

**CURRÍCULO NACIONAL NA EDUCAÇÃO DE PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE  
DIZEM ESTUDOS INTERNACIONAIS?**

**NATIONAL CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT DO  
INTERNATIONAL STUDIES SAY?**

**CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: ¿QUÉ  
DICEN ESTUDIOS INTERNACIONALES?**

DURLI, Zenilde  
zenilde.durli@ufsc.br  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0001-8629-7658>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar parte da produção científica dedicada às pesquisas sobre as políticas do conhecimento oficial para a educação de primeira infância em contextos internacionais. O levantamento da produção foi realizado no portal de periódicos da CAPES, nas bases de dados *Scopus*, *Eric* e *Web of Science*, no recorte temporal de 2000 a 2018. Os resultados revelam ampliação do interesse de governos nacionais pelos currículos da educação de primeira infância; tendência internacional à centralização curricular; tensionamento entre modelos curriculares; interdependência entre currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação, também nessa etapa educativa.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas do conhecimento oficial. Currículo nacional. Educação de primeira infância.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to analyze academic studies from different countries about official policies for early childhood education. The survey of the academic production was conducted on the periodicals portal of CAPES, on the databases *Scopus*, *Eric* and *Web of Science*, in a period from 2000 to 2018. The results reveal growing interest by national governments for early childhood education curriculum; an international trend towards curriculum centralization; a tension between curricular models; and interdependence among curriculum, lifelong learning and evaluation in this educational phase.

**Keywords:** Curriculum. Official educational policies. National curriculum. Early childhood education.

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo analizar parte de la producción científica dedicada a la investigación sobre políticas oficiales de conocimiento para la educación de la primera infancia en contextos internacionales. La encuesta de producción se llevó a cabo en el portal de revistas CAPES, en las bases de datos *Scopus*, *Eric* y *Web of Science*, en el período de 2000 a 2018. Los resultados revelan un aumento en

el interés de los gobiernos nacionales en los programas de educación de la primera infancia; tendencia internacional hacia la centralización curricular; tensión entre modelos curriculares; interdependencia entre el currículo, el aprendizaje permanente y la evaluación, también en esta etapa educativa.

**Palabras clave:** Currículum. Políticas oficiales de conocimiento. Currículo nacional. Educación de la primera infância.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar parte da produção científica dedicada às pesquisas sobre políticas do conhecimento oficial para a educação de primeira infância em contextos internacionais. Enquanto na educação obrigatória as políticas do conhecimento oficial – que compreendem a formulação e a prescrição curricular por meio de elaboração e publicização de legislação, diretrizes, planos, orientações e demais documentos e dispositivos curriculares –, já possuem lastro histórico considerável, para a educação de primeira infância, especificamente, elas são mais recentes, intensificando-se nas duas últimas décadas deste século. Em que pese os avanços significativos de estudos, bem como de normatizações nacionais e internacionais que versam sobre os direitos à infância e sobre a criança como sujeito de educação, só mais recentemente pesquisas com foco nas políticas curriculares e nos currículos dedicados aos processos formais de socialização da infância vêm sendo desenvolvidas.

Em pesquisa pós-doutoral, analisei as políticas do conhecimento oficial para a educação de primeira infância nos contextos brasileiro e português. Constatei como um dos efeitos e desdobramentos da crescente penetração do discurso da qualidade e dos resultados, comuns às políticas de corte neoliberal, uma trajetória curricular de aproximação à forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) tradicionalmente adotada para as demais etapas da educação. Esse movimento de aproximação ocorre tensionado por perspectivas educativas ora mais centradas na infância e na criança, ao que Sarmiento (2000) denomina *ofício de criança*, ora mais focadas nos processos de escolarização, ao que Sacristán (2005), Losso e Marchi (2011) denominam *ofício de aluno*.

Nos textos que conformam a política do conhecimento oficial, nos dois países investigados, a discursividade aponta como centrais às deliberações curriculares o



desenvolvimento integral das crianças e as especificidades da primeira infância. Quando analisado o design curricular proposto, no entanto, observa-se tempos e espaços mais dedicados às grandes áreas de conhecimento, definidas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>1</sup> como prioritárias na educação básica obrigatória – Leitura, Matemática e Ciências<sup>2</sup>. Logo, esse e outros elementos analisados evidenciam o tensionamento entre um currículo dedicado ao ofício de criança e um currículo dedicado ao ofício de aluno.

