conforme excertos destacados.

Quadro 6 – Excertos sobre o conceito de qualidade na LDB de 1996

Menções sobre a <i>qualidade</i> da educação no documento da LDB (1996)
<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de <i>qualidade</i> do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;</p>
<p>V – garantir aos pais, aos responsáveis e aos estudantes acesso aos resultados das avaliações de <i>qualidade</i> e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais.</p>
<p>Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II - autorização de funcionamento e avaliação de <i>qualidade</i> pelo Poder Público;</p>
<p>VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da <i>qualidade</i> do ensino;</p>
<p>§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a <i>qualidade</i> da educação, norteado pelos seguintes princípios: III – <i>qualidade</i> social da educação.</p>
<p>Art. 42-B. A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da <i>qualidade</i> das instituições e dos cursos referida no inciso VII-A do <b>caput</b> do Art. 9º desta Lei, que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta.</p>
<p>Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da <i>qualidade</i> e à expansão do ensino;</p>
<p>Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua <i>qualidade</i> ou à sua expansão;</p>

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de *qualidade* de ensino.

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

De modo geral, assim como na Constituição, a LDB/96 também traz indícios gerais de qualidade para a educação básica, ao afirmar que é dever do Estado garantir os mínimos insumos (mobiliário, material pedagógico, equipamentos, entre outros) às instituições, assim como processos adequados e divulgação dos meios de avaliação dos estudantes, ou ainda a democratização da educação em seus diferentes aspectos e a destinação de recursos aos diferentes eixos, que contribuem para a melhoria do processo educacional, reafirmando e ampliando o modo como a qualidade é contemplada na educação.

Já os documentos analisados na sequência, RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2009a) e BNCC (Brasil, 2017), direcionam seus textos à Educação Infantil, o que nos leva à investigação do conceito de qualidade para a educação das crianças.

#### Quadro 7 – Excertos sobre o conceito de qualidade no RCNEI de 1988

Menções sobre a <i>qualidade</i> da educação nos documentos do RCNEI (1998)	
[...] o Referencial pretende apontar metas de <i>qualidade</i> que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.	vol. 1, 2 e 3
Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de <i>qualidade</i> que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.	vol. 1
Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a <i>qualidade</i> das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:	vol. 1
Porém, se essa vasta produção revela a riqueza de soluções encontradas nas diferentes regiões brasileiras, ela revela, também, as desigualdades de condições institucionais para a garantia da <i>qualidade</i> nessa etapa educacional.	vol. 1
Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de <i>qualidade</i> da Educação Infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da <i>qualidade</i> do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e <i>qualidade</i> suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição.	vol. 1
As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de	vol. 1

<p><i>qualidade</i>. Essa <i>qualidade</i> advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.</p>	
<p>O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a <i>qualidade</i> da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.</p>	vol. 1
<p>O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a <i>qualidade</i> do que estão recebendo.</p>	vol. 1
<p>A <i>qualidade</i> do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, pressupondo propostas que considerem:</p>	vol. 1
<p>[...] aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com <i>qualidade</i>.</p>	vol. 1
<p>A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de <i>qualidade</i> depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de <i>qualidade</i> junto aos familiares e às crianças.</p>	vol. 1
<p>Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a <i>qualidade</i> das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.</p>	vol. 1
<p>A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a <i>qualidade</i> e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. [...] Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de <i>qualidade</i> em instituição de Educação Infantil.</p>	vol. 1
<p>É imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa <i>qualidade</i> e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade.</p>	vol. 1
<p>O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de <i>qualidade</i> da interação entre adultos e crianças.</p>	vol. 2
<p>[...] Revela, também, a qualidade de sua vida na creche ou na pré-escola. O ambiente coletivo demanda condições ambientais e cuidados adequados ao contexto educacional.</p>	vol. 2
<p>O preparo e oferta de refeições em ambientes coletivos demandam técnicas específicas, incluindo controle de <i>qualidade</i> permanente, tanto para prevenir contaminações e intoxicações alimentares quanto para avaliar a <i>qualidade</i> do cardápio oferecido às crianças</p>	vol. 2
<p>Algumas brincadeiras tradicionais podem contribuir para a <i>qualidade</i> das experiências motoras e posturais das crianças, como, por exemplo, a brincadeira de estátua cuja regra principal é a de que as crianças fiquem paradas como estátua a um sinal, promovendo a manutenção do tônus muscular durante algum tempo.</p>	vol. 3

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos – pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. – muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com <i>qualidade</i> sonora deficiente.	vol. 3
Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons. Assim, tocar um tambor de diferentes maneiras, por exemplo, variando força; modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com as mãos, pontas dos dedos etc., e, especialmente, experimentando e ouvindo seus resultados é um caminho importante para o desenvolvimento da técnica aliada à percepção da <i>qualidade</i> dos sons produzidos.	vol. 3
Tendo clareza do seu projeto de trabalho, o professor poderá imprimir maior <i>qualidade</i> à sua ação educativa ao garantir que:	vol. 3
A organização da sala, a quantidade e a <i>qualidade</i> dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico.	vol. 3
Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e <i>qualidade</i> das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente.	vol. 3
Uma prática constante de leitura deve considerar a <i>qualidade</i> literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.	vol. 3
Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a <i>qualidade</i> da vida humana.	vol. 3

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

O conceito de qualidade utilizado nos documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) nos mostra que a busca pela qualidade pode ser proposta de diversos modos, envolvendo desde questões organizacionais até práticas pedagógicas que devem ser pensadas e promovidas pelos professores atuantes nesta área. Ao mencionar, por exemplo, a qualidade das experiências oferecidas às crianças, o texto, que é do final da década de 1990, já traz preocupações em relação às vivências e aprendizagens das crianças, promovendo a cidadania e o desenvolvimento desses sujeitos. Para além de reforçar o que os dois documentos anteriores apresentaram quanto à qualidade da estrutura física, material, pedagógica, de recursos, entre outros, o referencial aborda, ainda, a qualidade de uma Educação Infantil que valorize as diferentes culturas, etnias, regiões, religiões, contextos sociais e que se preocupe com questões biológicas da criança, com saúde, alimentação, entre outros. O cuidado com as crianças, por meio da escuta, da observação das suas necessidades, também é fator fundamental na busca pela qualidade, assim como elaborar uma proposta curricular que priorize

interações, planejamento adequado dos espaços, materiais e tempos, brincadeiras, vivências direcionadas e ações livres, para que as crianças possam explorar e construir seus próprios conceitos e saberes.

Compreendemos que alguns dos excertos tratam da qualidade de algo que deve ser ofertado às crianças, como, por exemplo, ao destacarmos que: “Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura” (Brasil, 1998). O conceito de qualidade está direcionado à leitura, mas consideramos que a preocupação com as diferentes linguagens apresentadas às crianças, por meio da música, da arte, da escrita, da leitura, das histórias, entre outras, diz muito sobre o modo como a educação da/para as crianças está sendo pensada.

De acordo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b),

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (Brasil, 2009b, p. 14).

Por se tratar de um conceito amplo, a qualidade na Educação Infantil precisa ser observada por meio de outros fatores, conforme apresentam alguns dos excertos destacados acima e explicitados com mais ênfase no documento dos indicadores de qualidade, do qual destacamos os cinco principais aspectos:

Embora com esse caráter aberto, o processo de realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil precisa levar em consideração alguns aspectos importantes.

- O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.
- Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.

- O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal.
- Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de Educação Infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (Brasil, 2009b, p. 14).

Para além do que reforçam esses documentos sobre o conceito de qualidade na Educação Infantil, analisamos também o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e (2014-2024), com maior ênfase para a etapa da Educação Infantil, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Excertos sobre o conceito de qualidade nos PNE

Menções sobre a <i>qualidade</i> da educação nos documentos do PNE (2001-2010) e (2014-2024)	
2. OBJETIVOS E PRIORIDADES Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da <i>qualidade</i> do ensino em todos os níveis.	2001-2010
No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da <i>qualidade</i> à medida que se democratiza o acesso.	2001-2010
Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa <i>qualidade</i> , com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional.	2001-2010
Esses dados são alvissareiros, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da <i>qualidade</i> das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados.	2001-2010
Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da <i>qualidade</i> dos serviços oferecidas, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.	2001-2010
As inversões financeiras requeridas para cumprir as metas de abrangência e <i>qualidade</i> deverão ser vistas sobretudo como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa da vida e como investimento, cujas taxas de retorno alguns estudos já indicam serem elevadas.	2001-2010
Afinal a existência da possibilidade de acesso e o conhecimento dos benefícios da freqüência a um centro de Educação Infantil de <i>qualidade</i> induzem um número cada vez maior de famílias a demandar uma vaga para seus filhos. Importante, nesse processo, é o cuidado na <i>qualidade</i> do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos.	2001-2010

Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a Educação Infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de <i>qualidade</i> prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela.	2001-2010
10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico pedagógico para a melhoria da <i>qualidade</i> e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.	2001-2010
19. Estabelecer parâmetros de <i>qualidade</i> dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da <i>qualidade</i> .**	2001-2010
23. Realizar estudos sobre custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de <i>qualidade</i> , com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da <i>qualidade</i> do atendimento.**	2001-2010
Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da <i>qualidade</i> que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua <i>qualidade</i> e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação.	2014-2024
As questões públicas que movam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa <i>qualidade</i> do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação.	2014-2024
Diante de tais condições, o objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a <i>qualidade</i> da educação brasileira.	2014-2024
Diretrizes para a promoção da <i>qualidade</i> educacional IV – Melhoria da <i>qualidade</i> da educação.	2014-2024
Diretrizes para o financiamento da educação VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de <i>qualidade</i> e equidade.	2014-2024
META 1 Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Estratégias: 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de <i>qualidade</i> , considerando as peculiaridades locais; 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de <i>qualidade</i> , a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; 1.13) preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes	2014-2024

escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de <i>qualidade</i> , e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;	
A Meta 3 dispõe de 14 estratégias, que envolvem desde ações direcionadas para a ampliação do acesso à escola e para a melhoria na <i>qualidade</i> da educação básica até proposições para a articulação dos entes federados de modo que sejam construídas políticas públicas intersetoriais.	2014-2024
A Meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da <i>qualidade</i> da educação dos alunos da educação básica.	2014-2024
Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor <i>qualidade</i> na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais.	2014-2024
Se executadas na integralidade, essas estratégias têm grande potencial de indução da quarta diretriz do PNE: a melhoria da <i>qualidade</i> da educação básica.	2014-2024
A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 diz respeito à melhoria da <i>qualidade</i> da educação básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM).	2014-2024
Duas metas do PNE-2014 focalizam a gestão democrática: a Meta 7 e a Meta 19. A primeira trata da “ <i>qualidade</i> da educação básica em todas as etapas e modalidades” e elege como uma de suas estratégias “apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática” (PNE, Estratégia 7.16).	2014-2024

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

A análise dos dois planos complementa o que já foi apresentado pelos outros documentos, que o fator *qualidade* está diretamente ligado e é influenciado por questões de outras ordens, pedagógicas, financeiras, organizacionais e até mesmo sociais. Apesar de o segundo plano mencionar a qualidade da educação básica com maior ênfase nos índices de avaliações, é compreensível que a Educação Infantil também influencia, mesmo que de maneira indireta, esses resultados.

A menção específica à Educação Infantil, no PNE 2014-2024, acontece por meio da primeira meta, conforme apresentada. Todavia, quando se envolve questões, como gestão democrática e recursos financeiros, também está se tratando

desta etapa da educação, razão pela qual os excertos também fizeram parte da análise. Assim, conforme reforça o documento de indicadores de qualidade, são

aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete:

- 1 – planejamento institucional;
- 2 – multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3 – interações;
- 4 – promoção da saúde;
- 5 – espaços, materiais e mobiliários;
- 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009b, p. 19-20).

Tendo como referência essa ampliação do conceito de *qualidade* nos documentos apresentados, finalizamos, provisoriamente, a análise do conceito nos documentos em estudo, direcionando olhares ao documento da Base Nacional (Brasil, 2017), mais especificamente, no que se refere à Educação Infantil. Assim como realizamos com os documentos anteriores, apresentamos um quadro com os excertos pertinentes encontrados.

Quadro 9 – Excertos sobre o conceito de qualidade na BNCC de 2017

Menções sobre a <i>qualidade</i> da educação no documento da BNCC - 2017
A aprendizagem de <i>qualidade</i> é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.
Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da <i>qualidade</i> da educação.
Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a <i>qualidade</i> da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

O Documento Base (Brasil, 2017) referente à Educação Infantil, apesar de ser o mais recente em data de consolidação, não traz muitas menções utilizando o conceito de qualidade em seu texto, isso ocorre com maior presença nos outros níveis da educação básica. Portanto, os recortes realizados foram encontrados na

apresentação e introdução do documento geral; no capítulo referente à Educação Infantil não se localizou o conceito de *qualidade* apresentado dessa maneira.

A ressalva feita a partir das análises é que a qualidade é somatória, quase como uma consequência da realização de outros fatores imprescindíveis, conforme descreve o documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 2 (Brasil, 2006, p. 13),

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apóiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas.

Nesta perspectiva, outro conceito que também se relaciona com a qualidade, conforme expõe Rosemberg (1994), é o de “equidade”. Apesar de seu texto ter completado três décadas, ele ainda segue muito atual no que diz respeito a como se pensar a qualidade da Educação Infantil:

Esse eixo – o da equidade – como fundamental para definir metas e critérios de qualidade, nos afasta dos modelos importados do mundo comercial, como afirmam Pfeffer e Coote (1991). Tocar nesses modelos, hoje é importante por conta da avalanche de seminários, produções sobre qualidade e/ou qualidade total que vem invadindo o país. Os modelos criticados por Pfeffer e Coote são: o tradicional, o científico, o da excelência e o conservista. Talvez dentre eles, no Brasil, o mais difundido seja o tradicional, que visa prestígio e posições vantajosas. Ele é perceptível, por exemplo, em toda creche, seja pública ou conveniada, que, ao ali se entrar tem-se a sensação de um cartão de visita: para mantê-las as regras são autoritárias, o espaço é pensado para o visitante. Ele está presente na ampliação de vagas, na extensão da oferta de creches para engrossar estatísticas de atendimento às custas da redução do per capita. Ele está presente, quando o programa de creches responde a fins eleitorais, construindo-se prédios que mais se parecem com outdoors. Quando, ao invés de investir na melhoria da qualidade de programas já existentes, se criam novos programas com nomes pomposos para marcar a nova administração (Rosemberg, 1994, p. 155).

