

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

HUMAN DEVELOPMENT AS A RIGHT AND EDUCATIONAL OBJECTIVE IN THE CHILD EDUCATION CURRICULUM

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros 1

Resumo: A preocupação com o desenvolvimento humano é pauta atual em diversos campos de estudos e pesquisas. Desenvolver plenamente as crianças por meio da educação escolar tem sido o objetivo primeiro das escolas de Educação Infantil. Este trabalho se propôs a realizar uma análise do documento da Política Curricular atual (BNCC – EI, versão de 2017), observando as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano e que podem dar vazão à construção de propostas curriculares atualmente. Nesse percurso, foram formuladas duas categorias que constituíram a análise documental: (a) o desenvolvimento humano como direito educacional; e (b) o desenvolvimento humano como objetivo curricular. Cumpre dizer que, mesmo se autodeclarando relevante e manifestando seu compromisso com equidade, contemplado plenamente no documento, observou-se que a BNCC acabou por não abordar, de forma direta, questões relacionadas às especificidades que atravessam as vivências de cada criança. Assim, constatou-se que o desenvolvimento humano ainda está aprisionado em uma perspectiva organicista e linear, bastante comum em modelos tradicionais de educação. Para concluir, faz-se a seguinte pergunta: o pleno desenvolvimento é para todos? Utilizou-se como ferramenta analítica o conceito de democracia – inspirado nos escritos de John Dewey –, a fim de trazer discussões pertinentes ao tema que poderão auxiliar na construção de currículos mais democráticos no processo de escolarização da infância brasileira.

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

Abstract: The concern with human development is a current agenda in several fields of studies and research. Fully developing children through school education has been the primary objective of Early Childhood Education schools. This work aimed to carry out an analysis of the current Curricular Policy document (BNCC - EI, 2017 version), observing the regularities about the meaning that is attributed to human development and that can give vent to the construction of curricular proposals today. In this way, two categories were formulated that constituted the document analysis: (a) human development as an educational right; and (b) human development as a curricular objective. It should be said that, even declaring itself relevant and expressing its commitment to equity, fully contemplated in the document, it was observed that the BNCC ended up not directly addressing issues related to the specificities that cross the experiences of each child. Thus, it was found that human development is still trapped in an organic and linear perspective, quite common in traditional models of education. To conclude, the following question is asked: is full development for everyone? The concept of democracy was used as an analytical tool – inspired by the writings of John Dewey – in order to bring discussions relevant to the theme that could help in the construction of more democratic curricula in the schooling process of Brazilian children.

Keywords: Curriculum. Human Development. Child Education. BNCC

1 Possui graduação em Psicologia e em Pedagogia, Mestrado em Educação. Atualmente é Coordenadora de Formação de Professores em Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/138004707789855>. E-mail: cassia.medeiros@diocesano.asav.org.br

Introdução

O campo da educação de crianças tem se constituído um espaço de muitos embates e disputas que se inserem na área dos Estudos Curriculares e da Infância. Trata-se uma temática que permanece atual e que, pela sua natureza crítica e reflexiva, torna-se aberta para um conjunto variado de problematizações.

Para esta investigação, escolhi examinar atentamente as relações entre desenvolvimento humano e currículo através de uma análise crítica da política curricular atual: o documento da Base Nacional Comum Curricular – etapa da Educação Infantil (BNCC – EI).

Considero que pensar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças continua sendo um desafio para o século 21, especialmente no cenário atual, onde a política educacional mostrou publicamente sua face desigual e que a educação de crianças foi por muitas vezes, menosprezada e desqualificada. Nesse momento histórico é imprescindível defender a compreensão de que a criança é um ser completo e participante de seu processo de aprendizagem, o que se torna condição para seu pleno desenvolvimento.

O percurso dessa pesquisa foi formulado, mais especificamente, em torno da seguinte interrogação: Como o desenvolvimento humano está posicionado no contexto das propostas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil?

Ao realizar essa análise pretendo apontar como as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano dão vazão à construção de propostas curriculares na contemporaneidade e assim, manifesto minha motivação pessoal em auxiliar na implementação de propostas que respeitem e contemplem diferentes infâncias considerando os contextos em que atuo profissionalmente (uma escola de educação infantil e um abrigo institucional para criança).