Com a intencionalidade de ampliar o universo dessa investigação, foram cotejados resultados de pesquisas sobre as políticas do conhecimento oficial para a educação de primeira infância realizadas por outros pesquisadores em contextos internacionais. Para tanto, a seleção dos estudos contemplou as seguintes fases i) seleção de um banco de artigos bruto; ii) filtragem do banco de artigos e iii) tratamento e análise dos dados. A seleção do banco de artigos bruto envolveu: delimitação de palavras-chave; seleção das bases de dados; busca de artigos nas bases selecionadas. Para estabelecer as palavras-chave, considerou-se três eixos de investigação, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Palavras-chave por eixos de pesquisa

<b>Eixo 1 – conhecimento</b>	<b>Eixo 2 – currículo</b>	<b>Eixo 3 – educação infantil</b>
<i>knowledge</i>	<i>Curriculum</i>	<i>early childhood education</i>
	<i>national base</i>	<i>childhood education</i>
		<i>preschool education</i>
		<i>pre-primary school</i>
		<i>“nursery”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Os critérios utilizados para seleção das bases de dados foram: i) constar no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) possibilitar a pesquisa nos campos: título, resumo e palavras-

<sup>1</sup>A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem como principal objetivo buscar o desenvolvimento econômico entre os países membros; manter a estabilidade financeira entre os países membros; discutir e propor metas para o desenvolvimento econômico mundial; estabelecer parâmetros para o desenvolvimento do nível de vida; e criar mecanismos para o crescimento do nível de emprego. Informações disponíveis em: [www.oecd.org](http://www.oecd.org). O ingresso da OCDE na formulação de um padrão curricular internacional foi decisivo em virtude do foco privilegiado dessa organização: o desenvolvimento econômico.

<sup>2</sup>Embora o *Programme for International Student Assessment (PISA)* seja destinado a avaliar os/as estudantes de 15 anos, seus desdobramentos têm alcançado os currículos das demais etapas da educação básica.



chave; iii) permitir o uso de expressões booleanas para a busca de artigos; iv) possibilitar a busca pelo tipo de publicação *artigo*; v) possibilitar a busca em horizonte temporal pré-estabelecido, definido entre 2000 e 2018; vi) retornar com, no mínimo, um resultado por busca. Por meio do portal de periódicos da CAPES foram, intencionalmente, selecionadas três bases de dados, quais sejam, *Scopus*, *Eric* e *Web of Science*.

O levantamento nas bases de dados resultou em um banco bruto com 416 artigos. Após a primeira filtragem, foram selecionados 87 artigos e, na sequência, com a leitura dos resumos e palavras-chave, 22 artigos. Alguns não estavam disponíveis na íntegra para consulta, outros abordavam apenas um currículo local, de modo que resultaram cinco artigos alinhados ao interesse de pesquisa, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Artigos selecionados para o estudo

Artigos	Ano
CHEESEMAN, S.; PRESS, F.; SUMSION, J. An encounter with 'sayings' of curriculum: Levinas and the formalisation of infants' learning. <i>Educational Philosophy and Theory</i> , v. 47, n. 8, p. 822-832, Jul 2015	2015
CHEESEMAN, S.; SUMSION, J.; PRESS, F. Infants of the knowledge economy: the ambition of the Australian Government's Early Years Learning Framework. 2014.	2014
SAMUELSSON, I. P.; SHERIDAN, S.; WILLIAMS, P. Five preschool curricula - comparative perspective. 2006.	2006
OBERHUEMER, P. International perspectives on early childhood curricula. 2005.	2005
WOOD, E. A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. 2004.	2004

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Na análise dos estudos, foram considerados como eixos principais a territorialidade dos currículos compósitos de cada estudo, os objetivos e os principais resultados apresentados. Os achados foram cotejados em termos de diferenças e similaridades.

## 2 CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES

Com base na agenda australiana de reforma da primeira infância e no *Early Years Learning Framework* (EYLF)<sup>3</sup>, Cheeseman, Sumsion e Press (2014) interrogam dois discursos de produtividade proeminentes que vem permeando o espaço da

<sup>3</sup>O *Early Years Learning Framework* (EYLF) ou *Estrutura de Aprendizagem para os Primeiros Anos*, é a primeira proposta de orientação nacional da Austrália para educadores da primeira infância.

educação infantil: *a aprendizagem começa no nascimento e a aprendizagem ao longo da vida*. Os autores analisam a relação desses discursos com as ambições globais neoliberais de currículo e seu lugar nas experiências de cuidado com crianças menores de 12 meses. Com base nesse recorte, questionam as formas pelas quais os ideais de produtividade inseridos na agenda de reforma da primeira infância australiana impregnam os currículos. Examinam, além disso, o complexo potencial desses ideais para criar programas com metas socialmente justas como equidade, direitos e bem-estar, contra seu potencial de promover noções normalizantes e universalistas da infância, problematizando a construção do *bebê da economia do conhecimento*.

