

XVII JORNADA ACADÊMICA DO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS ÉTICO-POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO



QUANDO *DESENVOLVER* VIROU DESTINO: A NARRATIVA DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Carina Ferreira dos Santos

Universidade de Santa Cruz do Sul

Eixo Temático 01 - Poéticas, interculturalidade, infâncias e Educação

Uma associação simplificada: criança-futuro, criança-progresso; criança-desenvolvimento. Segundo a psicanalista brasileira Ilana Kats (2021), o senso comum tende a oferecer respostas apresadas sobre o que é uma criança, ancorando-se em uma temporalidade linear e cronológica que concebe a infância como um mero início, como ponto de partida de uma trajetória orientada ao desenvolvimento e à maturação. Tal concepção, frequentemente legitimada pelo discurso biológico, como um estágio transitório rumo à completude adulta.

A autora considera que a atitude de estar diante da experiência de infância - no encontro direto com a criança e na perspectiva do seu cuidado -, implica compreender algo que escapa à redução biologizante, de modo que esta experiência possa ser amplamente entendida, para além dos parâmetros normativos do desenvolvimento. “A ligação entre infância e futuro tem como efeito o investimento nas crianças como continuidade e, portanto, está imersa na condição narcísica dos adultos que as tomam.” (Kats, 2021, p. 121). As crianças deixam de ser projetadas como o futuro da humanidade no exato momento em que se reconhece que nem todas elas estão incluídas na promessa desse porvir.

Complicar o universal. “O universal é sempre o universal de alguém. E por isso desconfio tanto dele.” (Cassin, 2022, p. 9). A tensão fundamental reside na pretensão de universalidade atribuída a um pensamento que, em sua origem, é situado: formulado por alguém, enraizado em uma cultura, vinculado a uma específica tradição. O problema não está na validade desse saber em seu próprio contexto, enquanto expressão legítima de uma racionalidade territorializada, mas sim na sua elevação a critério normativo para todos os demais territórios. O conflito emerge quando essa razão localizada se impõe como medida de todas as coisas. Por isso, sublinha-se a necessidade de complicar o universal. É intencional que nos interroguemos a respeito do que está dado, instituído e cristalizado para que possamos repensar nossas próprias ações no mundo, com o mundo.

Diversos estudos já se debruçaram sobre os padrões de controle que passam a ser aceitos como manifestações da normalidade. Como apontam as pesquisadoras brasileiras, Moysés e Collares (2013), a normatização da existência humana é frequentemente apresentada como instrumento para a transformação do que se denomina doença ou distúrbio. Nesse horizonte, tudo aquilo que escapa à lógica do funcionamento esperado é rapidamente capturado como disfunção e atribu-

ido como um *problema individual*. A diferença, assim, deixa de ser pensada como possibilidade e torna-se um desvio a ser corrigido. São os especialistas que delimitam os contornos do que se entende por normalidade, fixando as fronteiras entre o aceitável e o patológico. A especialização, ao fragmentar o saber em compartimentos fechados, torna-se uma forma de instrumentalização que reduz a complexidade do humano a funções utilitárias, limitando a experiência do humano no mundo.

Na pretensão de escapar disso que se entende por disfunção enquanto um problema individual - apenas da psicologia, ou da pedagogia, ou da filosofia, propõe-se a composição destes três campos do conhecimento, que conversam diariamente sobre modos de ser e de conviver. A psicologia e a pedagogia relevantes para este estudo são aquelas que se fundamentaram nas concepções filosóficas de autores como Rousseau e Locke, os quais propuseram uma ideia de *natureza* da criança, atribuindo à elas “um conjunto de características e de necessidades educativas para se tornarem bons cidadãos.” (Almeida, 2024, p. 92). Mais tarde, com a imposição da criança como objeto do saber científico, consolidou-se o pensamento desenvolvimentista como “princípio organizador central” na gestão do humano, operando como uma norma reguladora dos processos educativos e sociais, além de instituir o que pensar e como interagir com as crianças. (Almeida, 2023, p. 10).

A cartografia filosófica é uma escrita do movimento. Uma cartografia da universalização de um pensamento. Pensamento europeu centralizado. Ocultamento da alteridade. Leituras outras sobre outros mundos. Diferentes existências, experiências e territórios. Apostar na alteridade como bússola. Trata-se de “imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias”, conforme o filósofo originário Ailton Krenak (2022, p. 32). A aposta cartográfica, aqui, não é objetificar tais processos, mas acompanhá-los em suas múltiplas camadas e dimensões, conforme indicam Barros e Kastrup (2009). Busca-se imaginar cartografias como experiências de pensamento, que se constituem em um plano dos encontros com aqueles que, ao longo do caminho, se dispõem a pensar os processos da vida cotidiana. Portanto, a cartografia não se restringe a um campo específico, dedicando-se na construção dos processos no presente, em como a educação de crianças pequenas tem sido pensada hoje.

Como chegamos à construção de uma ideia única de criança? O que abandonamos quando retiramos a especificidade de sua casa, sua família, seus amigos, seu território afetivo e simbólico? Um dos caminhos recorrentes para conceituar uma ideia de criança tem sido justamente aquele que a reduz, que a recorta da complexidade que a torna quem é. Culturalmente datada e situada (Moysés; Collares, 2013). Assim, em nome de uma suposta universalidade, forma-se uma ideia genérica e, nesse processo, aquilo que a humaniza é deixado de fora. Existem as especialidades, ou, “os vários governantes da alma” (Almeida, 2023, p. 18) para legitimar uma ciência universal, que prevê necessidades, prescreve intervenções, um determinado conhecimento “veiculado em redor da infância”, ceifando o que não é legitimado.