Assim, dividi esse trabalho em 4 partes: contextualização dos estudos sobre desenvolvimento humano, resgate histórico do processo de escolarização de crianças, análise do documento da BNCC –EI com a criação das categorias de análise e a conclusão.

Concepções Sobre O Desenvolvimento Humano E O Currículo Da Educação Infantil

Nesse item faço uma breve discussão a respeito dos estudos sobre desenvolvimento humano, contextualizando o viés científico desse conceito até sua aplicabilidade no campo educacional, para isso o dividi em duas sessões: Desenvolvimento humano e educação e Desenvolvimento humano e currículo.

Na primeira sessão fiz a apresentação dos resultados de uma breve pesquisa feita no Scielo com os descritores “desenvolvimento humano e educação” que trouxeram suporte teórico e bibliográfico. Como essas leituras observei três aspectos importantes:

1. Relação próxima entre ações educativas e programas de desenvolvimento econômico e social;
2. Estudos sobre desenvolvimento humano impactam aspectos relacionados a formação de professores, práticas pedagógicas e estudos curriculares;
3. Relação direta com ensino e aprendizagem;

Michel Lewis (1999), um estudioso do campo, aponta contradições e diversidades dos princípios ao tentar explicar as mudanças que ocorrem nos indivíduos. Pode-se analisar, de forma sintética, dois principais modelos de desenvolvimento, segundo esse autor: o primeiro seria o organicista, podendo ser acumulativo ou transformacional; e o segundo seria o modelo contextual, podendo ser aditivo.

A proposta de modelo organicista acumulativo apresenta ideias básicas e fixas de continuidade e gradualismo. O desenvolvimento tem um ponto de chegada.

O modelo organicista transformacional considera que o desenvolvimento aconteça na interação com o ambiente, as transformações acontecem em uma ordem ou direção e não possuem

reversibilidade.

Para Lewis (1999), é nesse modelo que assentam as mais conhecidas Teorias de Desenvolvimento, como as de Piaget, Freud ou Vygotsky, influenciadas pelo contexto histórico advindo do século 19 (marcado por invenções e descobertas em várias áreas do conhecimento, houve uma crescente produção de estudos voltados para os processos de desenvolvimento humano). Desenvolvimento era sinônimo de progresso, alinhado ao de desenvolvimento econômico, social.

Tudo isso resultou numa articulação crescente do conceito de idade mental, o que influenciou diretamente a sistematização das escolas por meio de séries, divididas em classes anuais e distribuídas de acordo com a idade cronológica do aluno; e a educação seria algo que poderia ser o elo-chave nessa inter-relação; esses estudos foram imprescindíveis para o nascimento de conceitos que criaram, segundo Carvalho (2016), “pressupostos universais sobre o desenvolvimento infantil”, e influenciaram argumentações e a construção de propostas pedagógicas e currículos escolares.

As teorias criadas nesse período ainda são a base da maioria da construção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil.

Em contraponto a essa forma de compreender o desenvolvimento humano, Michel Lewis (1999) defende um modelo que denomina de contextual e aditivo. Para o autor, o modelo realça os seguintes pressupostos: considera a direcionalidade; mostra a importância da interação com o ambiente e admite reversibilidade e o uso de múltiplas habilidades. Lewis (1999) afirmava que era preciso entender e construir currículos a partir de uma concepção mais contextualista do desenvolvimento, pois concepções mais restritivas acerca desse conceito poderiam subverter o real objetivo da instituição escolar, tendo como o foco apenas o cumprimento de metas, a melhora das taxas de escolarização e, como consequência, o menosprezo àqueles alunos que não correspondem a tais perspectivas – ou seja, ampliando ainda mais as desigualdades.

Na 2ª sessão intitulada: Desenvolvimento Humano e Currículo, me voltei a relação próxima entre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Entender como as crianças aprendem continua sendo um importante campo de estudos da área educacional com grande importância para o campo dos estudos curriculares. Nesse item revisei autores clássicos como os professores Elvira Lima e Juan Delval. Segundo Delval (2001), para entender como a criança aprende, é importante conhecer o seu processo de desenvolvimento, isso porque a aprendizagem de novos conhecimentos está intimamente ligada a esse processo.