Pensar em qualidade é, de fato, tomar outros conceitos como referências, conforme destaca o autor e as análises dos documentos. Ao olharmos para a organização da Educação Infantil, observamos que estão envolvidas, além das políticas públicas, recursos, concepções históricas e sociais que demarcam determinado período e contribuem ou não para o alcance da qualidade. Essa busca pela qualidade também ocorre por meio de outro conceito, o da aprendizagem. É com base, muitas vezes, na aprendizagem dos sujeitos que se aproxima ou se

distancia de uma educação de qualidade. Todavia, a aprendizagem vai muito além de um indicador de qualidade, ela é, antes de tudo, um direito, o qual trataremos na sequência.

As experiências de aprender das crianças, em contextos de Educação Infantil, são marcadas por singularidades. Seus primeiros contatos com a educação formal revelam que suas aprendizagens são intensas e se relacionam diretamente com seus modos de compreenderem e integrarem-se ao mundo, em seus contextos sociais, em suas culturas. Assim, enquanto aprendem, as crianças constroem e compartilham sentidos para aquilo que conhecem, criam novos conceitos a partir do que já sabem e do novo que lhes é apresentado, e exploram em seu cotidiano. Barbosa (2013, p. 220) demarca que “[...] as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem. Querem dar sentido às suas vidas”. Essas considerações preceituam que as discussões sobre aprendizagem na Educação Infantil devem ser consideradas como um direito das crianças, ao estarem comprometidas no diálogo com esses sujeitos, assim como com o conhecimento sobre os contextos educativos e socioculturais que definem as suas infâncias e, ainda, com a diversificação de experiências significativas para elas (Kremer; Barbosa, 2021).

Ainda, tomando como referência os escritos das autoras,

Por esse viés, tem-se como prerrogativa que a criança é um ator social, sujeito de direito e coprodutor de cultura (BARBOSA, 2010; CORSARO, 2005; CONH, 2005); também se assenta que as aprendizagens nas creches e pré-escolas sobejam a listagens de conteúdos disciplinares, posto que os conteúdos, na Educação Infantil, têm como fulcro as práticas sociais (BRASIL, 2009). Em uma escola de Educação Infantil, a título de exemplo, a ação de uma criança que realiza múltiplas tentativas para aprender a amarrar o sapato, por vezes, pode ser compreendida como banal e corriqueira, mas é uma ação complexa. Nessa aprendizagem, estão correlacionadas observações anteriores da criança, que envolvem desejo, necessidade, reconhecimento de sua corporeidade e de suas habilidades, autonomia e a apropriação de um dado cultural da sociedade na qual está inserida (Kremer; Barbosa, 2021, p. 499).

Sendo a criança esse sujeito histórico, de direitos, suas aprendizagens também devem ser consideradas como um direito individual, garantido, ainda, nas legislações e documentos norteadores da Educação Infantil. Ao olharmos para o conceito de *aprendizagem*, direcionamos ainda mais nossa investigação histórica acerca dos seis direitos de aprendizagem apresentados pela BNCC (Brasil, 2017),

pois, por meio deles, a criança amplia suas possibilidades de aprender. E, assim como os outros conceitos analisados, a *aprendizagem* também se consolida nas primeiras legislações que norteiam a educação, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Subcategorias que envolvem o conceito de aprendizagem nos documentos

Princípios da Educação e dever do Estado	Documento
Art. 3º, o qual apresenta que: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIII - garantia do direito à educação e à <i>aprendizagem</i> ao longo da vida.	CF de 88
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia do direito à educação e à <i>aprendizagem</i> ao longo da vida.	CF de 88
Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> , condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.	ECA
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino- <i>aprendizagem</i> adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de <i>aprendizagem</i> e para o desenvolvimento dos indivíduos. Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do <b>caput</b> deste artigo, as relações entre o ensino e a <i>aprendizagem</i> digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e <i>aprendizagem</i> do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.	LDB
Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de <i>aprendizagem</i> assim o recomendar.	LDB
A Educação Infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (Art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de Educação Infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da Educação Infantil sobre o desenvolvimento e a <i>aprendizagem</i> das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de Educação Infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de <i>aprendizagem</i> posterior.	PNE 2001-2010
Definir padrões mínimos de qualidade da <i>aprendizagem</i> na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional.	PNE 2001-2010

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de <i>aprendizagem</i> .	PNE 2014-2024
A expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas específicos desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na <i>aprendizagem</i> e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais.	PNE 2014-2024
Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da <i>aprendizagem</i> de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB [...]	PNE 2014-2024
Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de <i>aprendizagem</i> , que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar.	BNCC
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de <i>aprendizagens</i> essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).	BNCC
Ao longo da Educação Básica, as <i>aprendizagens</i> essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento.	BNCC
Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na <i>aprendizagem</i> como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento.	BNCC
[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da <i>aprendizagem</i> ; [...]	BNCC
<b>Recursos</b>	Documento
§ 1º As parcelas de receita pertencentes aos Municípios mencionadas no inciso IV, "a", serão creditadas conforme os seguintes critérios: II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de <i>aprendizagem</i> e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. II - 10% (dez por cento) com base em indicadores de melhoria nos resultados de <i>aprendizagem</i> e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, de acordo com o que dispuser lei estadual.	RCNEI
Art. 212-A. O qual prevê que Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o <b>caput</b> do Art. 212 desta	RCNEI

Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcancarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da <i>aprendizagem</i> com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica.	
Instaurada a equidade, o desafio é obter a adequação da <i>aprendizagem</i> a um padrão mínimo de qualidade (Art. 211,§ 1º, CF e art. 60,§ 4º, ADCT), definido em termos precisos na LDB (Art.4º IX) como "a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino- <i>aprendizagem</i> ".	PNE 2001-2010
Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na <i>aprendizagem</i> dos alunos e a participação da comunidade.	PNE 2001-2010
[...] a vinculação de recursos financeiros para a educação, a ampliação dos percentuais do PIB para a educação nacional, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos [...] são passos imprescindíveis para a melhoria do acesso, permanência e <i>aprendizagem</i> significativa dos estudantes.	PNE 2014-2024
<b>Prática docente</b>	Documento
Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: III - zelar pela <i>aprendizagem</i> dos alunos.	LDB
Para que as <i>aprendizagens</i> infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: • a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da <i>aprendizagem</i> e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; a resolução de problemas como forma de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 2
No entanto, a <i>aprendizagem</i> pressupõe uma combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem. Dessa forma, a organização dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios.	RCNEI vol. 3
É fundamental considerar esses conhecimentos, pois isso permite ao professor planejar uma seqüência de atividades que possibilite uma <i>aprendizagem</i> significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá los;	RCNEI vol. 3
A função do professor se restringe a auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da organização de situações de <i>aprendizagem</i> nas quais os materiais pedagógicos cumprem um papel de auto-instrução, quase como um fim em si mesmo.	RCNEI vol. 3
A formação dos profissionais da Educação Infantil merecerá uma atenção especial,	PNE

dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> .	2001-2010
A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a <i>aprendizagem</i> ;	PNE 2001-2010
Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e <i>aprendizagem</i> ;	BNCC
<b>Organização da Educação Infantil</b>	Documento
Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> da criança.	LDB
A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e <i>aprendizagem</i> , cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.	RCNEI
Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> infantis, de educação e saúde [...].	RCNEI
Este documento se inspira “no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos, isto é, escolas que incluam todo mundo e conheçam as diferenças, promovam a <i>aprendizagem</i> e atendam às necessidades de cada um”.	RCNEI
Se, de um lado, é verdade que a concepção de <i>aprendizagem</i> adota determinado enfoque didático, é igualmente verdade, de outro lado, que nem sempre esta relação se explicita de forma imediata.	RCNEI
Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de <i>aprendizagem</i> de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição.	RCNEI
Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de <i>aprendizagem</i> para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera.	RCNEI
Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
O espaço na instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
Considerada como um instrumento de dinamização da <i>aprendizagem</i> , facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança.	RCNEI
Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de	RCNEI

socialização e de <i>aprendizagem</i> das crianças.	
Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, <i>aprendizagem</i> com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.	RCNEI
A instituição deve organizar sua prática em torno da <i>aprendizagem</i> em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de [...]	RCNEI vol. 3
A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de <i>aprendizagem</i> restrita à memorização, repetição e associação.	RCNEI vol. 3
A Educação Infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a idéia de que a <i>aprendizagem</i> de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades.	RCNEI vol. 3
Os avanços na pesquisa sobre desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> , bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena.	RCNEI vol. 3
As situações de <i>aprendizagem</i> no cotidiano das creches e pré-escolas podem ser organizadas de três maneiras: as atividades permanentes, os projetos e as seqüências de atividades.	RCNEI vol. 3
Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.	DCNEI
Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a <i>aprendizagem</i> e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados.	DCNEI
Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.	DCNEI
As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> posteriores. [...] A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> .	PNE 2001-2010
Considera-se, no âmbito internacional, que a Educação Infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de <i>aprendizagem</i> e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos.	PNE 2001-2010
Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.	BNCC

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências.	BNCC
Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, 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.	BNCC
Considerando que, na Educação Infantil, as <i>aprendizagens</i> e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento.	BNCC
Na Educação Infantil, as <i>aprendizagens</i> essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento.	BNCC
Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de <i>aprendizagem</i> e às características do desenvolvimento das crianças.	BNCC
<b>Interação</b>	Documento
A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
Nas situações de <i>aprendizagem</i> o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças.	RCNEI
Numa concepção de educação e <i>aprendizagem</i> que considera a interação como um elemento vital para o desenvolvimento, o contato entre estas crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes capacidades deve ser planejado.	RCNEI
As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação.	RCNEI vol. 2
Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 2
A <i>aprendizagem</i> da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce.	RCNEI vol. 3
A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas	RCNEI

mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> infantis.	vol. 3
<b>Conhecer os sujeitos</b>	Documento
Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de <i>aprendizagem</i> que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando as como pessoas singulares e com características próprias.	RCNEI
Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de <i>aprendizagem</i> em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.	RCNEI vol. 2
Assim, chamar as crianças sempre pelo nome e facilitar que elas se chamem, entre si, pelo nome próprio sempre que isso for desejável, em vez de apelidos depreciativos ou pronomes que diluem a identidade, como “ele” ou “ela”, bem como utilizar o nome para identificar pertences pessoais, são algumas das condições necessárias para que essa <i>aprendizagem</i> ocorra.	RCNEI vol. 2
Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 3
No processo de <i>aprendizagem</i> , o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia.	RCNEI vol. 3
Para que se sintam confiantes para expor suas idéias, hipóteses e opiniões, é preciso que o professor promova situações significativas de <i>aprendizagem</i> nas quais as crianças possam perceber que suas colocações são acolhidas e contextualizadas e ofereça atividades que as façam avançar nos seus conhecimentos por meio de problemas que sejam ao mesmo tempo desafiadores e possíveis de serem resolvidos.	RCNEI vol. 3
Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na <i>aprendizagem</i> e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.	BNCC
<b>Linguagens</b>	Documento
O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da <i>aprendizagem</i> e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida.	RCNEI
Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de <i>aprendizagem</i> que apresentam nas diferentes faixas etárias.	RCNEI
O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 3
A <i>aprendizagem</i> da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.	RCNEI vol. 3
São consideradas como experiências prioritárias para a <i>aprendizagem</i> do	RCNEI

movimento realizada pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se [...]	vol. 3
Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na <i>aprendizagem</i> , pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização.	RCNEI vol. 3
São consideradas como experiências prioritárias para a <i>aprendizagem</i> musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros.	RCNEI vol. 3
As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a <i>aprendizagem</i> dos mais variados conteúdos.	RCNEI vol. 3
Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de <i>aprendizagem</i> e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.	RCNEI vol. 3
Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja <i>aprendizagem</i> , no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico; apreciação; reflexão; [...]	RCNEI vol. 3
No processo de <i>aprendizagem</i> em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.	RCNEI vol. 3
A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 3
A <i>aprendizagem</i> da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.	RCNEI vol. 3
A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de <i>aprendizagem</i> da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.	RCNEI vol. 3
A <i>aprendizagem</i> da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.	RCNEI vol. 3
Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a <i>aprendizagem</i> da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.	BNCC
<b>Conteúdos</b>	Documento
Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de <i>aprendizagem</i> que apresentam nas diferentes faixas etárias.	RCNEI
É importante marcar que não há <i>aprendizagem</i> sem conteúdos.	RCNEI
Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos	RCNEI

de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de <i>aprendizagem</i> .	
Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a <i>aprendizagem</i> se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem idéias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas.	RCNEI
Deve-se ter em conta que a <i>aprendizagem</i> de procedimentos será, muitas vezes, trabalhada de forma articulada com conteúdos conceituais e atitudinais.	RCNEI
A <i>aprendizagem</i> de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição.	RCNEI
É importante, também, que o professor considere as possibilidades que os conteúdos oferecem para o avanço do processo de <i>aprendizagem</i> e para a ampliação de conhecimento que possibilita.	RCNEI
A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades da <i>aprendizagem</i> em artes, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.	RCNEI vol. 3
A articulação entre as diversas áreas que compõem este eixo é um dos fatores importantes para a <i>aprendizagem</i> dos conteúdos propostos. A partir de um projeto sobre animais, por exemplo, o professor pode ampliar o trabalho, trazendo informações advindas do campo da História ou da Geografia.	RCNEI vol. 3
A seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da <i>aprendizagem</i> e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los.	RCNEI vol. 3
<b>Criança como sujeito ativo</b>	Documento
A <i>aprendizagem</i> de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações.	RCNEI
Longe de ser mecânica e destituída de sentido, a <i>aprendizagem</i> de procedimentos constitui-se em um importante componente para o desenvolvimento das crianças, pois relaciona-se a um percurso de tomada de decisões.	RCNEI
Dispor-se a perguntar é uma atitude fundamental para o processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à <i>aprendizagem</i> da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever.	RCNEI vol. 3
<b>Atividades/vivências</b>	Documento
Atividades permanentes são aquelas que respondem às necessidades básicas de	RCNEI