Segundo o estudo (2014), o governo australiano eleito em 2007, imediatamente promoveu reformas educativas no âmbito do que denominou de “esforço nacional para melhorar os resultados da aprendizagem das crianças, contribuir para uma maior inclusão social, e garantir o desenvolvimento do capital humano e a produtividade na Austrália” (CHEESEMAN; SUMSION; PRESS, 2014, p. 409, tradução minha). Elas foram justificadas pelo interesse em posicionar bem o país para enfrentar os desafios sociais e econômicos no futuro e permanecer competitivo internacionalmente.

Em relação à aprendizagem ao longo da vida<sup>4</sup> noção adotada nos discursos oficiais, especialmente nos textos curriculares, os autores (2014) identificaram mudanças importantes. Em sua forma original, mais complexa e multidimensional, sugeria uma interação entre três dimensões: a pessoal, a democrática e a econômica. A ênfase estava na dimensão democrática enquanto o fator econômico aparecia sempre subordinado. A partir das reformas, conforme defendem Aspin e Chapman (2012), houve uma reconceitualização dessa noção, especialmente orientada pelos documentos dos organismos internacionais, reordenando a ênfase das dimensões. Logo, a aprendizagem ao longo da vida passou a ser considerada uma base sólida para sustentar a oferta de educação e treinamento para fins relacionados com questões econômicas, sociais e individuais, sobre as quais países, sistemas e indivíduos devem basear sua educação, treinamento e políticas para o futuro (CHEESEMAN; SUMSION; PRESS, 2014).

---

<sup>4</sup>Estudo de Rodrigues (2008) discute esse conceito.

As políticas educativas e curriculares do governo australiano passaram a preconizar a aprendizagem ao longo da vida nessa perspectiva, pois ela incentivaria altos níveis de habilidades, flexibilidade, capacidade de resolução de problemas, atividade contínua, colaboração, inovação e cidadania responsável, consideradas questões necessárias aos empresários diante das incertezas, mudanças e desafios da economia do conhecimento e da globalização. Esses atributos podem ser encontrados como ideias-chave no *Early Years Learning Framework* (EYLF), descritos no seu propósito de “ajudar os educadores a proporcionar às crianças pequenas oportunidades para maximizar o seu potencial e desenvolver uma base para o sucesso futuro na aprendizagem” (CHEESEMAN; SUMSION; PRESS, 2014, p. 414, tradução minha).

Em outro artigo, Cheeseman, Press e Sumsion (2015), examinam a inclusão de bebês no currículo nacional, bem como as possíveis implicações à forma como as crianças são compreendidas e o desdobramento dessa compreensão no trabalho cotidiano com elas. Com base na análise do *Australian National Quality Framework* (NQF) e do *Early Years Learning Framework* (EYLF), apontam que esses currículos expressam apenas conhecimentos parciais das possibilidades de aprendizagem e questionam a formalização precoce do aprendizado das crianças. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a intenção da política governamental de assegurar equidade, consistência e segurança às crianças, levantam preocupações sobre os possíveis riscos ocultos em reformas de grande escala, aparentemente racionais e lógicas, que alegam ser do interesse de uma nação. Também examinam como a sistematização da educação para bebês pode se basear em um *saber* específico e como esse *saber* pode definir as experiências de bebês, conforme pretendem as orientações curriculares provenientes do governo. Como um dos resultados do estudo, alertam para o risco de simplificar demais a complexidade da aprendizagem das crianças e reduzi-la às medidas quantificáveis que generalizem e totalizem aprendizado e experiência (CHEESEMAN; PRESS; SUMSION, 2015).

Afirmam, ainda, que embora o conhecimento sobre a natureza da aprendizagem infantil possa ter se ampliado, poucas pesquisas concentram-se no papel dos textos curriculares na vida das crianças. Com isso, justificam a busca por formas de entender melhor a relação entre bebês e textos curriculares, pois

justamente pela escassez de pesquisas não há evidências de que os educadores que trabalham com crianças vinculem a ação docente às limitações dos textos curriculares oficiais. Ressaltam, no entanto, o aumento da influência do governo sobre a educação de primeira infância, por meio da criação de textos curriculares, nos quais são incluídas crianças cada vez mais jovens. A crescente formalização de expectativas de aprendizagem, articuladas a desempenhos medidos por avaliações, aponta à necessidade tanto de conhecer mais a fundo os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês quanto de desenvolver estudos sobre os currículos que se propõem a estabelecer metas de aprendizagem desde o nascimento (CHEESEMAN; PRESS; SUMSION, 2015).

