

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CIÊNCIAS HUMANAS

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO
PAULISTANO

São Paulo

2024

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CIÊNCIAS HUMANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio

São Paulo

2024

M517c Menegon, Rita de Cássia Geraldi.
Concepção de infância e competências socioemocionais na
formação da criança no contexto paulistano / Rita de Cássia Geraldi
Menegon. – 2024.
106 p. : il.
Orientador: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio.
Dissertação. (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade SantoAmaro,
2024fi.
Bibliografia incluída.
1. Concepção de infância. 2. Educação infantil. 3. Competências
socioemocionais. 4. Interdisciplinaridade. I. Baseio, Maria Auxiliadora
Fontana. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.
CDD 372.21

Rita de Cássia Geraldi Menegon

**CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO
PAULISTANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Orientadora: Prof. Dr. Maria Auxiliadora Fontana Baseio

São Paulo, 31 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio (Orientadora)

Profa. Dr.^a Daniela Karine Ramos (UFSC)

Profa. Dr.^a Maria Isabel de Castro Pinto (UNISA)

Conceito Final: _____

Ao meu pai Carmino e à minha mãe Ana (*in memoriam*) meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Odair, que sempre está ao meu lado,
Às minhas filhas Camilla e Victória, que são exemplos de determinação,
À minha orientadora Maria Auxiliadora, que sempre me apoiou,
À equipe da EMEI Campo Limpo, que acolheu minha proposta de estudo,
À UNISA, pela oportunidade ofertada.

RESUMO

Este estudo tem como temática a concepção de infância na Educação Infantil paulistana e como os documentos oficiais e institucionais orientam os fazeres e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Desta forma, buscou-se discutir como a concepção de infância se apresenta em diretrizes educacionais e documentos institucionais para o ensino de crianças com 4 anos a 5 anos e 11 meses e suas relações com o desenvolvimento da competência socioemocional. Numa perspectiva interdisciplinar, articulada com a linha de pesquisa “Sociedade, Comunicação e Linguagem”, dialogando com as áreas de História, Educação e Psicologia, a investigação foi por abordagem bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica foi realizada com base em artigos, dissertações e teses publicados, acerca do tema, de 2018 até 2023. A base teórica constitui-se dos estudos de Philippe Ariès, Filip De Fruyt e Ricardo Primi. A construção da concepção de infância no Ocidente e na realidade paulistana em estudo nos permitiu identificar a infância como um processo de construção social, possivelmente atendendo os anseios de cada época. A pesquisa documental norteia-se pela documentação pedagógica - Projeto Político-Pedagógico e Cartas de Intenções -, bem como por diretrizes educacionais - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Infantil e Currículo da Cidade - Educação Infantil. A análise da documentação pedagógica foi realizada a partir do Projeto Político-Pedagógico e das Cartas de Intenção da EMEI Campo Limpo, situada na zona sul da Cidade de São Paulo. Ao pesquisarmos nas literaturas, nos documentos e nas diretrizes educacionais sobre as propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais, identificamos que são consideradas como parte indissociável para a formação integral da criança. A pesquisa tem potencial para contribuir com reflexões interdisciplinares acerca de práticas pedagógicas na Educação Infantil, indicando a importância do planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de infância; Educação Infantil; Competências Socioemocionais; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study's theme is the conception of childhood in Early Childhood Education in São Paulo and how official and institutional documents guide actions and their consequences in pedagogical practices in relation to the development of socio-emotional skills. In this way, we sought to discuss how the conception of childhood is presented in educational guidelines and institutional documents for teaching children aged 4 to 5 years and 11 months and its relationships with the development of socio-emotional competence. From an interdisciplinary perspective, articulated with the line of research "Society, Communication and Language", dialoguing with the areas of History, Education and Psychology, the investigation was based on a bibliographic and documentary approach. The bibliographic review was carried out based on articles, dissertations and theses published on the topic from 2018 to 2023. The theoretical basis consists of studies by Philippe Ariès, Filip De Fruyt and Ricardo Primi. The construction of the conception of childhood in the West and in the São Paulo reality under study allowed us to identify childhood as a process of social construction, possibly meeting the desires of each era. Documentary research is guided by pedagogical documentation - Political-Pedagogical Project and Letters of Intent - as well as educational guidelines - Law of Guidelines and Bases (LDB) 9394/96, National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), Base National Common Curricular (BNCC) - Early Childhood Education and City Curriculum - Early Childhood Education. The analysis of the pedagogical documentation was carried out based on the Political-Pedagogical Project and the Letters of Intent of EMEI Campo Limpo, located in the south zone of the City of São Paulo. When researching the literature, documents and educational guidelines on proposals for the development of socio-emotional skills, we identified that they are considered an inseparable part of the child's integral education. The research has the potential to contribute to interdisciplinary reflections on pedagogical practices in Early Childhood Education, indicating the importance of planning activities that favor the development of socio-emotional skills.