cuidados, <i>aprendizagem</i> e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância.	
Seqüência de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma <i>aprendizagem</i> específica e definida.	RCNEI
Além disso, a <i>aprendizagem</i> transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela.	RCNEI
Por meio deles [espaços] o professor pode registrar, contextualmente, os processos de <i>aprendizagem</i> das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição.	RCNEI
A seqüência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma <i>aprendizagem</i> específica e definida.	RCNEI vol. 3
Isso significa dizer que a <i>aprendizagem</i> de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural.	RCNEI vol. 3
É preciso reconhecer a multiplicidade de relações que se estabelecem e dimensioná-las, sem reduzi-las ou simplificá-las, de forma a promover o avanço na <i>aprendizagem</i> das crianças.	RCNEI vol. 3
A observação e a exploração do meio constituem-se duas das principais possibilidades de <i>aprendizagem</i> das crianças desta faixa etária.	RCNEI vol. 3
A <i>aprendizagem</i> dos nomes das partes do corpo e de algumas de suas funções também deve ser feita de forma contextualizada, por meio de situações reais e cotidianas.	RCNEI vol. 3
A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma <i>aprendizagem</i> fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir.	RCNEI vol. 3
Para que os objetos possam ser utilizados como fonte de conhecimentos para as crianças, é necessário criar situações de <i>aprendizagem</i> nas quais seja possível observar e perceber suas características e propriedades não evidentes.	RCNEI vol. 3
Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de <i>aprendizagem</i> e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural.	RCNEI vol. 3
O trabalho com os fenômenos naturais também é uma excelente oportunidade para a <i>aprendizagem</i> de alguns procedimentos, como a observação, a comparação e o registro, entre outros.	RCNEI vol. 3
O processo de investigação de um tema, por meio dos problemas identificados, da coleta de dados e da busca de informações para confirmá-las, refutá-las ou ampliá-las, resulta na construção de conhecimentos que devem ser organizados e registrados como produtos concretos dessa <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 3
Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, as ações representam momentos importantes da <i>aprendizagem</i> na medida em que a criança realiza uma intenção.	RCNEI vol. 3
O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas	RCNEI

e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de <i>aprendizagem</i> , isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude.	vol. 3
A organização do trabalho em projetos possibilita divisão de tarefas e responsabilidades e oferece contextos nos quais a <i>aprendizagem</i> ganha sentido.	RCNEI vol. 3
As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Possibilitem situações de <i>aprendizagem</i> mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...]	DCNEI
<b>Avaliação</b>	Documento
As crianças que freqüentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de <i>aprendizagem</i> da leitura e escrita.	RCNEI
A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de <i>aprendizagem</i> , fortalecendo a auto estima das crianças.	RCNEI
Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de <i>aprendizagem</i> oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças.	RCNEI
É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na <i>aprendizagem</i> das crianças.	RCNEI
No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI
No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de <i>aprendizagem</i> que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à <i>aprendizagem</i> da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela.	RCNEI vol. 2
A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de <i>aprendizagem</i> de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na <i>aprendizagem</i> das crianças.	RCNEI vol. 3
A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de <i>aprendizagem</i> .	RCNEI vol. 3
Em uma avaliação formativa é importante a devolução do processo de <i>aprendizagem</i> à criança, isto é, o retorno que o professor dá para as crianças a respeito de suas conquistas e daquilo que já aprenderam.	RCNEI vol. 3
Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da <i>aprendizagem</i> e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança.	RCNEI vol. 3
O momento de avaliação implica numa reflexão do professor sobre o processo de <i>aprendizagem</i> e sobre as condições oferecidas por ele para que ela pudesse ocorrer.	RCNEI vol. 3

No que se refere à <i>aprendizagem</i> neste eixo, são consideradas como experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos participar das atividades que envolvam a exploração do ambiente imediato e a manipulação de objetos.	RCNEI vol. 3
Considera-se que a <i>aprendizagem</i> de noções matemáticas na Educação Infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema, registrar e comunicar qualquer idéia matemática.	RCNEI vol. 3
São consideradas como experiências prioritárias para a <i>aprendizagem</i> matemática realizada pelas crianças de zero a três anos o contato com os números e a exploração do espaço.	RCNEI vol. 3
Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e <i>aprendizagem</i> da criança na Educação Infantil;	DCNEI
Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de <i>aprendizagem</i> , tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; [...]	BNCC
Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de <i>aprendizagem</i> de todas as crianças.	BNCC
Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de <i>aprendizagem</i> e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das <i>aprendizagens</i> esperadas em cada campo de experiências.	BNCC

Fonte: Elaboração da autora, grifos nossos.

O conceito de *aprendizagem*, além de ser amplo e envolver múltiplas possibilidades de associações, traduz-se também como um direito, que, no caso do nosso estudo, está relacionado ao direito da criança. Esse direito, contudo, não surge somente com a consolidação das legislações, muito antes disso, a Pedagogia da Infância, em interlocução com a Sociologia da Infância, reconhece as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos que, ao interagirem com seus pares e com os adultos, participam ativamente da apropriação e produção cultural (Kremer; Barbosa, 2021).

Nesse viés, a *aprendizagem*, além de ser um direito de todos os sujeitos, é também uma construção histórica, que ocorre por meio das relações sociais e culturais, em que se aprende por meio das trocas de experiências, do compartilhamento de saberes (científicos ou não) e, ainda, pela observação do outro. Assim, para compreender o ponto de vista das crianças sobre o que aprendem, ou seja, que significados são construídos e compartilhados nas suas aprendizagens, é imperativo que, ao tomá-las como atores sociais, seja reconhecido que elas, em seus cotidianos, são capazes de construir sentidos. Também, é

indispensável assentir que tais construções e compartilhamentos são elaborados em um sistema simbólico, que é compartilhado entre as crianças e os adultos. Isso implica reconhecer que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas, tal qual os adultos, são produtoras de seus próprios repertórios culturais (Kremer; Barbosa, 2021).

Os excertos retirados dos documentos analisados e separados nas seguintes categorias: *princípios da educação e dever do Estado; recursos; práticas docentes; organização da Educação Infantil; interação; conhecer os sujeitos; linguagens; conteúdos; criança como sujeito ativo; atividades/vivências; avaliação*, expressam como o conceito de *aprendizagem* envolve e está envolvido por outros fatores quando se trata de educação.

Primeiramente, ao relacionar-se com os princípios da educação e o dever do Estado para com ela, a aprendizagem é compreendida, inicialmente, como um direito, referindo que os sujeitos possuem direito não somente à educação, mas à aprendizagem. De modo a orientar como a educação deve estar organizada, a aprendizagem também se encontra como um objetivo, no qual as condições necessárias precisam ser garantidas para que todos os sujeitos possam chegar ao objetivo final da educação, a aprendizagem. Essa organização da educação considera os diferentes aspectos, curriculares, estruturais, financeiros, entre outros, sinalizando que, para que haja aprendizagem, também é necessário haver qualidade na organização da educação.

Essa qualidade da educação está diretamente ligada aos recursos destinados, porém o modo como essa divisão é feita é passível de atenção. Os resultados das aprendizagens não deveriam ser condicionantes diretos para a aplicação dos recursos na educação, mas um fator de reflexão para os casos em que essa aprendizagem não está sendo garantida como direito, ou ainda, para o modo como ela está sendo “avaliada”. Os recursos, por sua vez, são imprescindíveis ao direito de aprendizagem, porém, sozinhos ou mal interpretados não servem ao que se propõe.

Assim como a prática docente, precisa estar amparada pelas referências que consideram a aprendizagem um processo e não apenas se preocupam com os resultados ao final. Portanto, a categorização da prática docente, como condutora dos processos de aprendizagens, considera a criança como um sujeito histórico e capaz, que aprende por meio da interação, da observação, que necessita de

autonomia e de auxílio, que cria seus próprios saberes e conceitos, mas que poderá ter seu processo de aprendizagem dificultado se a prática docente não for pensada para acompanhá-la e mediá-la ao longo do percurso.

A organização da Educação Infantil, tomando como referência o conceito de aprendizagem, envolve em seu entorno questões, como os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, políticas curriculares que propiciem a junção do cuidar e educar em suas propostas; organização das instituições (espaços, materiais, rotinas) que propiciem momentos e vivências capazes de problematizar, investigar e possibilitar às crianças suas próprias elaborações, além da relação estabelecida com as famílias, que muito poderá – ou não – contribuir com o processo de aprendizado das crianças, caso seja planejada para isso. A organização da Educação Infantil, mais diretamente das suas instituições, também é uma categoria ampla, da qual buscamos olhar apenas para o que trazia referências sobre aprendizagem, possibilitando que outra categoria que se relaciona diretamente com estas já apresentadas surgisse, sendo a categoria de interação.

Uma Educação Infantil pensada para possibilitar a interação entre as crianças, com seus pares, com os adultos, com o meio, social, cultural, da natureza, estará possibilitando que o processo de aprendizagem ocorra em consonância com a efetivação de outro direito a ser investigado, o direito de interagir. A interação, também, expressa-se como um conceito amplo, capaz de interligar vários outros, pois precisa ser pensada de modo que contemple a organização da Educação Infantil, esteja presente nas ações da prática docente, sendo também um direito da criança, estando diretamente ligada ao processo de aprendizagem. Ou seja, quando se trata de pensar práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das instituições infantis, ter como referência a Pedagogia da Infância, a qual indica que devem estar vinculados os saberes das crianças, as interações e brincadeiras e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, tal qual preconizam as DCNEI (Brasil, 2009a), sendo fundamental para a efetivação dos direitos estabelecidos. Os autores, Carvalho e Fochi (2017), no movimento de tradução desses pressupostos, propõem o termo Pedagogia do Cotidiano para chamar atenção às experiências dos bebês e das crianças pequenas nas creches e pré-escolas e defendem o cotidiano como eixo estruturante da Pedagogia da Educação Infantil, apostando na valorização desse eixo nas ações pedagógicas, no sentido de ser um ponto de encontro entre o discurso pedagógico e as culturas infantis.

Compreender esses fatores essenciais na Educação Infantil é prezar por uma organização que envolva os direitos das crianças e, para isso, também é preciso conhecê-las. Nossa próxima categoria de destaque é a de conhecer os sujeitos. Conhecer as individualidades, potencialidades, os ritmos, as culturas, presentes nas instituições de Educação Infantil, é requisito para se pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para conceder a autonomia necessária a elas, bem como possibilitar que se (re)conheçam como sujeitos, assim como aos seus pares. A partir desse movimento, que deve estar presente em todos os momentos vivenciados na Educação Infantil, inclusive nas políticas curriculares, as crianças poderão conduzir seus processos de aprendizagens, a fim de garantir que sejam sujeitos ativos em seu próprio desenvolvimento.

A criança como um sujeito ativo também se tornou uma categoria de análise, pois, conforme destacamos, a aprendizagem está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhe possibilite a realização de suas ações, a tomada de decisões, a elaboração de perguntas, hipóteses, ao modo como ela é capaz de criar seus próprios conceitos e sua relação com o mundo. Sob essa ótica, o conceito de aprendizagem interligado diretamente com a concepção de criança ativa, permite-nos compreender os significados singulares construídos pelas crianças para as suas aprendizagens na Educação Infantil. Conforme exemplifica o conceito de Cultura de Pares, formulado pelo sociólogo americano William Corsaro, relacionado à interação e ao protagonismo das crianças, ao afirmar que: “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares com um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2005, p. 31).

É, ainda, por meio dessa interação, do conhecimento de si e do outro, da mediação do professor, que a criança aprende, inclusive, as diferentes linguagens. Como uma de nossas categorias, as linguagens envolvem expressão, comunicação, diálogo, cultura, afeto, desenvolvimento e, de acordo com o que já foi apresentado, o conhecimento das crianças. É com o aprendizado e a apropriação das diferentes linguagens que a criança vai aprendendo a expressar-se, a falar, a interagir, a conhecer seu corpo, a movimentar-se, a dançar, a compreender seus limites e potencialidades. A relação entre as linguagens e a aprendizagem, apresentada nos

documentos, também sinaliza para o processo de desenvolvimento da criança, quando a ela são ofertadas as possibilidades para que isso ocorra.

Porém, o que ocorre muitas vezes na prática do trabalho com crianças é confundir linguagem com conteúdo, outra categoria destacada. A categorização do conceito de conteúdo aconteceu em razão da relação que há muito tempo se estabelece entre conteúdo e aprendizagem. Sabemos que um não é sinônimo do outro e que, na Educação Infantil, o conceito de conteúdo deve ter outro significado. Se pensarmos os conteúdos em um sentido de “saberes” que a criança tem o direito de aprender, estaremos estabelecendo uma relação adequada dos mesmos, pois não podemos deixar de considerar que existem saberes fundamentais ao desenvolvimento infantil, sejam eles de ordem social ou cultural, científicos ou cotidianos.