Samuelsson, Sheridan e Williams (2006) desenvolveram estudo comparativo de cinco currículos, em resposta à solicitação da OCDE, com a finalidade de discutir a definição e elaboração de currículos pré-escolares com coordenadores nacionais da política de primeira infância, em um workshop organizado pelo Ministério da Educação da Suécia, em Estocolmo, no ano de 2003. Para a análise, por serem conhecidos no campo da educação e assistência infantil, foram escolhidos os seguintes currículos: Educação Experimental (EXE - Bélgica), *High/Scope* (H/S - EUA), *Reggio Emilia* (RE - Itália), Currículo Nacional Sueco para Pré-Escolar – *Lpfö 98* (*Lpfö* - Suécia) e *Te Whāriki* (TW – Nova Zelândia). Os dois últimos são programas nacionais, enquanto os três primeiros são programas pré-escolares, desenvolvidos localmente. Quando o estudo foi desenvolvido, os cinco currículos estavam em vigência, por diferentes períodos de tempo, e gozavam da reputação de oferecer educação e cuidados de qualidade à primeira infância. Com base na pergunta *O que é considerada alta qualidade no que diz respeito ao bem-estar e educação das crianças pequenas?*, os autores discutem aspectos da qualidade e problematizam as especificidades gerais e culturais de cada currículo em si e em relação aos demais. Os achados do estudo foram sistematizados em termos de semelhanças e diferenças e pontos fortes e inconsistências.

Entre as semelhanças destacadas pelos autores estão: a) a criança é descrita como uma criança ativa que inicia a comunicação e que está interessada no mundo circundante. Embora com ênfases, compreensões e perspectivas diferenciadas sobre o que é uma criança ativa, a discursividade foi identificada em todos os currículos; b)

tendência similar de apontar os direitos das crianças; c) forte semelhança em relação ao papel da comunicação e da interação como um fator-chave na aprendizagem e bem-estar das crianças; d) a cooperação dos pais com a educação e o cuidado na primeira infância é reconhecida como fundamental ao sucesso em todos os currículos, embora os autores alertam para as diferenças em relação ao que isso significa nas diferentes propostas e para diferentes grupos de pais; e) todos os documentos evidenciam a necessidade de compreender o desenvolvimento infantil como base para reconhecer e dar sentido às ações das crianças; f) todos os currículos são orientados para valores, embora o enfoque seja diferenciado, por exemplo, no EXE consta a saúde emocional de cada pessoa, no TW são valores da população indígena, em RE valores políticos; g) todos enfatizam a competência profissional dos professores, mesmo que o significado atribuído à palavra competência seja diferente; h) igualmente, destacam como principal objetivo do currículo, dar às crianças um bom começo de vida o que significa ser sensível às suas necessidades, interesses e experiências. Implícito nessa compreensão, também consta que a pré-escola é diferente da escola, tanto em relação ao currículo como em relação à pedagogia (SAMUELSSON; SHERIDAN; WILLIAMS, 2006).

No que diz respeito às diferenças mais marcantes, constam: a) abordagem pedagógica, geralmente relacionada à visão de criança, por exemplo, em TW, *Lpfö* e RE a criança é vista como um cidadão cultural; em TW, as raízes culturais e históricas são enfatizadas, e especificamente as questões biculturais da população Maori e Europeia; em RE, é a criança competente – uma criança exploradora em colaboração com o professor. No EXE e H/S a centralidade está nos aspectos cognitivos, na criança psicologicamente em desenvolvimento, com diferentes necessidades e possibilidades de acordo com as idades; b) embora a abordagem pedagógica esteja geralmente ligada à visão de criança, também está fortemente relacionada ao papel do professor na aprendizagem delas e, por essa razão, pode apresentar especificidades entre os currículos; c) outra diferença diz respeito à concepção de ambiente/espço e seu papel na aprendizagem das crianças: na TW, os elos entre o ambiente e a aprendizagem são enfatizados, mas não há nenhum detalhamento; a ênfase mais forte no ambiente físico como rico e estimulante é encontrada no H/S e EXE; no H/S o arranjo e a organização da sala são considerados importantes para

interação entre crianças e professores; d) o papel e a forma da avaliação é outro aspecto com variações, incluindo desde perspectivas com foco no desempenho das crianças até aquelas com ênfase em elementos mais estruturais e avaliações externas.