KEYWORDS: Childhood conception; Child education; Socio-emotional Skills; Interdisciplinarity.

Lista de figuras

Figura 1 – Ampulheta e desapego à criança.....	24
Figura 2 - O trabalho precoce, insalubre e estafante também faz adoecer, fere e, por vezes, mata	32
Figura 3 - Dimensões das competências socioemocionais.....	58
Figura 4 – Aprendizagem Social e Emocional.....	61
Figura 5 – Matriz de Saberes.....	75
Figura 6 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.....	77
Figura 7 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC- 2017) e Currículo da Educação Infantil – RME SP.....	79
Figura 8 – Localização da EMEI Campo Limpo.....	85

Lista de quadros

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica.....	41
Quadro 2 - Campos de Experiências “O eu, o outro e o nós” – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	43
Quadro 3 – Síntese das Aprendizagens.....	45-46
Quadro 4 – Competência.....	56
Quadro 5 – Características Humanas.....	59-60
Quadro 6 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	69
Quadro 7 – Estrutura da BNCC.....	71
Quadro 8 - Cena 13.....	74
Quadro 9 - Dimensão 1: Planejamento e Gestão Educacional.....	80
Quadro 10 - Dimensão 4: Interações.....	81
Quadro 11 – Dimensão 5: Relações étnico-raciais e de gênero.....	82
Quadro 12 – Concepção de Infância nas Cartas de Intenções.....	92
Quadro 13 – Competência socioemocional nas Cartas de Intenções.....	97

Lista de siglas e/ou abreviações

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEA	Projeto Especial de Ação
PNE	Plano Educacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Conceção de Infância: os primeiros passos da história	16
1.1 Conceção de infância no Ocidente.....	22
1.2 Conceção de infância no Brasil.....	27
1.3 Conceção de infância na Educação Infantil brasileira contemporânea (final do século XIX-XX).....	30
1.4 Conceção de infância na Educação Infantil Paulistana contemporânea (final do século XIX-XX).....	47
2 Competências Socioemocionais na formação da criança	53
2.1 Competências e competências socioemocionais.....	56
2.2 Competências socioemocionais na Educação Infantil contemporânea (final do século XX-XXI): documentos oficiais.....	63
2.3 Competências socioemocionais na Educação Infantil Paulistana contemporânea (final do século XX-XXI): documentos oficiais.....	72
3 EMEI Campo Limpo: um olhar para a escola	84
3.1 Contextualização da EMEI Campo Limpo (2022).....	85
3.2 Projeto Político-Pedagógico e a concepção de infância.....	87
3.3 Projeto Político-Pedagógico e as competências socioemocionais.....	93
3.4 Cartas de Intenções e as competências socioemocionais.....	95
4 Considerações finais	98
Referências	102

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central a concepção de infância na Educação Infantil paulistana num estudo bibliográfico e na investigação de como os documentos oficiais orientam os fazeres educacionais em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Desta forma, analisaremos como a concepção de infância e as competências socioemocionais se apresentam nos documentos governamentais e legais - LDB 9394/96, DCNEI, BNCC da Educação Infantil, Currículo da Cidade de São Paulo da Educação Infantil e documentos institucionais – Projeto Político- Pedagógico e Planos de Ensino, doravante denominadas Cartas de Intenções¹, para o ensino de 4 anos a 5 anos e 11 meses anos no Município de São Paulo, na EMEI Campo Limpo.

A escolha da instituição se deu a partir da indicação da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, considerando a positividade do trabalho pedagógico, a abertura da equipe gestora para receber uma pesquisadora para analisar o Projeto Político-Pedagógico e as Cartas de Intenções.

A minha experiência, como professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola particular e regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, gestora e formadora de professores e professoras do Ensino Fundamental, trouxe uma inquietação em relação às propostas pedagógicas que efetivamente favorecem o desenvolvimento da infância em todas as suas faces. A Instituição Escolar, lócus do saber, preocupa-se com a aquisição do conhecimento e, por vezes, valoriza mais as atividades que favorecem o aprimoramento dos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos sociais e emocionais. A educação propicia ao ser humano oportunidades para aprender, criar, experimentar, sonhar, viver. Enfim, ela tem o potencial de nos transformar.