Os saberes, sobretudo os que fazem parte da Educação Infantil, encontram relação com outra categoria, a das atividades e vivências. As atividades/vivências se consolidaram em uma categoria do conceito de aprendizagem, pelo modo em que os documentos apresentam o planejamento dos ambientes de Educação Infantil, desde a proposta pedagógica, a organização dos espaços e materiais, as transições entre um momento e outro, o cuidado com a rotina, as atividades de sequência, as vivências livres, as observações e percepções das crianças, e, até mesmo, a maneira como trabalhar com alguns saberes considerados fundamentais para a Educação Infantil. Assim, se planejadas de maneira a garantir os direitos já mencionados, então, possivelmente cumprirá seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, uma das categorias que muitas vezes sintetiza o processo de aprendizagem é um único conceito, o de avaliação. A avaliação, assim como a aprendizagem, deve ser considerada um processo e não apenas um resultado, ou ainda, índices numéricos padronizados, que não acompanham o percurso ou a realidade. Se olharmos para a avaliação dentro da Educação Infantil, ainda mais cuidadosos precisamos ser, pois ela não é requisito para ingressar no ensino fundamental, ou preparatória para ele; não deve excluir ou classificar as crianças, mas deve ser pensada para acompanhar o percurso da educação, de maneira que possibilite ao docente analisar/repensar a sua prática/planejamento, observar as potencialidades/dificuldades das crianças, com bons recursos de registros feitos de maneira contínua, que permitam ao docente a reflexão acerca da aprendizagem e

desenvolvimento das crianças, como também de sua prática e da instituição em que está.

Nos aprofundamos um pouco mais em torno do conceito de aprendizagem, pois ele, por si só, já é um direito, conforme observamos nos documentos e nas referências estudadas. Mas, além de ser um direito em si, também envolve outros conceitos importantes em seu entorno, bem como outros direitos que se relacionam diretamente com o aprender e que, em nossa pesquisa, são representados pelos conceitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Contudo, por se tratar de um conceito que se fundamenta em outros, como no caso das categorias que analisamos acima, a aprendizagem reforça que a Educação Infantil é lugar de construção de conhecimento, de saberes, de relações. Que o direito da criança em estar frequentando uma instituição de Educação Infantil de qualidade (qualidade também compreendida como um direito), abriu caminhos para a consolidação de outros direitos, propostos de maneira mais individual, porém, sem visar à individualização, apenas considerando que cada um dos sujeitos precisa ter seu direito garantido, como no caso da aprendizagem. A criança que participa ativamente das vivências diárias, que planeja, que é ouvida, mas, sobretudo, que brinca, que convive com outras crianças, que explora os diferentes ambientes, materiais, possibilidades, que se expressa, expressa suas vontades, necessidades, interesses, suas linguagens e, ainda, que se conhece e se reconhece como sujeito pertencente a um mundo, e que pode contribuir com ele, terá, de fato, e efetivamente, seus direitos de criança garantidos.

Esta não é uma percepção que surge apenas com o documento da BNCC em 2017, talvez, seja o primeiro documento referência da Educação Infantil a agrupar e nomear os direitos nesses termos e incluí-los em um conceito geral, denominado aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, os documentos anteriores à Base (Brasil, 2017) já expressavam, por exemplo, que as crianças possuem o direito de brincar, de conviver, de participar, na Educação Infantil, mesmo que utilizando de outros conceitos.

## 5.2 O PERCURSO HISTÓRICO DOS SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO APRESENTADOS NOS DOCUMENTOS: A CONSOLIDAÇÃO PRÉ-BNCC

Nesta perspectiva, a sequência da nossa análise dos documentos ocorre com esse intuito, de olhar para cada um dos direitos, observando como o conceito está (ou não) presente, de modo a construir a trajetória histórica de cada um dos seis direitos apresentados pela BNCC (Brasil, 2017) como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Anteriormente, nossas análises partiram da premissa de olhar para os documentos de modo geral, destacando, inicialmente, conceitos e categorias que referenciavam o direito à educação, dos quais, emergiram: o *direito à educação*, como primeiro conceito; *acesso e permanência*; *qualidade*; e, como categoria final que emergiu durante as leituras, destacamos o conceito de *aprendizagem*, que deu origem ainda a outras subcategorias (princípios da educação e dever do Estado; recursos; práticas docentes; organização da Educação Infantil; interação; conhecer os sujeitos; linguagens; conteúdos; criança como sujeito ativo; atividades/vivências; avaliação).

Após esse primeiro momento de análise, tendo como critério central a leitura dos documentos para destaque das categorias emergentes, nosso próximo percurso de análise é com base no olhar direcionado para cada direito, investigando como ele está presente (ou não) nos documentos, quais suas contribuições para a Educação Infantil, e suas ressignificações ao longo das décadas analisadas.

### 5.2.1 Conviver

Nosso primeiro conceito a ser investigado nos documentos é o conceito de *conviver*. Apresentado como um dos seis direitos de aprendizagem pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017), esse conceito se relaciona com a Educação Infantil muito antes de constar no documento Base (Brasil, 2017), pois, se pensarmos em cotidiano na educação das crianças, conviver é fator fundamental para as aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo (Carvalho; Fochi, 2017).

Em tal perspectiva, consideramos o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na Educação Infantil. Portanto, entendemos como necessária a construção e operacionalização de uma pedagogia do cotidiano no trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil. Isso porque se trata de uma pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças (Carvalho; Fochi, 2017, p. 15).

O conceito investigado de *conviver*, nesta pesquisa, vai muito além da relação estabelecida entre pessoas que estão em um mesmo lugar. Buscamos tratar da convivência das crianças com seus pares, com os adultos, com os espaços, materiais, objetos, ambientes, da relação que estabelecem ao conviverem no cotidiano das instituições infantis e é dessa maneira que analisamos os documentos.

Inicialmente, conforme ordem cronológica dos nossos documentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) aborda, em seu texto, o direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária, conforme excerto retirado: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990). Consideramos esse termo convivência como uma abertura ao modo como os sujeitos, não adultos, passam a ser vistos pela sociedade, enfatizando que o direito à convivência social também deve fazer parte da vida da criança, desde sua mais tenra idade.

Portanto, conviver é um direito que se ampara nas diferentes legislações e, ainda, por meio de diferentes termos, como: convivência, interação, prática social, socialização, relação com o meio, entre outros, que foram sendo destacados nos documentos, conforme apresentamos a seguir. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou ainda, quando menciona que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, em seu segundo parágrafo. O direcionamento do conceito de conviver à Educação Infantil, ainda que

singelo, ocorre por meio do Art. 29, o qual consta que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Destacamos a preocupação do desenvolvimento social da criança, que também ocorre por meio da convivência e interação. Por se tratar de um documento em que se apresentam as diretrizes mais gerais para a educação básica, outros documentos, na sequência, ficam incumbidos de apresentar o direcionamento para a organização da educação nas diferentes etapas de ensino e, assim, apresentam com mais ênfase as especificidades dos conceitos que estamos analisando. Como é o caso dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), em que o conceito de *conviver* ganha força e visibilidade.

Inicialmente, em sua introdução, ao apresentar os princípios que devem nortear as experiências oferecidas às crianças da Educação Infantil, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 13) apresenta

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Destacamos que, nos três princípios extraídos do texto, o conceito de *conviver* se faz presente em suas diferentes variações, seja por meio do direito à interação, da socialização ou da participação nas práticas sociais.

Nesse documento, a Educação Infantil também pode ser vista como um espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, “baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças” (Brasil, 1998, p. 18).

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 21).

Assim como os outros conceitos analisados, o conceito de *conviver* também estabelece relações com outros, por exemplo, ao definir padrões de qualidade.

As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (Brasil, 1998, p. 23).

E, ainda, ao enfatizar a prática docente como promotora dessas relações de convivência para a aprendizagem da criança.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: • a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; • os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece (Brasil, 1998, p. 30).

O primeiro volume do RCNEI (Brasil, 1998) apresenta uma seção que trata da interação, da qual consideramos importante destacar alguns excertos. A interação social tem sido considerada, neste e em outros documentos, como uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, “cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima” (Brasil, 1998, p. 31).

Reafirmando o que já apresentamos nas análises iniciais do conceito, a convivência, aqui representada pelo conceito de interação, vai além do estar junto, pois, segundo o documento, “As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações” (Brasil, 1998, p. 31). Estabelecendo relações com outras categorias, como a prática docente, no que se refere ao modo como o

“professor deve refletir e discutir com seus pares sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, mesmo entre bebês, visando, sempre que possível, a auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da individualidade” (Brasil, 1998, p. 31). Ou ainda, no processo de aprendizagem, no qual, “Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens” (Brasil, 1998, p. 31).

Poderíamos explorar, aqui, outros modos que caracterizam a interação como um direito importante à criança, mas optamos por concluir a análise deste conceito no documento em questão, com a seguinte citação:

é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (Brasil, 1998, p. 31-32).

De fato, a interação vai ganhando amplitude à medida que os documentos analisados se direcionam à organização pedagógica e curricular da Educação Infantil, pois é principalmente na prática que esse conceito se efetiva e se torna um direito dos sujeitos. Conviver, interagir, relacionar-se, passam a orientar os documentos, buscando conduzir o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que, além de envolver o outro (sujeito, espaço ou ambiente), também se refere ao “eu”, conforme destaca o excerto retirado do volume dois do RCNEI:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (Brasil, 1998, p. 11).

O volume dois do Referencial Curricular (Brasil, 1998) também apresenta mais uma seção para tratar do conceito de interação, além de outras menções ao longo do seu texto, assim como o volume três, tratando de objetivos e princípios da Educação Infantil e, ainda, orientado à prática pedagógica docente. Contudo, consideramos que não cabe em nossa pesquisa extrair todos os textos referentes ao conceito, já que, além de extenso se tornará repetitivo, pelo fato de que as orientações do referencial, em seus três volumes, seguem a mesma concepção, envolvendo o sujeito-criança nas diferentes relações, brevemente descritas nos excertos apresentados anteriormente.

Ao olharmos para o maior documento referência para a Educação Infantil, segundo os pesquisadores da área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a), estas apresentam em suas primeiras páginas a concepção de criança, na qual o conceito de interação já se mostra pertinente:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 12).

Assim como, ao tratar da concepção de proposta pedagógica que as instituições de Educação Infantil devem propiciar para cumprir plenamente com sua função sociopolítica e pedagógica, o conceito é referenciado conforme destaque: “Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas [...]” (Brasil, 2010, p. 17).

O objetivo geral apresentado pelas Diretrizes (Brasil, 2010) resume, de maneira assertiva, o que se espera da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, bem como a relação que a convivência desempenha nessa etapa da educação.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Apesar de fazer outras menções ao conceito de convivência (em suas diferentes variações), como na organização dos espaços, materiais, no respeito e reconhecimento de outras culturas, no contato e cuidado com o meio (ambiente), nas relações entre os diferentes sujeitos e destes com o espaço, na prática docente, entre outros, assim como já mencionamos, as DCNEI (Brasil, 2009a) trazem os principais fundamentos e orientações para a organização da Educação Infantil, possibilitando que outros documentos, como as propostas pedagógicas das instituições, tenham as diretrizes necessárias para compor seus currículos.

Os documentos na sequência, que contemplam o Plano Nacional de Educação (PNE) propostos na década de 2001 a 2010 e, posteriormente, de 2014 a 2024, os quais apresentam metas e estratégias para a educação básica, de maneira geral, direcionam-se a questões de organização e destinação de recursos, da ampliação de matrículas, formação e valorização docente, ampliação da jornada escolar, melhora da qualidade do ensino e do número de pessoas escolarizadas, não contemplando especificamente questões de organização curricular e pedagógica, mas abrindo caminhos para documentos mais específicos. No que se refere à Educação Infantil, as duas décadas de Plano também direcionam suas metas e estratégias para a ampliação do atendimento às crianças e melhorias nas estruturas físicas e qualificação pedagógica, de maneira a possibilitar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças possam ser efetivados por meio de políticas públicas e curriculares previstas a partir da efetivação destas questões fundamentais.

Em relação ao documento da BNCC (Brasil, 2017), o qual apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da maneira como abordamos aqui, utilizando os conceitos citados, dos quais, *conviver* é o primeiro a ser referenciado, com a seguinte descrição: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017, p. 38).

Para buscar cumprir com o que propõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento da Base (Brasil, 2017) organiza alguns objetivos de aprendizagem dentro de campos de experiências, que tratam das diferentes linguagens na Educação Infantil. Esses objetivos têm como finalidade propiciar o direcionamento para aquilo que se espera que a criança seja capaz de desenvolver

de acordo com sua faixa etária, e com o que preconiza os direitos. Tomamos como exemplo um dos objetivos de aprendizagem, o qual busca que as crianças tenham possibilidades de “Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões” (Brasil, 2017, p. 49); contemplando o direito de conviver, também previsto no texto.

Ressaltamos, aqui, que nosso objetivo não é analisar o texto da Base (Brasil, 2017) que se refere à Educação Infantil ou, ainda, apresentar todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se relacionam com os direitos investigados. Nossa análise do documento direciona-se a observar o modo como o direito se constitui enquanto documento, bem como as ressignificações pelas quais passou ao longo do período histórico que compreende os documentos selecionados.

Assim, *conviver* é relacionar-se, compartilhar, interagir, dialogar, socializar-se, vivenciar, com o outro, com o adulto, com o ambiente, com o espaço, com os materiais, com seres vivos, com objetos, por meio de vivências significativas, que possibilitem às crianças construir seus próprios conceitos e saberes, para além dos objetivos relacionados.

A criança que convive também brinca, ou ao menos, deveria. O brincar encontra-se no eixo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Um conceito amplo e complexo em seu entendimento. Para muitos, algo simples e sem importância, para os estudiosos e pesquisadores da infância, algo rico e cheio de possibilidades e significados. Assim, situamos nosso próximo conceito analisado, o *brincar*, o qual buscamos sucintamente olhá-lo por meio dos documentos mandatórios e organizadores da educação, para compreender quais suas origens e ressignificações ao longo do período histórico selecionado, sabendo que sua invenção já se encontrava descrita no cotidiano da Idade Média, conforme acompanhamos no primeiro capítulo desta tese.

### **5.2.2 Brincar**

Primeiramente, devemos considerar que, na Educação Infantil, “[...] as crianças aprendem enquanto brincam e, enquanto brincam, experimentam e ampliam seus repertórios de aprendizagem, mas a razão pela qual elas brincam não é impreterivelmente construir uma nova aprendizagem” (Kremer; Barbosa, 2021, p. 507). O brincar nesta etapa da educação básica “[...] é sempre uma experiência

transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens” (Barbosa; Richter, 2009, p. 29).