Como síntese, Samuelsson, Sheridan e Williams (2006) apontam perspectivas de qualidade diversas, orientadas pela noção de *boa qualidade* em relação à cultura de cada país. Uma característica comum, considerada pelos autores como basilar, é a de que nenhum currículo intenciona fazer da pré-escola uma escola primária para crianças pequenas. Percebem os currículos analisados como centrados na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades das crianças, mas com base em orientações pedagógicas atentas às especificidades da infância e não da escolaridade obrigatória. Apesar disso, não veem essa perspectiva como incomum, visto que ela tem ameadado muitos pesquisadores e professores a partir do discurso de uma educação diferenciada. Finalmente, apontam como importante para um currículo de qualidade, profissionais preparados atuando com base em princípios comuns, fundamentados em teorizações sobre os espaços, o ambiente pedagógico, as atividades, os conteúdos, as ações dos professores e a interação com e entre as crianças.

Oberhuemer (2005) sistematiza descobertas de pesquisa mais ampla sobre desenvolvimento curricular, com análises dos quadros curriculares nacionais ou regionais de cinco países europeus (Dinamarca, França, Polônia, Escócia e Suécia) e de cinco países não europeus (Austrália/Queensland, Chile, China, Nova Zelândia e Nigéria). O estudo, de alcance transnacional, foi motivado pelo interesse tardio da Alemanha – em relação aos demais países europeus –, em considerar a adoção de diretrizes curriculares formais para o trabalho com a educação de primeira infância. A mobilização tardia foi justificada em razão da complexidade da organização política do país, onde cada um dos 16 estados tem autonomia para definir suas políticas educativas.

O grande catalisador da mudança de posição em relação à adoção de diretrizes curriculares nacionais, segundo a autora, ocorreu em dezembro de 2001, quando foram publicados os resultados do PISA. Com ampla cobertura da mídia, a Alemanha se viu no terço inferior das tabelas classificatórias nas três habilidades básicas

avaliadas - competência de leitura, alfabetização matemática e alfabetização científica. Nesse cenário, estudos versando sobre currículos internacionais e outros que destacam os múltiplos benefícios econômicos do investimento em serviços de primeira infância de alta qualidade, foram considerados como contributo ao debate político em curso naquele período.

Nos currículos analisados Oberhuemer (2004) identificou seis razões relatadas para a proposição ou revisão dos currículos, a saber:

(1) Dentro do contexto de uma economia global, a educação está assumindo um novo significado como um recurso valioso nas chamadas sociedades do conhecimento. A regulamentação do currículo é vista como uma contribuição proativa para o reconhecimento dos primeiros anos como uma base essencial às biografias individuais de aprendizagem e para elevar o *status* e a visibilidade das instituições da primeira infância.

(2) Pesquisas neuro-científicas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos contribuíram para uma percepção aguçada dos formuladores de políticas sobre o potencial educacional da oferta de alta qualidade na primeira infância, embora deva ser acrescentado que as implicações dessa pesquisa para o debate curricular ainda não estão claras.

(3) No contexto das políticas nacionais de descentralização resultantes de novas formas de gestão pública, os quadros curriculares são vistos como um dispositivo de orientação de objetivos necessário e como uma medida de responsabilização pública dentro do sistema educacional como um todo.

(4) Em países com um setor de pré-escola representando tradicionalmente diversos grupos comunitários e culturais e diferentes abordagens pedagógicas e filosóficas, as diretrizes curriculares estabelecem uma estrutura compartilhada de princípios orientadores, desde que sejam desenvolvidos em colaboração com os principais interessados na comunidade.

(5) Em países com intenção de expansão significativa de um setor com recursos insuficientes, as diretrizes obrigatórias são vistas como uma melhoria da qualidade e uma medida de equidade.

(6) Finalmente, as diretrizes curriculares são consideradas para fornecer aos profissionais da primeira infância uma estrutura comum para melhorar a comunicação entre os funcionários dos centros e os pais (OBERHUEMER, 2005, p.30, tradução minha).