Delval (2001) considera que o modelo organicista, adotado pela maioria das instituições de ensino, é muito enraizado na linearidade, num caminho a percorrer. Ele acredita que é preciso olhar o que acontece no interior dos sujeitos para entender o conhecimento. Essa concepção que coloca o sujeito no centro do seu processo formativo integra o movimento de estudos que defendem a construção de currículos mais plurais e democráticos.

Segundo (LIMA, 2007, p. 20) um currículo para a formação humana deve oferecer a todos o acesso aos bens culturais e de conhecimento, pois, assim, ele estará a serviço da diversidade. E, “[...] como a diversidade é hoje recebida na escola, há demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.” No Brasil, é clara a exclusão do acesso a direitos mais básicos, para uma grande parcela da população. É função da escola prover e facilitar este acesso para que essa aprendizagem seja utilizada para desenvolvimento do indivíduo, bem como para o bem comum.

Essas reflexões são importantes para pensarmos em possibilidades de ação que evitem a perpetuação de modelos excludentes, o que tornar-se o objetivo prático desse trabalho. O momento atual impõe ainda mais a reflexão e a construção de currículos que se preocupem com o desenvolvimento humano integral e que procure atender a todos. Penso que a proposta de elaboração da BNCC se apresentou como uma tentativa de trazer essa dimensão para as propostas curriculares contemporâneas, no entanto, acredito, também, que o documento da Base não cumpriu com efetividade aquilo a que se propôs.

Segundo Elvira Lima (2007), a ida da criança para a instituição escolar tem, entre outros, objetivos claros e precisos: o aprendizado de determinados conhecimentos e o domínio de instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. Nessa perspectiva, a criança é capaz de aprender, sobretudo, a utilizar essas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento coletivo. Assim, observa-se que os estudos curriculares são imprescindíveis para a análise das políticas curriculares e a construção de currículos que

verdadeiramente visem à formação humana integral tão almejada, o “[...] currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (MOREIRA, 2005, p. 18).

E foi a partir de uma compreensão do currículo em uma perspectiva crítica que realizei a análise do documento da BNCC- EI. Segundo (PACHECO, 2003). As práticas curriculares, numa perspectiva crítica, devem ser vistas como um no campo cultural e social.

Mas, até chegar a BNCC construí um percurso histórico a fim de situar o leitor nesse campo, no item A Produção de Políticas Curriculares para a Educação Infantil relembro que:

- O processo de escolarização de crianças está situado no processo de relações sociopolíticas e econômicas que influenciaram diretamente o âmbito educacional.
- Aspectos relacionados a evolução da compreensão do que é ser criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem foram primordiais nesse processo.
- Philippe ARIÈS (1981) – descreve essa mudança histórica
- Século XVII – Comenius, Rousseau
- Século XVIII – Froebel
- Século XIX/XX – Dewey
- Século XX – Piaget/Vigotsky
- É a partir da década de 1990 que a política de Educação Infantil começa a ser implantada em nosso país, reivindicando uma organização curricular que atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional.
- Atendimento Educacional ao Público Infantil

A Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como um direito;

ECA 1990 – coloca a educação como política prioritária;

PNEI 1994 - cria propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escolas: “O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.” (BRASIL, 1994, p. 15).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 institucionaliza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Atribuiu um status pedagógico para a Educação Infantil, afastando-a de uma visão assistencialista; e demarcou o atendimento do nível, estabelecendo a creche para o atendimento de crianças de zero a três anos e a pré-escola para crianças de quatro a seis.

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação – 1998 O Referencial pretendia, “[...] apontar metas que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 1998). Demonstrou uma concepção que defendia a instituição de saberes e o foco na aplicação de conteúdo. Recebeu inúmeras críticas pelos estudiosos da área, que o consideraram desrespeitoso ao desenvolvimento infantil, categorizando-o como uma “prescrição” para o sucesso no Ensino Fundamental.