A análise dos documentos nos mostra que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) já previa em seu texto o brincar como um direito, ao descrever em seu Art. 16, que o direito à liberdade compreende alguns aspectos, dentre eles: “IV – brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”. Consideramos ainda, reforçar aqui, o que já destacamos anteriormente, no que se refere às legislações mais gerais da educação, os documentos não apresentam critérios mais organizacionais e individuais dos sujeitos em seus textos. Isto é observado com maior destaque nos documentos organizacionais e referenciais, cuja finalidade é justamente orientar como as instituições de educação devem elaborar suas propostas pedagógicas e organizar-se, de modo a cumprir com os objetivos e direitos previstos nos documentos legisladores.

Nesta perspectiva, o RCNEI (Brasil, 1998) apresenta, em seus três volumes, importantes considerações e orientações sobre o *brincar*, que estão descritas, inicialmente, como princípios que contribuem para a qualidade das experiências ofertadas, assim como para o pleno exercício da cidadania, assegurando “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil [...]” (Brasil, 1998, p. 13), e ainda, como um dos objetivos gerais da Educação Infantil: “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (Brasil, 1998, p. 63).

Assim como o conceito analisado anteriormente, o *brincar* também reserva uma seção para si que, além de explicar teoricamente o conceito, apresenta modos de organização da Educação Infantil em torno dele. Conforme o documento, “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (Brasil, 1998, p. 27).

No ato de brincar, as crianças, na maioria das vezes, assumem papéis sociais, reproduzindo vivências do cotidiano, transformando-se em atores que reinventam a própria vida, a partir das observações que fazem dos adultos. “Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no

em um espaço singular de constituição infantil” (Brasil, 1998, p. 27). Ao brincar, as crianças desenvolvem sua autonomia e independência, escolhendo seus pares, seus objetos, criando suas regras e ressignificando suas ações. Contudo, o adulto atuante na Educação Infantil não se torna um espectador do brincar das crianças, ao contrário, ele desempenha um papel fundamental, ao observar/escutar as crianças nesse momento, ao propiciar os espaços e materiais adequados para que a brincadeira ocorra e, ainda, ao compartilhar o momento brincante quando for solicitado, tornando-se um membro da brincadeira e não um adulto que interfere nela.

Por ser o brincar um conceito complexo, com vasto referencial teórico, atual, e continuamente estudado na área da Educação Infantil, não cabe ao nosso texto discuti-lo teoricamente, focaremos em apresentá-lo com base nos documentos, conforme proposta de pesquisa. Nesse sentido, o excerto a seguir compila, de maneira objetiva, as orientações acerca do brincar:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (Brasil, 1998, p. 28).

O volume dois do Referencial, assim como o primeiro, também apresenta um pequeno texto sobre o brincar, considerando que o “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação” (Brasil, 1998, p. 22). O destaque apresentado na seção é para o faz de conta como modo de brincar, o qual “constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira” (Brasil, 1998, p. 23). Sendo reafirmado,

ainda, como um objetivo da Educação Infantil, no atendimento à creche e pré-escola:

Crianças de zero a três anos – A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de: • brincar; [...] Crianças de quatro a seis anos – Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: • brincar; [...] (Brasil, 1998, p. 27-28).

Em se tratando de um documento que busca direcionar a organização pedagógica das instituições de Educação Infantil e, apesar de não ser mais utilizado o termo conteúdos, o volume dois do Referencial apresenta uma seção voltada aos conteúdos, da qual destacamos o seguinte excerto: “• Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar; [...]” (Brasil, 1998, p. 29). Algumas orientações de como o docente deve conduzir sua prática, ao proporcionar vivências e ações que envolvam o brincar de diferentes modos e com diferentes objetos e materiais, também são contempladas ao longo deste segundo documento do RCNEI (Brasil, 1998).

O terceiro volume do Referencial Curricular (Brasil, 1998, p. 15) apresenta logo em sua introdução que “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas”. Como uma sequência dos dois primeiros volumes, o terceiro segue com orientações acerca das práticas pedagógicas nas diferentes linguagens, como, por exemplo, no ensino da música: “O trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: • brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (Brasil, 1998, p. 55). Destacando a importância deste conceito, principalmente no que se refere à Educação Infantil, sendo que, “É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos” (Brasil, 1998, p. 59).

Os jogos e brincadeiras ampliam as referências no documento quando relacionados à linguagem musical, assim como quanto à comunicação, no que se refere ao falar e escutar: “•Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e

relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano” (Brasil, 1998, p. 136).

Ao destacarmos sobre os jogos, as brincadeiras, a comunicação, abordamos sobre um sujeito que protagoniza essas ações. Um sujeito (criança) que, além de ter direitos, protagoniza suas vivências e escolhas desde sua primeira infância. Assim, é a “Criança: Sujeito histórico e de direitos que, [...] brinca, [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Utilizando desta descrição do “ser” criança, apresentada pelo Documento DCNEI (Brasil, 2009a), avançamos nossa investigação, ao destacarmos que ele também é um sujeito que brinca e que o brincar, além de ser um direito individual da criança é, ainda, um direito coletivo da infância, estruturando e norteando os currículos, conforme apresentam as Diretrizes (Brasil, 2009a): “Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009a, p. 25).

A organização do currículo relaciona não apenas os saberes e conceitos contemplados nas etapas da educação básica, mas esse currículo condiciona, ainda, como ocorrerá a prática pedagógica. Portanto, se temos um currículo em que seu eixo estruturante é interações e brincadeiras, logo, a prática cotidiana e pedagógica acontecerá em torno disso, enfatizando, desse modo, a importância desses dois conceitos para a Educação Infantil. Interagir e brincar, dois direitos de aprendizagem – individual – da criança, que se tornam coletivos na organização curricular e prática pedagógica da Educação Infantil.

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (Oliveira, 2000, p. 67).

Consolidando e enfatizando a importância do brincar na e para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 37) apresenta que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e

delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

De modo que, ao se tornar um direito de aprendizagem, o brincar se caracterizou para além das referências de livre ação das crianças, ampliando suas possibilidades, ao enfatizar a importância do “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2017, p. 38).

Assim como preconizam os documentos anteriores, que a organização curricular da Educação Infantil aconteça em torno dos eixos interações e brincadeiras, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma esta organização, destacando que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 44).

Por meio do brincar, a criança se desenvolve, descobre diferentes possibilidades, testa novas hipóteses e cria seus próprios conceitos e saberes, sem deixar de ser criança e viver a infância, como já aconteceu historicamente. Os documentos norteadores e referenciais, assim como estudos da área, abordam com ênfase a importância do brincar na Educação Infantil, que já estava presente, inclusive nos registros da Idade Média, mesmo que sem o olhar para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o brincar envolve muitos outros conceitos em seu entorno, alguns deles também reconhecidos como direito das crianças, conforme apresentamos na sequência da nossa investigação, tomando como referência o conceito de *participar*.

### **5.2.3 Participar**

O direito de *participar*, apesar de não ter se mostrado tão amplo nos documentos, como os dois primeiros direitos (conviver e brincar) analisados,

também se faz presente, inicialmente no documento que preza pelos direitos das crianças e adolescentes (Brasil, 1990), de modo a preconizar que estes tenham o direito a “V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei [...]”. E, ainda, no que se refere às medidas de direito e proteção das crianças e adolescentes, o inciso XII apresenta:

oitava obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente [...] (Brasil, 1990).

Ao utilizarmos outra variação do conceito de participar, mais precisamente pesquisando sobre *participação* nos documentos, encontramos, dentre outras menções, no RCNEI (Brasil, 1998, p. 13), que as experiências propostas às crianças devem estar embasadas em princípios, como: “• a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; [...]”. Ou ainda, no que se refere aos objetivos gerais da Educação Infantil, nos quais as crianças devem: “• conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (Brasil, 1998, p. 63).

O volume dois do documento, também segue esse pressuposto de participação, direcionando ainda mais o conceito de participação a questões específicas de organização das ações, conforme destaque: “•Participação em brincadeiras de ‘esconder e achar’ e em brincadeiras de imitação. • Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro” (Brasil, 1998, p. 29). Reforça, ainda, a importância da brincadeira para a vida cotidiana da Educação Infantil, enfatizando a “• Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens. • Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.” (Brasil, 1998, p. 36-37). A vida cotidiana das instituições também requer a participação das crianças nos diferentes momentos vivenciados, como, por exemplo:

• Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros. •

Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente. [...] Também é possível possibilitar a participação das crianças na elaboração dos cardápios servidos na instituição ( Brasil, 1998, p. 37, 46).

Em continuidade com o que propõe os dois primeiros volumes do RCNEI (Brasil, 1998), o terceiro documento visa reforçar e ampliar as orientações da organização das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil, envolvendo com maior ênfase os conceitos presentes no referencial, de modo a propor algumas ações específicas, como: “Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, [...]” (Brasil, 1998, p. 31). Outro destaque no documento é para a participação das crianças nos diferentes momentos, que conforme observamos nos escritos acima, devem ocorrer nos momentos de vida cotidiana, assim como também no levantamento das próprias hipóteses, ou seja, “Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar” (Brasil, 1998, p. 128). Os objetivos do volume três do documento também se destacam no que se refere à participação das crianças, enfatizando que ela deve “• participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; [...]” (Brasil, 1998, p. 131). Outros direcionamentos acerca do conceito de participar também foram observados com mais detalhes neste documento, envolvendo orientações sobre leitura e escrita, organização dos espaços e materiais, e vivências mais específicas que envolvem as diferentes linguagens apresentadas no documento, das quais retiramos alguns excertos sobre o presente conceito:

Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve (p. 151).

[...] participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo (p. 179).

O grupo deverá participar tanto da montagem e organização do espaço quanto da sua manutenção (p. 201).

No que se refere à aprendizagem neste eixo, são consideradas como experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos participar das atividades que envolvam a exploração do ambiente imediato e a manipulação de objetos (p. 203).

Quando o professor lê histórias para as crianças, pode incluir a leitura do índice e da numeração das páginas, organizando a situação de tal maneira que todos possam participar (Brasil, 1998, p. 222).

Conforme analisado nos dois primeiros volumes, neste volume três também direcionamos a busca para o que o documento apresentava sobre o termo participação e, seguindo o viés dos anteriores, reforçou que é objetivo da Educação Infantil promover a participação das crianças nas diversas ações e vivências proporcionadas,

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento (p. 36).

- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos (p. 58).

- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical (p. 59).

O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros (p. 72).

A participação em exposições organizadas especialmente para dar destaque à produção infantil colabora com a auto-estima das crianças e de seus familiares (p. 105).

A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças (Brasil, 1998, p. 110).

De modo a não tornar o texto muito repetitivo e extenso, optamos por não extrair todos os excertos que remetem à participação das crianças neste terceiro volume, mas destacamos que o documento preza pela participação das crianças em todos os aspectos organizacionais da Educação Infantil, desde os momentos de vivências cotidianas – alimentação, higiene, organização dos espaços/materiais, escolha das brincadeiras, entre outros – até as vivências pedagógicas – levantamento de hipóteses, investigações, elaboração dos próprios conceitos e outros. Salientamos, ainda, que os três volumes dialogam e se complementam no que se refere ao conceito de participar/participação, ampliando suas possibilidades e reforçando a importância de que as crianças sejam sujeitos ativos e atuantes no pensar/planejar a vida nas instituições de Educação Infantil, garantindo que seus direitos, coletivos e individuais, estejam efetivamente consolidados na prática diária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), seguindo uma ordem cronológica, apresentam orientações e direcionamentos para

que os currículos da Educação Infantil sejam elaborados, garantindo, no que se refere à participação, que as crianças, “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; [...]” (Brasil, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, olhamos para o Documento Base da Educação Infantil (Brasil, 2017), o qual apresenta o conceito de participar como: “• Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (Brasil, 2017, p. 38). Ao longo do documento, outras menções ao conceito de participar são apresentadas, sobretudo no que se refere aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos em cada campo de experiência, tomando como exemplo, “(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar” (p. 47), pertencente ao campo de experiência “corpo, gesto e movimento”. Ou ainda, “(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)” (Brasil, 2017, p. 50), campo de experiência: “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Assim, o conceito de participar ou de participação, pesquisado nos documentos, assim como os dois anteriores, apresentou definições e orientações com base na organização, sobretudo, pedagógica e cotidiana, da Educação Infantil. Incorpora-se, ainda, como objetivo a ser proporcionado às crianças, no sentido de participarem efetivamente dos diferentes momentos, escolhas e decisões que compõem a vida diária nas instituições. Participar é, por sua vez, um direito que se complementa ao conviver e brincar, pois é por meio da participação na convivência e nas brincadeiras com seus pares e/ou com adultos que a criança aprende e se desenvolve, como indivíduo e sujeito social.

#### **5.2.4 Explorar**

Corroborando com o que vem sendo apresentado pelos conceitos pesquisados, o próximo direito de aprendizagem dialoga com os anteriores, no sentido de ter suas raízes nos documentos norteadores da Educação Infantil – principalmente – anteriores à BNCC (Brasil, 2017), conforme destacamos a seguir. O

conceito de *explorar* caracteriza-se como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, pois permite que a criança explore o “mundo” ao seu redor, crie suas hipóteses e construa seus conceitos, por meio das relações com os outros, com os objetos/materiais e com o ambiente em que pertence.

O conceito *explorar*, apesar de não ter uma abordagem tão ampla nos documentos, como os conceitos anteriormente analisados, remete-nos a muitas possibilidades, tanto de investigação teórica quanto de prática pedagógica para as crianças. O volume um do Documento RCNEI (Brasil, 1998) traduz muito bem essa concepção, enfatizando que explorar deve ser um objetivo previsto no currículo de toda a Educação Infantil, destacando que as crianças precisam: “• observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; [...]” (Brasil, 1998, p. 63). E, ainda, ao prever que a organização dos espaços e ambientes deve ser pensada, considerando que “As crianças pequenas, em especial as de zero a dois anos, constroem, por meio do vínculo afetivo com o adulto de referência, a base sobre a qual vão se sentir seguras para explorar o ambiente e para se relacionar com novas pessoas” (Brasil, 1998, p. 83).