Nas análises, foram identificadas semelhanças nos documentos em relação a existência de princípios básicos, delimitação de áreas de aprendizagem, centralidade do jogo como forma importante de aprendizado na primeira infância e uma abordagem holística à aprendizagem com ênfase no bem-estar das crianças. As diferenças são significativas. China e Polônia, por exemplo, têm longa tradição de currículos obrigatórios e os professores operam com um programa detalhado e centralmente

regulado. Em outros países foram identificados movimentos de descentralização e diversidade, como na Polônia, onde educadores da primeira infância podem escolher entre oito currículos diferentes recomendados pelo Ministério da Educação e encorajados a desenvolver seus próprios perfis de programas regionais. Entre semelhanças e diferenças, Oberhuemer (2005) aponta como tendência a regulamentação do currículo.

Com o pano de fundo da globalização, reconhece que novos contextos econômicos, sociais e de produção de conhecimento têm tido efeitos contraditórios sobre os sistemas educacionais. Se há evidências de regulação mais acirrada por parte do Estado sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação também há movimentos de descentralização, privatização e transferência de responsabilidade para o nível regional ou local, com impactos sobre os projetos de educação e cuidado na primeira infância.

Em linhas gerais, pautada nos achados do estudo e em outras produções científicas que discutem a temática, a autora (2005) expressa algumas preocupações: a) o currículo não é mais uma área de atuação autônoma dos professores da primeira infância; b) ampliam-se os mecanismos de controle e regulação; c) a diversidade não é apenas o ponto de partida para processos individuais de aprendizagem e abordagens de ensino, mas também deve ser sua característica; d) uma experiência educacional sancionada em um país pode ser *inadequada* se for removida de seu contexto local ou regional. Para ela, os currículos oficiais para crianças pequenas podem ser considerados como uma interface entre as visões culturais de infância de uma determinada sociedade e seus planos estruturais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, como um modelo para os objetivos de desenvolvimento infantil que são culturalmente relevantes. Logo, considera inadequado um currículo padronizado.

Nesse sentido, expressa preocupação em relação à tendência atual, especialmente a americana, em transformar a pré-escola em instituição que responde primeiramente à agenda econômica global, tendendo a estabelecer competências relacionadas à chamada *prontidão escolar*. Argumenta:

[...] enquanto as estruturas curriculares formulam objetivos sociais, metas a serem perseguidas por todas as crianças, os princípios de direitos humanos



destacam a singularidade de cada criança e as teorias socioculturais dos contextos e culturas específicos em que as crianças vivem e aprendem. A implicação, então, é que as estruturas curriculares devem dar aos centros da primeira infância, pedagogos e crianças a maior liberdade possível para seguir caminhos individuais, enquanto se esforçam em direção a metas baseadas em normas e valores sociais acordados [...]. Esta é uma visão localizada não apenas dentro de um paradigma da sociedade do conhecimento, mas dentro de uma sociedade civil. Esforçar-se para alcançar esse equilíbrio é uma das muitas tarefas desafiadoras enfrentadas pelos profissionais da primeira infância” (OBERHUEMER, 2005, p. 35, tradução minha).

Wood (2004) analisa a educação da primeira infância na Inglaterra, especificamente na fase pré-escolar (idade entre 3 e 5 anos) e no Estágio 1 (idade de 5 a 7 anos). Até a década de 1990, ela se caracterizava pela diversidade na oferta e nos serviços, incluindo escolas maternas e classes mantidas (financiadas pelo governo), aulas de recepção em escolas primárias públicas, escolas particulares e creches, grupos de brincadeiras em casa e na comunidade, creches locais da autoridade local, centros familiares e amas. Essa realidade foi mudando quando, com base em pesquisas, foram identificadas desigualdades de provisão, acesso, eficácia, qualidade e custos nos diferentes setores, também mobilizadas por distintas concepções sobre educação e cuidado na educação de primeira infância. Ademais, havia indícios de que as crianças vinham sendo integradas, cada vez mais cedo, aos processos pedagógicos formais de escolarização.

Além disso, a extensão das políticas governamentais, especialmente as curriculares à pré-escola, foi informada por uma série de fatores sociais, econômicos e educacionais, que estavam operando nos níveis nacional e internacional. Entre elas, destacam-se as tendências internacionais, no sentido de estruturar os currículos pré-escolares e melhorar a provisão e os serviços para as crianças e suas famílias, particularmente aquelas que enfrentam desvantagens sociais e econômicas. Com base em achados de pesquisa, principalmente as provenientes dos Estados Unidos da América, a educação pré-escolar de qualidade foi associada a resultados sociais, educacionais e econômicos positivos desde a infância até a idade adulta. A *high quality* foi identificada com programas pré-escolares que incluíam a intervenção e o apoio da família e do lar e forneciam um currículo *orientado cognitivamente*. Essa premissa se fortaleceu com pesquisas sobre o desempenho das crianças, especialmente nos processos de alfabetização. Assim:

[...] o 'quadro geral' da educação pré-escolar em meados da década de 1990 indicou a necessidade de melhorias na qualidade e quantidade de provisão com base em pesquisa empírica em nível nacional e internacional, preocupações sociais com igualdade de acesso e experiência, e preocupações políticas sobre a eficácia e qualidade da provisão da pré-escola (WOOD, 2004, p. 363, tradução minha).