A fim de compreendermos a organização dos fazeres pedagógicos endereçados à Educação Infantil paulistana na atualidade, será necessário percorrer a história no que diz respeito ao sentimento de infância que se construiu no Ocidente, no Brasil e na Educação Infantil paulistana. Nossa hipótese é de que as abordagens,

¹ Cartas de Intenções- De acordo com a Instrução Normativa SME nº 02, de 06/04/2019 que aprovou a orientação sobre registros na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia da Infância (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013 e OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a possibilidade mais adequada para o planejamento anual do trabalho da(o) professora(or) é a elaboração de uma Carta de Intenções.

presentes nos documentos oficiais e institucionais citados, retratam uma concepção da criança capaz de potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais. Os valores acerca do sentimento de infância, tal como assevera Ariés para o mundo ocidental, estão presentes na concepção de infância brasileira, incluindo a paulistana, implicando a formulação de propostas pedagógicas dirigidas às crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Por meio dos documentos educacionais norteadores existentes na cidade de São Paulo, será possível verificar a abordagem do tema.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas. Esses espaços educacionais podem ser públicos ou privados, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Analisando a relevância que a educação formal possui na vida dos seres humanos, buscaremos destacar aspectos relevantes do caminho de um dos períodos mais importantes da escolarização: a Educação Infantil. Nosso foco será o de analisar a concepção de infância e a abordagem de competências socioemocionais em documentos legais e pedagógicos.

Numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo História, Educação e Psicologia, perscrutando referenciais próprios dos polos epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, pretende-se o diálogo com as respectivas áreas, respeitando-se “os quadros teóricos provenientes de disciplinas específicas, cruzando-os na medida e nos limites demandados pelo problema de investigação” (Campos, 2005, p.26).

Para melhor verificar, avaliar e descobrir quais as concepções de infância presentes na literatura, nas legislações e nas produções documentais (Projeto Político-Pedagógico e Cartas de Intenções) da escola para a formação integral da criança, em especial para os aspectos de desenvolvimento das competências socioemocionais, a pesquisa terá caráter interdisciplinar, possibilitando a troca, a reciprocidade, ultrapassando a segmentação entre as áreas do conhecimento no intuito de resolver a questão problema (Fazenda, 2001).

As legislações fornecerão elementos acerca da concepção de infância, das experiências e aprendizagens que serão oferecidas às crianças para seu desenvolvimento. Desta forma, será possível analisar os princípios que orientam a atuação dos profissionais da educação, no intuito de compreender o que fundamenta a ação pedagógica, considerando que há impactos na formação da criança.

Um dos pontos que norteará a pesquisa será a verificação do atendimento às legislações e normas, tomando como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB

9394/96, seção II, da Educação Infantil, Artigo 29. Essa lei garante o direito do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológicos, intelectual, físico e social na primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996).

Surge, então, o questionamento: De que maneira os documentos oficiais traduzem uma compreensão da criança da Educação Infantil? De que forma os documentos institucionais da escola analisada reverberam os documentos oficiais e sinalizam o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças?

Consideram-se, nesse caso, o planejamento, anunciado nas Cartas de Intenções, tendo em vista que o professor é o sujeito e o autor do seu fazer, e suas escolhas impactam diretamente em seus alunos. As concepções teórico metodológicas, os conhecimentos acerca do objeto de ensino e de aprendizagem e as intervenções propiciam uma forma de aprender e de ensinar. Portanto, quais são estas propostas educativas que favorecem a formação e o desenvolvimento integral² da criança? Supõe-se que, de fato, a maioria dos profissionais da educação projeta uma sociedade mais humana, mais respeitosa. Como colocar em ação as ideias?

Para o estudo do tema, a abordagem adotada será a exploratória, aprofundando análise sobre as relações entre os trabalhos pedagógicos e atividades pedagógicas descritas nos documentos institucionais e as indicações realizadas pelos documentos governamentais e legais.

As fontes utilizadas para a pesquisa serão documentais. Analisaremos os registros institucionais - Projeto Político-Pedagógico e Cartas de Intenções -, governamentais e legais - LDB 9394/96, DCNEI, BNCC da Educação Infantil, Currículo da Cidade de São Paulo da Educação Infantil. Utilizaremos, para estudo bibliográfico, documentos científicos, como artigos, dissertações e teses para revisão bibliográfica. Para a pesquisa serão utilizados, além das teorias, dos documentos científicos dos últimos cinco anos e legislações que tratam da infância e indicam formas para cuidar e educar das crianças, analisaremos os registros institucionais da EMEI Campo Limpo que são do ano de 2022, considerando o Projeto Político-Pedagógico e as Cartas de Intenções. Serão identificadas, nos documentos assinalados, a concepção de infância, as formas como os aspectos sociais, emocionais e cognitivos se articulam no planejamento com vistas à formação da

² A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

criança. No estudo bibliográfico, será discutida a concepção de infância no Ocidente e na Educação Infantil contemporânea brasileira e paulistana.