O volume dois do documento dá sequência à concepção de explorar/exploração apresentada pelo primeiro volume, de modo a seguir enfatizando que as crianças precisam explorar o ambiente, os espaços, os diferentes materiais e objetos, sendo que “Oferecer conforto, segurança física e proteger não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades”. Ou ainda, “oferecendo oportunidades para os bebês e demais crianças permanecerem livres para explorar o ambiente” (Brasil, 1998, p. 51-52).

Explorar seu próprio corpo e movimentos faz parte do aprendizado e desenvolvimento da criança, sendo imprescindível para que ela se conheça e conheça o mundo ao seu redor, compreenda seus limites e potencialidades e amplie as relações com seu “eu” e os outros sujeitos ao seu redor. Dessa forma, “A exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu” (Brasil, 1998, p. 15). Assim, o documento reforça a importância da criança, ainda bebê, começar explorando o próprio corpo e seus movimentos, pois é o contato mais imediato que

tem do mundo, ampliando suas possibilidades de formar seus primeiros conceitos e saberes. “Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal” (Brasil, 1998, p. 25). A partir desse primeiro momento de exploração de “si”, o bebê, principalmente, poderá explorar outras possibilidades ao seu redor, compreendendo sobre seus próprios sentidos e sobre o que faz parte ou não do seu corpo, tornando os momentos de exploração mais significativos e desafiantes. Assim, um modo de propor a prática cotidiana para a Educação Infantil é pensá-la considerando o “Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos” (Brasil, 1998, p. 29).

O documento da sequência – volume três – destaca com maior aprofundamento sobre a importância de o bebê explorar o próprio corpo, já nos primeiros meses de vida. “Ao observar um bebê, pode-se constatar que é grande o tempo que ele dedica a explorações do próprio corpo [...]. Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal” (Brasil, 1998, p. 21). Por meio da exploração e do conhecimento corporal, a criança adquire “Aquisições como a preensão e a locomoção que representam importantes conquistas no plano da motricidade objetiva. Consolidando-se como instrumentos de ação sobre o mundo, aprimoram-se conforme as oportunidades que se oferecem à criança de explorar o espaço, manipular objetos, realizar atividades diversificadas e desafiadoras” (Brasil, 1998, p. 21).

Esse primeiro contato de exploração que a criança/bebê tem, por meio do seu próprio corpo, é fundamental para que possa compreender as outras possibilidades de exploração e pensar em uma prática educativa para que as crianças tenham assegurados alguns objetivos, como

- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos [crianças de zero a três anos]
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; [...]

[crianças de quatro a seis anos] (Brasil, 1998, p. 27).

Para além do corpo, dos objetos e materiais, assim como do ambiente, a exploração das crianças compreende ainda outras linguagens, das quais destacamos alguns excertos para representá-las:

[sonora/musical] • explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo (p. 55); • a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio (p. 57); [artística] • fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal (p. 89); • ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística (p. 95); • Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc. • Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas (p. 97); • Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc. • Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico. • Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos (p. 99-100). [Relações sociais e cotidianas] • explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse [...] (Brasil, 1998, p. 175).

O direito de *explorar* é amplamente abordado nos documentos nos três volumes do Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998), com ênfase para o terceiro volume que, além de apresentar o conceito de explorar como um objetivo da Educação Infantil, exemplifica como esse conceito pode ser envolvido nas diferentes linguagens e o modo como abordá-lo na vida cotidiana das crianças. Os excertos utilizados caracterizam uma prévia do que encontramos nos documentos, os quais consideramos pertinentes para representar o conceito investigado, porém não esgotam as possibilidades de abordagens desse conceito nos textos. Contudo, é necessário darmos sequência na investigação, direcionando a pesquisa ao Documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que, de modo geral, apresenta um fechamento desse conceito nos documentos direcionados à Educação Infantil.

As DCNEI (Brasil, 2009a) preconizam em seu texto que as práticas pedagógicas da Educação Infantil sejam propostas com base no eixo estruturante das interações e brincadeiras, de modo que garantam experiências que, no caso do conceito investigado: “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]” (Brasil, 2009a, p. 26). Propõe, ainda,

orientações curriculares para a Educação Infantil sobre diversos temas, dentre eles: “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (Brasil, 2009a, p. 32).

Mesmo com uma menção mais breve, o Documento das Diretrizes amplia e reforça as possibilidades de se propor uma prática pedagógica e cotidiana que utilize o *explorar* como um direito e objetivo da Educação Infantil. Neste entendimento, o Documento da BNCC (Brasil, 2017), no que se refere à Educação Infantil, fornece subsídios mais detalhados a essa organização curricular e, no que se refere ao conceito em questão, apresenta várias possibilidades, conforme destacamos.

Primeiramente, *explorar* é apresentado como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no documento da BNCC (Brasil, 2017). Logo na sequência, o documento apresenta o conceito de explorar em alguns dos objetivos de aprendizagem propostos nos diferentes campos de experiências, conforme imagem retirada do documento, para exemplificar sua menção:

Figura 3 – Representação do conceito de explorar nos “campos de experiências”

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.		

Fonte: Brasil (2017).

Ainda segundo a Base (Brasil, 2017, p. 38), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem assegurar, dentre outros, que as crianças possam: “•Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.

Os campos de experiência, propostos pelo documento, enfatizam a organização de uma proposta pedagógica baseada nas diferentes linguagens,

conforme já previsto no Referencial Curricular (Brasil, 1998), e, dessa forma, também direcionam maiores orientações acerca da organização curricular e pedagógica da Educação Infantil. De acordo com o excerto apresentado na sequência, a exploração do próprio corpo continua sendo primordial para as crianças, principalmente no que se refere ao conhecimento de si, do outro e do ambiente.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...] Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...] Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. [...] (Brasil, 2017, p. 40, 41, 43).

Esse modo de *exploração*, previsto no documento, especialmente nos campos de experiências, possibilita às crianças aprender por meio do concreto, criando suas próprias experiências e conceitos, em diálogo com os objetivos propostos em cada um dos campos, conforme excerto representativo: “(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)” (Brasil, 2017, p. 51) – campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Por fim, é importante destacar que, desde a faixa etária dos bebês essa exploração se faz necessária. Considerando suas necessidades e etapas do desenvolvimento, o explorar deve ser proposto nas vivências e práticas cotidianas das diferentes faixas etárias da Educação Infantil, envolvendo, ainda, as diversas linguagens, e contemplando, assim, os objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

### 5.2.5 Expressar

Seguindo este viés, de direito da criança, direcionamos às análises ao próximo conceito, *expressar*. Expressar é o quinto direito de aprendizagem e

desenvolvimento, apresentado dessa forma pela BNCC (Brasil, 2017), porém, assim como os anteriores, compreendemos que muito antes da consolidação deste documento, já se previa que as crianças fossem livres para se expressarem, em suas variadas formas, sentimentos, linguagens e saberes. Mesmo que envolvido por outros conceitos, como, por exemplo, o brincar – a criança que brinca expressa o que sente, o que vive, o que imita, o modo como vê o mundo – expressar-se é característica fundamental da Educação Infantil, pois é a partir dela que as crianças começam a ser vistas e ouvidas, como sujeitos pertencentes e contribuintes do mundo.

Seguindo a ordem de análise dos documentos, destacamos, inicialmente, o que preconiza o ECA (Brasil, 1990) em relação ao conceito de *expressar*, que está relacionado ao conceito de liberdade, garantindo que: “Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II - opinião e expressão; [...]”.

Sendo a criança, livre para expressar-se, a prática cotidiana e pedagógica da Educação Infantil deve estar organizada de modo que esse direito se consolide. Assim, o Referencial Curricular (RCNEI) (Brasil, 1998) apresenta subsídios para que se pense e organize propostas curriculares para a Educação Infantil, considerando o direito das crianças à expressão, conforme destacamos na sequência. Em diálogo com outros conceitos, o *expressar* também é considerado um dos princípios básicos para vivências de qualidade na Educação Infantil: “• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética [...]” (Brasil, 1998, p. 13). O conceito também representa objetivos propostos na Educação Infantil, de modo que se possibilite às crianças:

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
  - utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; [...]
- (Brasil, 1998, p. 63).

Ao expressar-se, a criança constrói vínculos, interage socialmente e situa-se como sujeito nas relações, logo, conforme o volume dois do documento: “A criança é

um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. [...] Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas” (Brasil, 1998, p. 21). Para além da construção social por meio da expressão, a organização curricular em torno desse direito visa, ainda, “• Comunicação e expressão de seus desejos, desagradados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas [...] • Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas” (Brasil, 1998, p. 29, 36).

Utilizando suas variações linguísticas, o conceito *expressar* também se encontra referenciado no volume três do RCNEI (Brasil, 1998), utilizando o termo *Expressividade*, o qual retrata em uma seção a importância de expressar-se enquanto crianças, destacando que: “A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de Educação Infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar”. Garantindo, ainda, “• Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral” (Brasil, 1998, p. 30).

Assim como foi analisado no conceito anterior, o direito a expressar também é envolvido pelas diferentes linguagens no documento, amparando e organizando as práticas da Educação Infantil. Quando abordado pela linguagem do movimento, prevê a “• Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos” (Brasil, 1998, p. 32). Sendo consideradas como “experiências prioritárias para a aprendizagem do movimento realizada pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se” (Brasil, 1998, p. 40). Na linguagem da música/sonora, sendo esta “a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 45). Ou seja, “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (Brasil, 1998, p. 49). Na linguagem artística, considerando que “As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar

no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis” (Brasil, 1998, p. 84). Preconizando que a organização da instituição possibilite às crianças “• utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação” (Brasil, 1998, p. 95). Na linguagem oral/social, na qual as crianças possam, dentre outros: “• participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; • ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social [...]” (Brasil, 1998, p. 131).

Com alguns excertos retirados dos três volumes do RCNEI (Brasil, 1998), destacamos que o direito a *expressar* já vinha sendo defendido em outros documentos anteriores à Base (Brasil, 2017), principalmente no que se refere à organização de “conteúdos” que, atualmente, denominamos por vivências ou experiências ou, ainda, conhecimentos, nas diferentes linguagens presentes na Educação Infantil. Compilando objetivos e orientações que podem e devem nortear o pensar e fazer curricular e pedagógico, considerando que ao se expressar a criança não somente aprende e se desenvolve, mas se constrói como sujeito de direito.

Enfatizando a importância desse conceito, as DCNEI (Brasil, 2009a) o apresentam como um dos princípios para a Educação Infantil, relacionado aos princípios “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a, p. 16). Preconiza, ainda, que sejam garantidas experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] (Brasil, 2009a, p. 25).

De maneira mais ampla, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para a década de 2001 a 2010, também prevê como uma de suas estratégias para a Educação Infantil, a livre expressão das crianças, conforme

destaque: “d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; [...]” (Brasil, 2010, p. 12).

Fechando as análises desse conceito, agora utilizando como fonte de investigação o Documento da BNCC (Brasil, 2017), em que o conceito é apresentado como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirma-se o que já vinha sendo previsto nos documentos anteriormente analisados, que se *expressar* é parte fundamental da Educação Infantil. Caracterizado pela BNCC (Brasil, 2017, p. 38) como um direito de: “• Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.

Os campos de experiências também envolvem o conceito de expressar em sua organização, de modo a propor que as crianças tenham acesso a ele em suas diferentes vivências, conforme excertos retirados do texto:

corpo, gesto e movimento - [...] estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, [...] (p. 41);  
 traços, sons, cores e formas - [...] por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais [...] (p. 41);  
 escuta, fala, pensamento e imaginação - [...] Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (Brasil, 2017, p. 42).

Assim, como também compõem os objetivos de aprendizagem dos campos de experiências, de acordo com o exemplo: “(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso” (Brasil, 2017, p. 45).

Ao promover situações em que as crianças possam se *expressar*, espera-se que elas sejam capazes de:

Respeitar e expressar sentimentos e emoções; Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva; Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais; Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal; Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios (Brasil, 2017, p. 54-55).

É válido reforçar, ao final desta análise, que antes de se pensar em aprendizagens ou saberes, o conceito de *expressar* deve ser visto como um direito, único, da criança enquanto sujeito, para que ela possa viver a infância pensada para e com ela. Expressando-se desde os primeiros dias de vida, por meio do choro, de gestos, de expressões faciais e corporais e, posteriormente, pela aquisição da linguagem oral e/ou de outras linguagens, a criança deve ser livre e incentivada a expressar-se, fazendo parte dos processos de escolhas e decisões, e agindo como sujeito ativo naquilo que compete a ela ou a envolve.

### **5.2.6 Conhecer-se**

Nesta perspectiva de criança ativa, protagonista e de direitos, passamos à investigação do nosso último conceito, o direito de *conhecer-se*. Apesar de finalizar nossos conceitos de análise, conhecer-se é fator imprescindível para que as crianças na Educação Infantil encontrem sentido na garantia dos demais direitos. Conhecer a si é o primeiro passo para conhecer o outro, o ambiente, os objetos, pois, assim como enfatiza Paulo Fochi (2015), os bebês desejam, têm intenção, têm agência, sentem e pensam e, por isso, precisam ter a oportunidade de conhecerem-se para, então, aprender a descobrir o seu eu e relacionar-se com os demais sujeitos, objetos e ambientes.

Logo, nossa última investigação parte dos primeiros documentos selecionados, nos quais, em se tratando de um conceito mais específico, encontramos suas primeiras menções no Referencial Curricular (Brasil, 1998). O documento apresenta o conceito de conhecer, voltado também ao professor e à sua organização pedagógica, destacando que este precisa conhecer os sujeitos – crianças – com os quais atua e, ainda, possibilitar que esses sujeitos conheçam os ambientes e o que deles fazem parte. Conhecer compõe, assim como os outros conceitos investigados, os objetivos da Educação Infantil, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 63), a fim de que as crianças possam: “• descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; • conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”.