Conforme aponta o autor (2004), uma das consequências mais sérias desse processo foi a aplicação dos achados relativos à fase de escolarização primária à pré-escola, sem uma compreensão empírica adequada de como as construções de *eficácia* podem ser diferenciadas entre essas fases. As metas nacionais para melhorar o desempenho em *literacy and numeracy*, para crianças de 5 a 11 anos, passaram a definir o cenário para novas intervenções na fase pré-escolar. Assim, em 1996, a pré-escola foi posicionada como uma fase preparatória para o primeiro estágio da escolaridade obrigatória e foram estabelecidas orientações nacionais, os *Desirable Outcomes for Children's Learning* (DLOs), primeira tentativa de uma estrutura aplicável à todas as instituições pré-escolares.

Na ocasião, segundo Wood (2004), responsabilidade considerável foi colocada nos profissionais para projetar e implementar um currículo, avaliar o progresso das crianças e garantir a conformidade com os critérios de inspeção estabelecidos pelo *Office for Standards in Education* (OfSTED), independentemente de suas variadas qualificações, formação e experiência. Com base nos resultados de avaliação, estudos e pesquisas desenvolvidos por especialistas em educação de primeira infância, uma nova estrutura para educação pré-escolar foi implementada em setembro de 2000. O *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (CGFS), destinado às crianças de 3 a 5 anos de idade, estabeleceu metas de aprendizagem em seis áreas curriculares (QCA, 2000).

Este novo quadro articulou uma pedagogia baseada em jogos, que reconheceu a importância do jogo planejado e intencional (iniciado por crianças e dirigido por adultos) como parte integrante do currículo. No entanto, as estratégias de ensino aplicadas à demais etapas, especialmente à alfabetização, que especificaram objetivos de ensino e metas de aprendizagem em uma ordem hierárquica, bem como estratégias de ensino *efetivas* em termos de ações e comportamentos do professor, gerenciamento de sala de aula e planejamento curricular, foram também aplicadas à

educação de primeira infância. Os argumentos relativos ao desempenho cognitivo se sobrepuseram a outros, como, por exemplo, de que um início formal da educação precoce pode ser contraproducente, se não prejudicial, ao progresso e às conquistas das crianças.

No contexto das reformas para a educação de primeira infância, na Inglaterra, Wood (2004) considera que os discursos de padrões, eficácia e performatividade são antitéticos aos discursos dominantes embutidos nas orientações desenvolvimentistas e centradas na criança, que exerceram poderosa influência nas culturas e práticas profissionais na educação da primeira infância. Ao analisar resultados de pesquisas em relação ao impacto do currículo nacional sobre as teorias e práticas dos professores, encontrou indicações de sobrecarga curricular, conflito entre os procedimentos de avaliação, prescrição de práticas escolarizantes e diferenças entre as concepções dos professores sobre o valor da brincadeira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os cinco textos analisados contemplam estudos sobre currículos nacionais e/ou locais de diversos países (Austrália, Bélgica, Chile, China, Escócia, França, Inglaterra, Nigéria, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e outros) desenvolvidos tanto para dar suporte a processos de revisão quanto para problematizá-los. Neles, o reconhecimento da primeira infância como um período crucial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, o aumento da visibilidade das crianças pequenas nas agendas de políticas nacionais e transnacionais mais amplas e a inclusão dos seus direitos em marcos regulatórios, bem como o foco na educação obrigatória pautada em resultados com desempenho medido por métricas subordinadas às políticas de corte neoliberal, são alguns dos fatores apontados como mais centrais na mobilização do interesse governamental pelos currículos para a educação de primeira infância. Como marco temporal desse interesse e da produção dos primeiros documentos curriculares oficiais, os estudos apontam as duas últimas décadas do século XX. Reconhecem, também, importantes movimentos de revisão ocorrendo nos anos 2000, em diversos contextos nacionais.