Diretrizes Curriculares Nacionais 1999 / 2009 - documento norteador que defende a participação da criança na construção das propostas pedagógicas – ela é colocada como o centro desse processo. Nesse entendimento, as vivências e experiências são fundamentais para o processo de aprendizagem e, por isso, promovem o desenvolvimento do sujeito.

É nesse contexto que chego a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fim de compreender os principais avanços e tensionamentos nos estudos curriculares da educação infantil para fundamentar minha análise crítica realizei uma leitura atenta de alguns estudos recentemente publicados sobre o tema. A base de dados escolhida foi o Scielo, e utilizei os descritores “educação infantil, currículo”.

Quadro 01. Avanços e Tensionamentos nos estudos curriculares da Educação Infantil

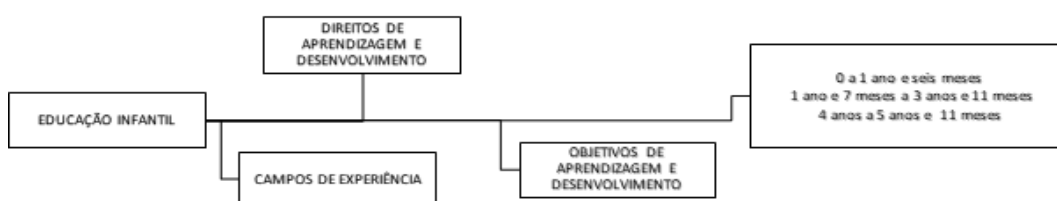
Avanços	Tensionamentos
Protagonismo infantil	Privilegiar atividades de controle e direção das crianças
Orientações das DCNEI	Autoritarismo
Direitos de aprendizagem	Escolarização
Currículo participativo	Antecipação do Ensino Fundamental
Qualidade	Esvaziamento curricular
	Obrigatoriedade a partir dos quatro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

Fonte: Elaborado pela própria autora.

É possível perceber uma preocupação legítima com a educação na infância. Mesmo ainda não havendo tantos consensos, preocupar-se e ocupar-se com essa questão pressupõe a existência de inquietações, possibilidades de pesquisa e constituição de resistência ao que o mundo contemporâneo impõe. Após essa investigação que apontou muitos tensionamentos vindos do documento da Base faço a apresentação do campo empírico. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que define os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração dos currículos nacionais. Ele se materializou em 2017, com a produção da versão final fundamentada nas orientações apresentadas na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Para representantes de várias áreas de conhecimento, não houve um amplo debate sobre o tema com os atores sociais do contexto escolar. É comum (apesar de não ser consenso) encontrar essa crítica ao documento, considerando-o até mesmo como vertical e centralizador.

Figura 1. Estrutura da Política Curricular para Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo o próprio autor.

Na etapa da Educação Infantil, a BNCC, traz como grande novidade curricular, já defendida há algum tempo por estudiosos da área, a estruturação do currículo por campos de experiências: 5 direitos, 6 campos e 117 objetivos.

Foi possível perceber que o campo da Educação Infantil não é de consensos e que a própria inserção das crianças na escola também não o é. A escolarização de crianças é vista ora sob o viés da institucionalização, ora à luz do seu direito educacional. Em alguma medida, cada prisma aponta uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem.

Metodologia

Percorso Metodológico

Pesquisa Bibliográfica: revisão bibliográfica com duas duplas de descritores (“Desenvolvimento Humano e Educação” e “Educação Infantil e Currículo”);

Aporte teórico através do diálogo com estudiosos da área curricular que investigam a interface entre o desenvolvimento humano e os desdobramentos contemporâneos nas produções sobre as políticas de escolarização da infância;

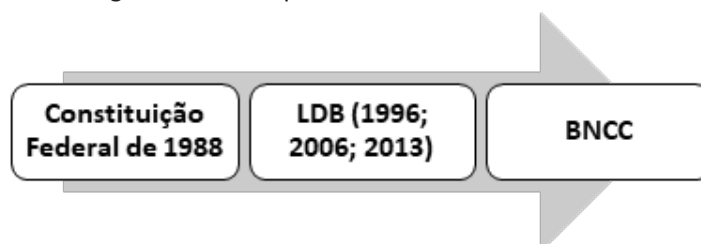
Releituras da 3ª versão da BNCC – Introdução e Etapa da Educação Infantil (2017), revisitação aos documentos oficiais referentes a legislação educacional que precederam o texto dessa política;