O segundo documento do RCNEI (Brasil, 1998) segue na mesma proposta, de potencializar a organização curricular e pedagógica, para que as crianças possam “[...] conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia”. Considera, ainda, que “O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais” (Brasil, 1998, p. 11). Enfatiza a importância do conhecimento do próprio corpo, para compreender suas características, necessidades e potencialidades, conforme destaca o objetivo: “• familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; [...]” (Brasil, 1998, p. 27).

De acordo com os documentos, assim como com os estudos realizados sobre crianças e infâncias, é a partir da própria imagem de si, do seu corpo, que a criança passa a conhecer-se, a compreender-se como um sujeito, capaz de relacionar-se e diferenciar-se dos demais. Essa concepção de imagem de si é apresentada como fundamental para a criança, conforme se destaca no terceiro volume do RCNEI (Brasil, 1998, p. 23):

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

Para que esse conhecer-se seja possível, o Referencial atribui alguns objetivos baseados na descoberta do corpo e movimentos:

- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; • apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (Brasil, 1998, p. 27).

O conceito de *conhecer-se* também se faz presente nas diferentes linguagens, sendo que por meio da música, dos sons, a criança pode descobrir novos gestos e movimentos, aprender ritmos e comunicar-se, assim como, por meio da linguagem artística, pode reconhecer-se por imagens, identificar suas

características e diferenciar-se dos demais, aprendendo a representar-se e a representar o mundo. Quanto à linguagem oral/escrita, permite que a criança se reconheça como sujeito único, com nome e características singulares, construindo sua própria identidade, conforme destaca o documento: “• reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; [...]” (Brasil, 1998, p. 131). Ampliando o repertório de conhecimento das crianças, para que elas possam conhecer o mundo, o que “implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, e as formas de transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza e que resultam, entre outras coisas, nos diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, [...]” (Brasil, 1998, p. 186).

Direcionando as análises ao último documento, a BNCC (Brasil, 2017), a qual apresenta o conceito de *conhecer-se* como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, e que o descreve como: “• Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (Brasil, 2017, p. 38). Contudo, para que, de fato, a criança tenha efetivamente o direito a conhecer-se e a conhecer o que faz parte do seu cotidiano, é necessário que o professor da Educação Infantil tenha intencionalidade educativa, conforme destaca o Documento Base (Brasil, 2017, p. 39): “Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]”. A organização dos campos de experiências também prevê que esse direito seja contemplado nas ações pedagógicas e cotidianas, considerando para as crianças, que “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2017, p. 40). A contribuição do documento acerca do conceito de *conhecer-se* amplia-se, corroborando para as

[...] diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo

tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2017, p. 41).

Por fim, os objetivos de aprendizagem também versam acerca do conceito de *conhecer-se*, destacando que as crianças devem: “(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso”. Ou ainda, “(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações [...] (EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive” (Brasil, 2017, p. 45, 49).

As análises que se finalizam, mesmo que provisoriamente, neste documento da BNCC (Brasil, 2017), retratam que, apesar de não encontrarmos o conceito de *conhecer-se* e suas variações em todos os dez documentos analisados (considerando os três volumes do Referencial Curricular), ele também foi um direito que se efetivou antes da consolidação do Documento Base (Brasil, 2017). Mesmo em se tratando de um conceito com possibilidades de interpretações mais delimitadas, foi possível verificar sua trajetória afirmativa em alguns dos documentos analisados, sobretudo, nos Referenciais Curriculares (Brasil, 1998), que preveem a organização curricular da Educação Infantil. Assim, validamos nossa hipótese, de que todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos e apresentados na BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, se constituíram muito antes desse documento. Alguns conceitos com maior abrangência, outros, como este último, com ênfase nos documentos organizacionais, que, por sua vez, corroboraram com a criação do Documento Base (Brasil, 2017).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – O QUE CABE EM NOSSAS PERCEPÇÕES?

Esta pesquisa buscou investigar o percurso histórico no qual se configurou a invenção dos direitos de aprendizagem da criança efetivado nos documentos norteadores da Educação Infantil em uma perspectiva curricular do direito à educação no Brasil.

As análises realizadas neste capítulo compreenderam não somente uma perspectiva histórica, mas também curricular dos conceitos. Investigados sob a égide das lentes da cultura, da identidade, do poder e do conhecimento, os conceitos tomados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, foram estudados, focalizando como as ideias estão neles corporificadas, por meio das regras e padrões discursivos que produzem os sujeitos, assim como prevê a epistemologia social (Popkewitz, 1997) e a Teoria Pós-Crítica dos estudos curriculares.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, representados pelos conceitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*, situam-se, assim como o currículo, em um território de disputas. Referenciados, de um lado, pelas concepções da Pedagogia da Infância, da criança que participa, que decide junto, autônoma, que tem o direito à livre infância, os conceitos em questão representam a organização curricular e pedagógica que se espera, sobretudo, das instituições de Educação Infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento íntegro e potencial do ser criança. Por outro lado, encontramos-nos em um período histórico do “eu-individual”, no qual muitos, senão todos, os conceitos passam a ser utilizados para representar uma sociedade que espera que a criança autorregule suas emoções, aprenda a lidar com as frustrações desde muito cedo, seja um sujeito competente, desde a mais tenra idade, estabeleça suas conquistas, com base em seus próprios méritos, e saiba gerenciar o seu “eu” para vivenciar as mais diversas situações.

Cientes de que, na perspectiva da epistemologia social de Thomas Popkewitz (1997), a história não é um empreendimento interpretativo de dados observáveis, mas uma atividade teórica que vai constituindo os seus próprios objetos de estudo, compreendemos que as reformas curriculares são constituidoras de processos de regulação social, utilizando-se, principalmente, de conceitos que orientam a prática diária e organizam a educação, como no caso dos direitos de aprendizagem da

Educação Infantil. Esses conceitos, se utilizados em uma perspectiva democrática e de justiça social, conforme destacado por Ponce (2016, 2019), corroboram para a consolidação de uma Educação Infantil pensada com e para as crianças, e que considera “urgente refletir sobre o ‘como fazer/educar’ na creche e pré-escola, com base em princípios pedagógicos que primem pelas infâncias e pelos direitos das crianças, de modo a traduzi-los no cotidiano das instituições” (Barbosa, 2022, p. 318).

Nesta mesma lógica, de se pensar em um currículo que preconize uma Pedagogia da Infância, Barbosa (2022, p. 315) complementa seus escritos, abordando a disputa de poder que há na educação e que, no caso da Educação Infantil, caracteriza-se, sobretudo, pela

atual incidência da invasão de didáticas aplicacionistas na Educação Infantil, as quais são pensadas por terceiros (empresas e instituições não educacionais), veiculadas como planos de ação a serem comprados e executados em sistemas apostilados e livros didáticos destinados às crianças. Os “manuais do professor”, em sua maioria, oferecem uma didática a ser executada, com um planejamento que prescreve sequências de atividades, fornece orientações precisas de como os(as) professores(as) devem agir, o que devem perguntar às crianças e as respostas que seriam corretas.

Assim, os conceitos são tomados pela teoria de quem os interpreta, seja na constituição das políticas curriculares, seja na prática pedagógica, conforme destacaram Barbosa e Gobbato (2022). A relação entre sujeito (professor) e currículo ocorrerá, sobretudo, a partir das concepções que este terá em sua formação, ou nos documentos nos quais se ampara. Portanto, não basta que o docente critique as orientações de uma prática tecnicista ou transmissiva, é preciso que ele compreenda os conceitos em disputas e suas relações com o social, pois “[...] a competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (Candau, 1983, p. 23).

Essa competência técnica, referenciada por Candau (1983), refere-se justamente à interpretação que se faz dos conceitos e do currículo enquanto ferramenta de poder. É necessário que os documentos, incluindo estes analisados, sejam interpretados sob a lente da justiça social, do direito coletivo que, na premissa do amparo a uma educação de qualidade para todos, constituiu-se em direito

individual, preconizando uma infância saudável e participativa, ao tempo que dialoga com uma teoria atual e potente para a Educação Infantil.

Chegamos ao ponto em que os direitos coletivos são ressignificados, tornando-se direitos individuais dos sujeitos, conforme apresentamos em nossa análise acima. A interpretação realizada nos documentos nos permitiu trabalhar a partir de quatro categorias emergentes, as quais também denominamos *direitos coletivos*, sendo elas: *direito à educação*, a categoria central, referenciada por todos os documentos, direito o qual definiu que os sujeitos poderiam e deveriam ter uma educação formal, planejada e ofertada pelo Estado. Essa categoria abriu caminhos para que outras categorias de direito também fossem se consolidando, especialmente no que se refere aos documentos analisados, dos quais destacamos, na sequência, a categoria do *acesso e permanência*, fundamental para amparar a categoria anterior, uma vez que não basta que o sujeito tenha o direito a frequentar uma instituição educativa, é imprescindível que ele também tenha as condições necessárias para permanecer nela. Nossa terceira categoria emergente, também situada como um direito coletivo, referencia a *qualidade*, e complementa as duas categorias anteriores; a qualidade já é vista pelos documentos norteadores, assim como pelos estudiosos da educação, como um direito dos sujeitos, sendo fundamental, para que de fato o acesso e a permanência nas instituições ocorram de maneira efetiva e significativa para todos. Por fim, nossa quarta categoria emergente consolidou-se na perspectiva do direito coletivo e deu origem aos conceitos investigados na concepção do direito individual, a *aprendizagem*. Além de complementar o que preconiza as categorias anteriores, sendo a aprendizagem um dos objetivos da educação formal, ela se direciona à categorização dos direitos individuais, estabelecendo os seis direitos investigados, posteriormente, nos documentos.

As categorias emergentes foram exploradas em uma perspectiva histórica que as toma como antecessoras dos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (Brasil, 2017). De modo que, em consonância com o que prevê os documentos, assim como o referencial teórico do direito à educação, os sujeitos e, sobretudo, as crianças, somente terão seus direitos de aprendizagem garantidos pelas políticas curriculares e práticas cotidianas se, antes, tiverem garantidos os direitos de acesso e permanência a uma educação justa e de qualidade. Assim, fez-se necessário que a retomada histórica dos conceitos analisados partisse do

pressuposto que, primeiramente, os documentos consolidaram os direitos coletivos para, a partir de então, determinarem os direitos individuais.

Ao considerarmos o período atual em que vivemos, deparamo-nos com uma sociedade influenciada pelo modelo mercadológico que coloca o “eu” à frente do coletivo e que, na ilusão de propor direitos individuais aos sujeitos, enfraquece o coletivo que luta em nome de todos. Seria um importante avanço considerar que para além da efetivação dos direitos coletivos na educação, estamos também no caminho para garantirmos direitos individuais, porém, se tomarmos as palavras de Macedo (2015, p. 896), o “[...] que chama atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são pontuados como de todos e para todos”. De que tipo de sujeitos estamos tratando? E, quais direitos de fato consideramos importantes para serem propostos nas políticas curriculares? É o que destaca Drummond (2019, p. 166) em sua tese, ao considerar que

Direitos de aprendizagem. Objetivos. Competências. O que de fato muda quando se mudam os termos que os definem? A análise inicial propicia a pensar que não há efetivamente diferenças e que mudam-se apenas as formas de designar o que deve fazer do repertório escolar para definir o que se deve ser ensinado.

A crítica se estende, ainda, conforme Macedo (2015, p. 897), à proposição de direitos individuais, os quais

são efeitos de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação [...] que vem sendo posta em xeque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença. No modelo então triunfante, os indivíduos, [...] eram abstraídos de todos os seus pertencimentos, de modo que pudessem ser intercambiáveis na representação no povo [...] criava-se a ilusão de que os que participavam representavam a todos. Nas palavras de Scott (2005, p. 19), “[...] o individualismo abstrato [...] ainda era tido como a melhor garantia de igualdade formal perante a lei [...]”.

A proposição de direitos individuais que deem conta do direito geral a uma educação de qualidade é válida, se considerarmos os argumentos da autora, de que é uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política. Exceto pelo fato de que a visão de indivíduo universal como representação de todos ocorre “pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça

a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico” (Macedo, 2015, p. 897).

As representações de grupos minoritários também se fazem presentes nesses documentos, porém são garantidas como direitos privados, deixando de lado o compromisso com o universal. Utilizando-se de Cury (2008), a autora referencia que tal interpretação não é inaugurada pela BNCC (Brasil, 2017) ou pelo PNE (Brasil, 2014), ela está presente tanto na Constituição (Brasil, 1988) quanto na LDB (Brasil, 1996) e constitui demanda de muitos dos movimentos sociais (incluindo aí os acadêmicos), materializada em propostas de educação para a cidadania inclusiva. “Talvez se possa dizer, apenas, que os direitos elencados tornaram-se mais explicitamente individuais, característica que se acentua inclusive no documento de 2014 para a BNC” (Macedo, 2015, p. 898).

Tomando como referência a crítica realizada pela autora concluímos que, ao se tornarem padronizados e universais, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento acabam por produzir uma “mesmidade” (Macedo, 2015), ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal. Diferenças estas que não se referem somente aos grupos, como, por exemplo, de raça, gênero, religião, mas a diferença em si. Nas palavras de Macedo (2015, p. 898), “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”. Contudo, há uma ressalva a ser feita: não quer dizer que os direitos universais não sejam importantes para a garantia de uma educação de qualidade, sobretudo no que se refere às lutas pela inclusão de todos no amparo desses direitos. A ideia que se fortalece, e que se faz necessária, segundo a autora, é de que não se deve negar ou apenas recusar ao universalismo, até porque isso não nos levará a melhores caminhos; mas de se utilizar dele, para expor seus limites e as exclusões paradoxais em que ele se alicerça (Macedo, 2015), olhando e refletindo a partir das individualidades que se encontram no universal.