Embora os estudos tenham identificado alternativas regionais ao currículo nacional, verifica-se tendência à centralização curricular. Na trajetória entre as propostas locais/regionais e as nacionais, o currículo para a educação de primeira infância tem espelhado tensões ligadas a propósitos políticos, econômicos e culturais e entre modelos formativos ora mais centrados na criança (quando o foco está no desenvolvimento integral), ora mais centrados no aluno (com foco no desempenho de habilidades e domínio de conhecimentos de áreas específicas). Modelos curriculares cada vez mais estruturados, orientados pela lógica do desempenho, anunciam riscos, especialmente relativos à simplificação da complexidade da aprendizagem das crianças pequenas e a tendência de reduzi-la a medidas quantificáveis, com potencial para generalizar e totalizar aprendizado, experiência (WOOD, 2004) e desenvolvimento. Ademais, têm potencial para promover noções normalizantes e universalistas de infância.

Outro destaque importante é a forte interdependência entre currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação na discursividade, o que justifica a construção e a implementação de currículos nacionais para a educação de primeira infância. De acordo com Pacheco (2011), Teodoro e Estrela (2010), esses três conceitos são delineados no contexto das políticas educativas a partir da relação entre globalização e agências internacionais e operam como marcadores conceituais das reformas educacionais definidas em âmbito transnacional e supranacional, na medida em que refletem ideias e concepções de circulação mundial inscritas em uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004). Nessa lógica, a delimitação de currículos nacionais para a educação de primeira infância responde a um projeto formativo de viés universalizante, com forte inclinação ao apagamento das diferenças tanto individuais quanto culturais.

### **ZENILDE DURLI**

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, na área de Educação e Infância, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atua no Curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera.

### **REFERÊNCIAS**

ASPIN, D.; CHAPMAN, J. Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In: *Second International Handbook of Lifelong Learning*, edited by D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, and R. Bagnall, 2012. Disponível em: <http://link.springer.com.simsrad.net.ocs.mq.edu.au/book/10.1007/978-94-007-2360-3/page/1>.

CHEESEMAN, S.; PRESS, F.; SUMSION, J. An encounter with 'sayings' of curriculum: Levinas and the formalisation of infants' learning. *Educational Philosophy and Theory*, v. 47, n. 8, Jul. 2015, p. 822-832. Disponível em: <Go to ISI>://WOS:000356945200008. Acesso em 20 mai. 2019.

CHEESEMAN, S.; SUMSION, J.; PRESS, F. *Infants of the knowledge economy: the ambition of the Australian Government's Early Years Learning Framework*. 2014. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84904388259&doi=10.1080%2f14681366.2014.914967&partnerID=40&md5=12a47b1ec01c44b268abde6569d3b377>. Acesso 20 mai. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 2004, 423-460.

GOODSON, I. *Currículo e mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

LEVINAS, E. The paradox of morality. In R. Bernasconi & D. Wood (Eds.), *The provocation of Levinas: Rethinking the other*. 1988, London: Routledge, (p. 168–180).

LEVINAS, E. *Alterity and transcendence*. New York, NY: Columbia University Press, 1999.

LOSSO, C.; MARCHI, R. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 2011, p. 603-631.

OBERHUEMER, P. Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive, in: FTHENAKIS, W.E. & OBERHUEMER, P. (Hrsg.) *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*, 2004, p.359-383. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OBERHUEMER, P. International perspectives on early childhood curricula. 2005. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-28444444651&doi=10.1007%2fBF03165830&partnerID=40&md5=2dacc4a1dacefd0d47b8f1ac35a61d19>. Acesso em: 20 mai. 2019.

PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2019.

RODRIGUES, Marilda M. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. 2008. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SARMENTO, M. J. “Os ofícios da criança”. In Eduarda Coquet (coord.). *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”* (vol. II). Braga: Universidade do Minho; 2000, p. 125-145.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMUELSSON, I. P.; SHERIDAN, S.; WILLIAMS, P. *Five preschool curricula - comparative perspective*. 2006. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-65449172267&doi=10.1007%2fBF03165975&partnerID=40&md5=1db6287969e109d0c3791eaa52923a01>. Acesso em: 20 mai., 2019.

TEODORO, A; ESTRELA, E. Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 2010, n.42 (5), p 621-647.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WOOD, E. A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. 2004. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-2342424968&doi=10.1016%2fj.tate.2004.02.014&partnerID=40&md5=1ead11af715f9bc4ad57065160e798ce>. Acesso em: 20 mai., 2019.

*Recebido em: 21/10/2019.*

*Aprovado em: 03/07/2020.*