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

Ao revisitar o processo de homologação da Base e os conceitos-chave de discussão dessa pesquisa, percebi a inserção do termo “desenvolvimento” na terceira versão do documento, o qual não aparecia em versões anteriores. Mostro que anteriormente falava-se apenas em Aprendizagem e não em desenvolvimento. Observa-se então que o termo desenvolvimento ganha lugar de destaque no documento atual, visto que passa a ser entendido como direito educativo e objetivo curricular.

De forma bem objetiva, a BNCC refere-se repetidas vezes ao termo e considera o “pleno desenvolvimento” um fim importante que deve ser realçado para elaboração de políticas públicas educacionais. Desenvolver plenamente, ou integralmente, o sujeito é um objetivo educativo consolidado. É sobre esse aspecto que foi realizada minha analítica, apontando trechos do documento que acabam por divergir um pouco do posicionamento “escrito” no material.

Figura 2. Marcos legais destacados pela BNCC



Fonte: Elaborado pelo o próprio autor.

Ao escolher alguns aspectos desses marcos, a BNCC demonstra seu posicionamento político a favor de alguns tensionamentos da área, como, por exemplo, a antecipação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do Ensino Infantil aos quatro anos. Questões relacionadas aos investimentos nos primeiros anos de vida e a ideia de capital humano aparecem implícitos nessa discussão.

Apresentação das Categorias

a) O Desenvolvimento como Direito Educativo

Toda a euforia pela cientificidade na produção de conhecimento foi responsável pela emergência de novos modelos educativos; e o século 20 foi marcado pelo surgimento de inúmeras teorias e estudos sobre o desenvolvimento humano aplicado à área educacional.

Nesse período, havia um grande clamor por transformações na sociedade como um todo,

visto que as grandes recessões advindas de duas guerras mundiais assolavam o mundo. Como já mencionado anteriormente, a educação era vista como uma possibilidade de recuperação das nações e, por isso, esse termo ganhou grande intencionalidade economicista.

É possível citar a criação de algumas organizações preocupadas com essa temática: o Banco Mundial (1944), a ONU, a UNESCO. Nesse período é criada uma medida conhecida como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano dividido em três frentes: renda, educação e saúde. Assim, o desenvolvimento humano foi se constituindo um direito e uma finalidade educativa, recebendo certa centralidade nas políticas educacionais brasileiras até chegar a BNCC.

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

Como garanti-lo quando a política pública não apresenta formas de isso ocorrer e se baseia em um modelo linear de sociedade, de desenvolvimento, tão diferente do vivenciado por nosso país?

b) O Desenvolvimento como Objetivo Curricular

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

Nos itens 3.1 e 3.2 da BNCC (BRASIL, 2017), apresenta-se cada um dos cinco campos e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “sequencialmente organizados” em “[...] grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2017).

Segundo Paulo Sergio Fochi (2015), a organização de um currículo por campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Assim, os nomes dados aos campos e os saberes e conhecimentos que são contemplados em cada um demonstram a necessidade do documento em se mostrar plural e proporcionar às crianças, acima de tudo, experiências.

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

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

Figura 3. Recorte do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”

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

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

Fonte: Brasil (2017, p. 45).

Figura 4. Recorte do campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI02ETO7) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ETO7) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ETO8) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ETO8) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2017, p. 52).

Escolhi esse campo, que trata da relação da criança com mundo, de como ela deve explorar espaços e objetos, pois esse é um dos aspectos mais destacados e estudados em teorias do desenvolvimento. Observa-se que a forma de organização progressiva por idade se mantém e que a ideia de progressão é reafirmada dentro dos objetivos da Base (destaque em círculo azul). No outro quadro, observa-se a intensidade tamanha da sistematização e linearidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao encontro disso, os dois últimos quadros (assinalados com um X na cor azul) apresentam-se em branco, demonstrando claramente dois pontos: os campos de experiências compreendidos como componente curricular e a seriação de habilidades voltadas para uma concepção de desenvolvimento organicista.