Considerando então, que é nesse campo de poder, em que o universalismo e o individual ganham forças e representações diferentes, porém, que não podemos negar nem um, nem o outro, mas que precisamos compreender como trabalhar com cada um dos conceitos. Na busca pela garantia de que todos os sujeitos sejam inseridos e representados no comum e nas suas individualidades, direcionamos

brevemente nosso texto para compilar o que nos foi pertinente destacar a respeito dos documentos analisados, não no sentido de medir ou classificar como bom ou ruim, mas de apresentar como as políticas curriculares podem ser interpretadas nos documentos.

Conforme traçamos – no início do capítulo –, o percurso histórico pelo qual se consolidaram os documentos norteadores e referenciais da educação básica, especialmente, da Educação Infantil, selecionados para análise nesta pesquisa, buscamos destacar que a abertura de caminho para estudos, fóruns, pesquisas e consolidação de políticas curriculares foi imprescindível no que se refere à educação das crianças na primeira infância, marcadas, principalmente, após o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em que se intensificaram os debates sobre a temática do currículo na Educação Infantil. Após a abertura de caminho para a Educação Infantil com a LDB (Brasil, 1996), ocorre o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) em seus três volumes, com o objetivo de organizar e auxiliar no trabalho diário com crianças pequenas, buscando integrar creches e pré-escolas e direcionando sua proposta aos cuidados essenciais e às brincadeiras. Contudo, apesar de ser um documento extenso e que trouxe a possibilidade da produção de currículos por meio de eixos de trabalho, algumas críticas começaram a surgir, sobretudo, no que se referia ao caráter “prescritivo” do documento, com foco na aplicação de conteúdos e direcionado a certa preparação para o Ensino Fundamental. Tendo em vista as críticas e argumentos acerca do documento apresentado, pouco tempo depois, o Governo lançou um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999, 2009a), que, segundo Carvalho (2014), objetivava dar mais autonomia às instituições educativas, definindo o cuidar e o educar como objetivos centrais da Educação Infantil e propondo que as interações e brincadeiras se tornassem eixos estruturantes das propostas curriculares. Após a consolidação desses documentos temos, ainda, a nova versão do Plano Nacional de Educação (2014-2024), já destacado em nosso texto, e que se refere à educação básica como um todo e, posteriormente a ele, com a reivindicação de um documento base nacional em seu texto, é criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), da qual também já tecemos alguns comentários ao longo do texto. Ao apresentarmos esses

marcos e estabelecermos algumas considerações, destacamos que, ao longo de nossas análises, nosso objetivo foi de extrair excertos e destacarmos como os conceitos se apresentavam – ou não – nos documentos, sem estabelecer valoração da importância ou pertinência do documento; considerando nossa proposta inicial de traçarmos um percurso histórico investigativo. Porém, ao final, faz-se importante situar como esses documentos foram (são) concebidos enquanto políticas curriculares, a fim de compreender quais os propósitos pelos quais foram tomados os conceitos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos situados.

A crítica estabelecida por autores e estudiosos da área, conforme destacamos, permite-nos, para além de refletir sobre os documentos que norteiam a organização curricular da Educação Infantil, compreender que não há e tampouco deve haver um documento pronto, que delimite objetivos prontos e acabados, que defina quais saberes são válidos e que padronize os sujeitos que queremos formar. O que buscamos, de fato, é olhar para os documentos, dentro das possibilidades apresentadas, e, com base em uma perspectiva de justiça curricular e democratização das políticas, construir um documento que olhe para o “comum” sem deixar de lado as individualidades, que envolva os saberes, mas que tenha como base a realidade, que amplie as possibilidades das nossas crianças, sem comprometer o sentido da infância. Talvez estejamos falando de algo um tanto utópico, mas é na utopia que as crianças vivem. Devemos, então, tomar posse dos conceitos, dos direitos, das políticas curriculares, pois se nós, educadores, não o fizermos, os agentes mercadológicos continuarão na disputa pela produção da criança neossujeito.

Nesta perspectiva, direcionamos nosso olhar para a continuidade das análises, que ocorreu após a exploração das categorias emergentes, com a observância a cada um dos seis direitos de aprendizagem, conforme apresentados no documento da BNCC (Brasil, 2017), em que resultou na investigação de cada um dos conceitos nos documentos definidos, buscando observar se, de fato, havia menção a eles, anteriormente à sua consolidação no Documento Base (Brasil, 2017). As hipóteses que foram levantadas no início da pesquisa e que foram se confirmando no decorrer dos capítulos, principalmente no que se refere aos estudos do direito e do currículo da Educação Infantil, ao final das análises, reforçaram a tese de que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento já vinham se

consolidando nos Documentos norteadores e referenciais implementados muito antes da BNCC (Brasil, 2017).

Desde o primeiro direito (*brincar*), e este, com forte amparo, inclusive pelo ECA (Brasil, 1990), assim como demais documentos, até o último direito proposto pelo Documento (*conhecer-se*), a presença dos conceitos que representam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de suas variações, conforme demonstrado, apresentou um percurso histórico de consolidação e reconfiguração, situando-se em diferentes momentos políticos e econômicos pelos quais passou e passa a educação brasileira. Permitindo que se observe maior abrangência em alguns documentos e uma breve menção em outros, o que ocorre ainda, de acordo com o tipo de documento analisado, sendo eles mandatórios da Educação Básica, ou curriculares da Educação Infantil.

Situando ainda, que na atual conjuntura, denominada “uma nova razão do mundo”, por Dardot e Laval (2016), provocada pela lógica neoliberal, em que nos encontramos estudando e escrevendo esta tese, assim como foi, e ainda é, o momento histórico no qual as políticas curriculares são planejadas, propostas e operacionalizadas, em que se faz necessário considerar o tempo em que discutimos os direitos das crianças. O Grupo de Estudos e de Pesquisa – mediado pelo orientador desta tese – possibilitou, a partir das diferentes leituras, incluindo esta de Dardot e Laval (2016), compreender que os conceitos utilizados nas e pelas políticas curriculares são tomados pelos organismos que disputam lugar na organização da Educação Brasileira. Tendo em vista esta percepção, os conceitos aqui investigados, tomados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, podem ser interpretados pela perspectiva do neoliberalismo, disseminando “[...] modos de vida que organizam as noções de liberdade, cálculo e obediência, projetando uma nova racionalidade e afetividade coletiva” (Gago, 2018, p. 17), a mesma que investe a centralidade e o enfoque nos processos de aprendizagem das crianças, ratificando, assim, o argumento de que vivemos em uma “sociedade de aprendizagem” (Noguera-Ramírez, 2011). Contudo, em contraponto ao que propõe a perspectiva neoliberal, do outro lado da disputa, amparamo-nos na perspectiva da justiça curricular, desenhada por Costa, Araújo e Ponce (2023, p. 3),

[...] a partir de três dimensões (3C's): a do *conhecimento*, que em sua seleção para o currículo terá como critério de escolha os conhecimentos que tenham o pendão de ser capazes de gerar vida digna para todos e

todas; a do *cuidado*, como garantia de direitos constituídos por um Estado responsivo às demandas sociais; e a da *convivência solidária e democrática*, que legitima os conflitos próprios do regime e se estabelece como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações humanas.

No contexto da Educação Infantil, ao falarmos de justiça curricular, estamos falando sobre um currículo que deve ser visto como “um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa” (Oliveira, 2011, p. 183), compreendendo-o como uma trajetória aberta e flexível “de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de propostas diversificadas constantemente avaliadas” (Oliveira, 2011, p. 184-185). Se pensado e organizado na perspectiva da justiça curricular, o currículo da Educação Infantil contemplará, em sua organização, os direitos das crianças, que, conforme apresentou nossa investigação, vão além dos seis direitos propostos pela BNCC (Brasil, 2017), mas contemplam outras questões fundamentais, como acesso e permanência e a qualidade da educação.

Por fim, compreendemos que não nos basta apresentar o percurso histórico que consolidou os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na configuração proposta pelo Documento Base da Educação Infantil (Brasil, 2017), queremos, ainda, ao final do nosso texto, reiterar que, usando as palavras de Carvalho e Guizzo (2016, p. 217), defendemos e consideramos urgente a organização de um *currículo emergente* que considere “as crianças como base das ações educativas, em torno das quais as propostas devem ser planejadas e operacionalizadas”. Um currículo que seja constituído a partir das demandas das crianças e da intencionalidade pedagógica do professor. Assim, os direitos das crianças não serão apenas conceitos que se consolidaram nos documentos norteadores e nos estudos sobre crianças e infâncias, mas farão parte do cotidiano da Educação Infantil, na construção de saberes para e com as crianças, “elaborando hipóteses, ouvindo com o coração e a cabeça, oferecendo contextos ricos, apresentando perguntas geradoras, tornando-se porta-voz dos direitos e desejos das crianças” (Pagano, 2017, p. 43).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sônia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-11, 2023.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Lições das escolas democráticas. *In: Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- APPLE, Michael W. **Relevance and curriculum: a study in phenomenological sociology of knowledge**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Columbia, New York, 1970.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2010. História da educação no Brasil: período da Segunda República. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Complexidade do – como fazer – na Educação Infantil. **Debates em Educação**, v. 14, p. 312-331, 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC; UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, Uninove, v. 17, p. 75-92, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra R. S. Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Salto para o Futuro**, v. 19, p. 25-30, 2009.

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

BITTAR, Mariluce; SILVA, Joria Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amêndola. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Plano, 2003. v. 4. p. 33-50.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/01 Brasília, DF: MEC, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20, de 11 de novembro de 2009** – Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 07 de abril de 1999**. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b. v. 1 e 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A Emergência das Instituições de Educação Infantil. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 9 set. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 12 out. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de *et al.* Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Revista em Aberto – INEP**, v. 30, p. 23-42, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: a arte de governar a docência na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, número especial, p. 212-226, set./dez. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 9 out. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Marcelo Oliveira; LOPES, Amanda Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS, 8., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: PPGEDU, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. 2010. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley B.; PONCE, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlances teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CRAIDY, Carmem. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria (org.) **O Educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como um Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:

scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 245-262, jul. 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MARCO, Melissa Cecato. **Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil**: um estudo a partir da fala dos professores. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. 1789. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 73, p. 1-161, jul. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, v. 29, n. 78, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2025.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Do direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sob juízo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DUBET, François. As desigualdades múltiplas. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. n. 17, 2001.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.

EGAN, Margaret E.; SHERA, Jesse H. Exame do estado atual da biblioteconomia e da documentação. In: BRADFORD, S. C. **Documentação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. p. 15-61.

FERREIRA, Marcia Serra; MARTINS, Maria do Carmo. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 153, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, Claudia Terezinha de Carvalho. **Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits. 1954-1988.** Paris: Gallimard, 1994. v. 1-4.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosane Evangelista. Os sentidos da docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLER, Steve. **Science.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 212-248.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular.** São Paulo: Elefante, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação pública no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. *In*: MENESES, João Gualberto C. (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul./set. 2017.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar Brasileiro de 2023**. Brasília, DF: MEC, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis e aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 498-514, 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LAROUSSE ENCYCLOPÉDIE. **Ancien Régime**. 2024. Disponível em: [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Ancien\\_R%c3%a9gime/105343](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Ancien_R%c3%a9gime/105343). Acesso em: 12 jan. 2024.

LAVAL, Christian. Da escola neoliberal à educação democrática. O papel da filosofia na revolução democrática da educação. *In*: COLÓQUIO ONLINE “A eliminação da filosofia e a abordagem por competências. Experiências mundo afora”. Maio de 2023. **Anais [...]**. 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/632616-da-escola-neoliberal-a-educacao-democratica-o-papel-da-filosofia-na-revolucao-democratica-da-educacao-artigo-de-christian-laval>. Acesso em: 10 out. 2023.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/#>. Acesso em: 19 out. 2023.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliações e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elisabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Texto apresentado no V SEB. Campinas: Cedes/Unicamp, jun. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLETTA, Ana Keli. Imprensa e a luta por creche (1970-1985). **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 32, p. 1-23, e024007, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8671084>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

MOTA, Georgina Lopes da. **A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil**: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: A conformação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Curitiba: Autêntica, 2011.

ODDONE, Nanci. Revisitando a “epistemologia social”: esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 108-123, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo**: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Políticas Públicas e Direitos das Crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 290-307, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p290/35620>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil**: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *In*: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017.

PIZZIMENTI, Cris. Poema: Sou feita de retalhos. **Revista Consciência**, 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/Sou-feita-de-retalhos-Cris-Pizzimenti.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019.

POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (comp.). **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales. *In*: POPKEWITZ, Thomas; BARRY, Franklin; PEREYRA, Miguel (comp.). **Historia cultural y educación**. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona/México, Pomares, 2003. p. 146-184.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

POPKEWITZ, Thomas. **Paradigma e ideología en investigación educativa**: las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori, 1988.

POPKEWITZ, Thomas. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, n. 305, p. 103-137, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconstituindo o professor e a formação de professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2001b.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas**: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid, Morata, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condições infantis e relações etárias entre crianças pequenas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_fea9b351fe78f3c0b067dff0cb43b7ba](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_fea9b351fe78f3c0b067dff0cb43b7ba). Acesso em: 3 mar. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

RIBEIRO, Maria Lufsa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. *In*: Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos, 1., 1994, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 154-156.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 16-37.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. Bahia: UFBA, 2017.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHERA, Jesse. Epistemologia Social, Semântica Geral e Biblioteconomia. **Ci. Inf.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1977.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Claudio Amaro da. **A concepção de infância da abordagem de San**

**Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível.** São Paulo: PUC, 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Márcia Tostes Costa da. **Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas.** São Paulo: Mackenzie, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SANTOS, Raquel Amorim dos. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. **Nova Revista Amazônica**, v. 8, n. 2, set. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13007/1/Artigo\\_CurriculoCriticoExperiencia.pdf](https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13007/1/Artigo_CurriculoCriticoExperiencia.pdf). Acesso em: 21 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

TELES, Maria Amélia Almeida *et al.* Direito à Creche, luta rebelde. **Outras Palavras**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/feminismos/direito-a-creche-proposta-rebelde/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TIRIBA, Lea. **Buscando caminhos para a pré-escola popular.** São Paulo: Ática, 1992.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Antônio. Espaço e currículo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.