Na busca de maior aproximação com a realidade contemporânea, serão feitos levantamentos de propostas pedagógicas a partir da documentação (Projeto Político-Pedagógico e Cartas de Intenções) da Escola Municipal de Educação Infantil Campo Limpo, da Cidade de São Paulo, do ano de 2022, em busca de analisar os encaminhamentos que são dados no alcance de uma proposta que permita à criança vivenciar e explorar as emoções, a socialização e a cognição. A proposta de pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Santo Amaro com o parecer de número 5.995.507.

No primeiro capítulo, abordaremos a concepção de infância no Ocidente e no Brasil. Em seguida, faremos uma análise das concepções de infância presentes nos documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Currículo da Cidade – Educação Infantil.

No segundo capítulo, definiremos o que são competências e competências socioemocionais. Após as definições, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Currículo da Cidade – Educação Infantil e suas orientações para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil.

Já no terceiro capítulo, será realizada a análise do Projeto Político-Pedagógico e das Cartas de Intenções, da EMEI Campo Limpo, observando-se a concepção de infância presente nos registros. Investigaremos se e como as competências socioemocionais estão presentes nesses documentos.

1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: OS PASSOS DA HISTÓRIA

Neste capítulo, exploramos as concepções de infância no Ocidente, no Brasil, e na Educação Brasileira. Abordamos como os conhecimentos eram transmitidos, como ocorria a aprendizagem em determinados momentos históricos e geográficos. Em seguida, analisamos como esse sentimento de infância se manifesta nos documentos governamentais (LDB 9394/96, DCNEI, BNCC da Educação Infantil, Currículo da Cidade: Educação Infantil). Considerando o escopo desta pesquisa, nos aprofundamos no que diz respeito às crianças de até 5 anos e 11 meses.

Percorrendo a história, é possível notar, desde a Antiguidade, a produção de textos básicos acerca de uma educação defensora da ideia “da atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne) e o valor da brincadeira na aprendizagem (já destacado por Platão em A República)” (Oliveira, 2020, p. 49).

Quando tratamos de concepção de infância, na escola hoje, nos remetemos a uma ideia de como as crianças são vistas, sendo consideradas como seres humanos com características próprias da idade, dotadas de inteligência e sentimentos, seres sociais, protagonistas e produtoras de culturas. Logo, pensamos em concepções contemporâneas de ensino e de aprendizagem, sendo fato que esses ideais foram consagrados no século XX. Contudo, observamos na Antiguidade propostas de aprendizagem inovadoras e revolucionárias para a época. Essas concepções não foram adotadas em todos os países europeus e até hoje nos desafiam, nos fazem pensar acerca de qual criança estamos falando (Cambi, 1999).

A concepção de infância, ao longo do tempo, foi se modificando de acordo com o momento histórico e o desenvolvimento das teorias. Para Watson³ (1913), psicólogo americano, principal responsável pela teoria behaviorista (do inglês *behavior* = comportamento, conduta), a criança é considerada um ser amorfo sujeito ao treinamento, podendo ser condicionada para “qualquer papel ou função, desde que treinada a reagir satisfatoriamente aos estímulos, problemas ou obstáculos” (Damazio, 1991, p.15-16). O teórico compreendia que a pessoa (criança ou adulto) é condicionada e adaptada ao meio em que vive (Damazio, 1991).

³ John B. Watson afirmou que, se lhe fossem dadas crianças sadias nas condições que ele estabelecesse (formal e arbitrariamente), ele as transformaria, através de treinamento, em médicos, advogados, artistas e até mendigos, se assim o desejasse.

Piaget (1923), psicólogo suíço, numa abordagem construtivista, elaborou uma teoria do desenvolvimento, propondo uma nova forma de entender a criança. O homem passa a ser compreendido como sujeito da ação sobre o meio, a partir da “observação do processo de maturação intelectual e afetiva da criança a resposta para a questão de como o conhecimento é elaborado pelo homem” (Damazio, 1991, p.17).