Assim, observa-se que a ideia de progressão é fundante no documento, considerando a previsibilidade desse processo. Não há dúvidas de que essas descobertas foram bastante úteis para a acumulação de conhecimento e as mudanças culturais, mas considerar o desenvolvimento biológico como única forma de se organizar a educação é um pouco injusto, pois, sob um único prisma, não se consegue abarcar todas as crianças e muito menos as diferentes infâncias existentes.

Para se distanciar desse modo de conceber a educação, é preciso construir conhecimentos e práticas que venham a acolher a diversidade. Deve-se pautar o compromisso com a luta por uma escola democrática. Na guisa de uma conclusão faço a seguinte pergunta no último capítulo: O PLENO DESENVOLVIMENTO É PARA TODOS?

Considerações Finais

É consenso que a história da educação de crianças está intimamente relacionada aos estudos sobre desenvolvimento humano, o seu desenvolvimento integral passa a ser o fim principal das instituições educativas, essa preocupação diz respeito ao conjunto de possibilidades educativas para as crianças em ambiente escolar, respeitando-as como sujeitos ativos nesse processo.

Para chegar à análise curricular sobre desenvolvimento humano na BNCC da Educação Infantil, considerei, em minhas leituras aprofundadas, que a concepção de desenvolvimento humano assumida por documentos curriculares poderia influenciar diretamente o modo de significar a construção de currículos para a Educação Infantil. Isso porque minha atuação profissional em instituições que atendem a esse público e a vivência da maternidade me fizeram perceber a infância como uma condição de experiência; e, dessa forma, penso que jamais nenhum modelo de ensino poderia desvirtuar tamanha oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, e nem preferir nenhum tipo de infância. Assim, durante a análise do documento, ficou perceptível para mim que o documento demonstra seu posicionamento de que o direito das crianças à educação deve apresentar aspectos específicos, fundamentais e característicos da faixa etária que atende.

Para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é preciso propor atividades e vivências que compreendam os aspectos pontuados seguindo uma ordem bastante linear, apresentando-se dessa forma, o documento assume uma perspectiva que universaliza a infância e que, na minha visão, acaba ocultando grupos que há muito tempo vêm sendo marginalizados no contexto social e educativo. Ao fatiar os campos dessa forma, a concepção de experiência tornou-se tímida em sua essência.

O filósofo John Dewey faz críticas ao evolucionismo, que considera o crescimento apenas como uma mera sequência cronológica, onde não há espaço para *insights* ou conexão dos fatos na vida de uma pessoa. Nessa concepção, foca-se naquilo que a criança não tem e só terá quando se tornar um adulto. Dessa forma, Dewey chama a atenção para uma outra possibilidade: a capacidade para se desenvolver é intrínseca às crianças, aos imaturos; e a escola teria uma função importante nesse processo, ela deveria voltar-se para a sociedade em movimento, preparando todos para usufruírem dos conhecimentos e das riquezas sociais; por isso, deveria desenvolver a participação democrática.

Assim, o sistema educativo deveria buscar formas de superar o ponto de vista unilateral predominante e esse autor nos apresenta o desenvolvimento da democracia como opção para superação de antigas barreiras e a possibilidade de dispor de oportunidades iguais para todos. Portanto, a concepção de desenvolvimento assumida pela BNCC, ou a centralidade que esse termo ganha no documento, demonstra aspectos importantes, que, segundo Almeida (2019), evidenciam as “lacunas” expressas no texto, como a possibilidade de pensar as crianças como seres únicos, heterogêneos e que não vivem um mesmo tipo de infância.

Assim, percebeu-se, através dos excertos destacados, que o documento ora se posiciona de forma mais plural e contextual, ora de forma mais tradicional e linear, o que pode transformar o currículo, na prática, em prescrições que não respeitam as diferentes infâncias. Em estudos futuros, seguirei explorando essas nuances acerca da importância do desenvolvimento humano em uma escola democrática para a escolarização da infância. Democracia, participação, equidade e sustentabilidade são alguns dos aspectos do desenvolvimento humano.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em 28 de maio de 2021.
Aceito em 29 de julho de 2022.