Criança concebida como corpo depositário das práticas escolares a partir do apelo de que as crianças necessitam de proteção, inclusão e obediência, conforme nos conta Narodowski (2001,

p. 24), o qual descreve sobre uma determinada pedagogia, aquela que institucionalizou o corpo infantil a partir do momento em que “a criança é a base para construir teoricamente o aluno.” A criança passou a ser o pressuposto universal não só para a produção pedagógica, mas também para o campo psicológico-evolutivo, que estruturou os estágios de evolução, normas voltadas para o amadurecimento, crescimento e desenvolvimento das peculiaridades infantis. As escolas pedagógicas passaram a se encarregar por uma ação educativa que respeitasse a abordagem evolutiva.

Proteção para que as crianças sejam - no futuro - seguros de si, talentosos, capazes de alcançar rendimentos satisfatórios. Inclusão em formatos normativos e cristalizados. Obediência como docilização de modos de estar em linguagem. Elementos importantes para o sistema capitalista cognitivo, o qual “busca soluções inovadoras, respostas criativas, saltos tecnológicos, propostas disruptivas”. (Garcés, 2020, p. 166). O modelo pedagógico atual está centrado no potencial pessoal das crianças. A escola, os professores e os recursos pedagógicos são considerados ferramentas com objetivo de desenvolver ao máximo o potencial de cada criança. Em um passado recente, semelhante ao que se observa na psicologia do desenvolvimento, o ideal de igualdade foi instrumentalizado como fundamento dos processos formativos, os quais se estruturam sob a lógica da homogeneização e da exclusão. A aprendizagem faz referência ao que está fora e universalizado, externo ao humano, que precisa ser absorvido para haver progresso.

De acordo com Garcés (2020), há uma intensa problemática em relação à razão instrumental que permeia a vida contemporânea. Ela critica os processos técnicos e burocráticos sustentados por dicotomias simplificadas, como sujeito/objeto, corpo/mente, razão/emoção, as quais acabam por reduzir a existência humana a performance da produtividade. Esta lógica desconecta as pessoas de sua própria capacidade de criar, pensar e agir. Diante disso, a autora defende a urgência de romper com essa racionalidade dominante, propondo a criação de espaços onde a vida possa ser vivida de forma mais plena, menos orientada pela utilidade, e onde o pensamento crítico, a ética do cuidado e a autonomia possam permanecer.

Não somente esteve associada com o início de uma determinada ciência, a psicologia do desenvolvimento também se consolidou com o surgimento do capitalismo, aderindo a divisão de trabalho, a uma ciência universalizadora dos processos mentais, separando-se da medicina, compreendida como a ciência do corpo. O universalismo reforça ainda mais a *fragmentação* das áreas de conhecimento, inaugurando o trabalho dos especialistas. Conforme Burman (2008, p. 22), “nem todas as crianças eram objeto de tanto fascínio. Os primeiros registros fotográficos de viajantes coloniais na África são praticamente desprovidos de crianças.” A segregação no registro permite certa inquietação quanto ao modo como foram organizados os grupos participantes das coletas de dados na construção dos manuais classificatórios. Quais as crianças que fizeram parte dos primeiros estudos sobre o desenvolvimento? A padronização pode ser uma norma para todos quando, ainda, não há registro de todos?

A universalização de um pensamento é resultado da sua disseminação pelos diferentes espaços ocupados por pessoas de múltiplas culturas, gêneros, etnias, entre outras particularidades que acabaram sendo influenciadas por uma única história, uma única ciência. A demarcação do

pensamento científico ocidental expandiu para outros territórios, na promessa de salvação, eliminação das doenças, propondo uma vida de qualidade e de progresso. Esta promessa sustenta o que se chama de um desenvolvimento esperado, uma *racionalidade saudável*, o que justifica o aparecimento de espaços de cuidado e de educação infantil, os quais se dedicaram ao trabalho de reparar deficiências da hereditariedade, explica Burman (2008).

A educação deve ser um espaço de abertura à alteridade e não um processo de utilização técnica, amparada em dicotomias, as quais moldam experiências intersubjetivas à lógica da eficiência e da produtividade. Afirma que a relação com as crianças é uma relação de alteridade, de estranheza e mistério. (Skliar, 2012). A pergunta que segue reverberando é, afinal, que desenvolvimento tem sido proposto no discurso científico, nas políticas públicas, neste tempo marcado pela promessa e pela qualificação?

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Universalização; Desenvolvimento; Criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago. O governo da infância: para uma ontologia histórica do desenvolvimento infantil e a delimitação de modos de ser criança. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 19, set. 2023, pp. 01-20. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.76362>.

ALMEIDA, Tiago. **Em redor das infâncias: pensar com filosofia, psicologia e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2024.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 52-75.

BURMAN, Erica. **Deconstructing developmental psychology**. 2. ed. New York: Editora Routledge, 2008, 369 p.

CASSIN, Barbara. **Elogio da tradução: complicar o universal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022, 178 p.

GARCÉS, Marina. **Escuela de aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2020.

KATS, Ilana. Infâncias e parentalidade: nomeações, funções e funcionamentos. In: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera (Orgs.). **Tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, pp. 117-134.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, out./dez. 2013, pp. 11-21. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 24 set. 2025.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, 200 p.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 67-81. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20738>. Acesso em 21 set. 2025.