Outro grande nome para a mudança de paradigmas da Educação Infantil foi Comênio (1592-1670), o pensador tcheco. Ele revoluciona a proposta de como educar as crianças menores de seis anos independentemente da classe social a qual pertencessem, apresentando uma nova concepção de criança que deveria aprender brincando. Seu livro *A escola da infância* (1628) propunha um ensino inicial dentro dos lares e no “colo da mãe”, aconselhava o uso de livros com imagens para educar as crianças e o brincar como forma de educação pelos sentidos. Defendia que “o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança” (Oliveira, 2020, p. 49).

Dando continuidade aos teóricos que mudaram paradigmas na Educação, temos Rousseau (1712-1778), propondo a mudança de visão que se tinha em relação à infância, que, de acordo com suas teorias, afirmava ser a infância um período de valor em si e não uma via de acesso para um dia vir a ser. Para o autor, a criança possui um “coração sincero” e puro, típico da condição infantil, representando o protótipo do “bom selvagem”. A infância, que antes era vista como a oposição à filosofia e à busca pela verdade e pelo bem, passa a ser considerada a própria base para a filosofia. Nessa fase, encontra-se a inocência e a pureza necessárias para receber a verdade e se engajar em ações moralmente corretas (Ghiraldelli, 2001).

É possível notar que as discussões acerca do que a infância significava e como deveria ser tratada pela família, pela escola e pela sociedade em vários períodos esteve em pauta. Durante grande parte da história, não existiu uma instituição responsável por dividir a responsabilidade pela educação da criança com seus pais e a comunidade. Portanto, a forma atual de Educação Infantil, que atua como um complemento à família, é um desenvolvimento relativamente recente (Brujes, 2007).

O termo “infância” (in-fans) tem o sentido de “não fala”. Pode-se, com base nisso, perguntar: a que período da vida humana ele se referiria? Caso seja aos primeiros meses de vida, quando a criança ainda não adquiriu a língua de seu grupo cultural, é preciso lembrar que, desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social por meio de choros,

sorrisos, gestos etc. — o que vale dizer que a tentativa de comunicar-se, ou seja, de falar, é muito precoce. “Infância” refere-se, então, aos primeiros anos de vida, em que, mesmo quando a criança fala, sua fala “não conta”? Responder a esses questionamentos impele-nos a rever a literatura em pedagogia. Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (Oliveira, 2020, p.35).

Refletindo acerca dos sentidos de infância, observamos que foi se alterando ao longo da história de acordo com os conhecimentos cientificamente acumulados. A Psicologia, por exemplo, assinalou a riqueza da linguagem infantil, demonstrando o desenvolvimento entre a linguagem e o pensamento. A criança, ao longo dos anos, passou a ser entendida como um ser ativo, curiosa, protagonista, produtora de cultura com direitos e necessidades que necessitam ser atendidos pelas instituições escolares (Oliveira, 2020). A infância é uma construção social e as reconfigurações e funções sociais da infância estão interligadas às mudanças no mundo do trabalho ao longo dos contextos históricos (Ariès, 1981; Corsaro, 2011).

Estas mudanças também impactaram na forma de se compreender e organizar os espaços educacionais, devendo aproximar a linguagem, a afetividade, a cognição, a socialização para o desenvolvimento pleno das crianças. Elas possuem uma nova identidade que necessita ser analisada e utilizada para o bem-estar físico, social, emocional e cognitivo daqueles que frequentam esses locais. Desta forma, as propostas pedagógicas devem estar alinhadas com o desenvolvimento da expressão das crianças. O fazer pedagógico, alinhado a uma proposta construtivista que retoma, em muito, os textos dos pedagogos do final do século XIX e princípios do século XX, deve compreender a criança como uma pessoa competente, protagonista e participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

Oliveira-Formosinho (2007) menciona que “aceitar outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14). A autora nos chama a atenção para uma pedagogia da infância que utiliza a memória e a história para redescobrir seus conhecimentos,

sendo o resultado de uma construção sociocultural histórica que, por si só, contém os elementos para uma nova construção no futuro e evoca, para esta transformação, questões cívicas, capazes de transformar a práxis.

Nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, ocorreram mudanças sociais, econômicas e na estrutura familiar. Essas transformações influenciaram a concepção da infância, levando a debates sobre se a Educação Infantil deveria ser assistencialista ou educacional. Durante esse período, as políticas públicas de Educação Infantil ganharam destaque, impulsionadas pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a proteção à infância e o direito das crianças a creches e pré-escolas. Inicialmente, a abordagem visava suprir as "carências culturais" das crianças das classes desfavorecidas, oferecendo serviços e cuidados assistenciais (Khulman Jr., 2011).

Na perspectiva do civismo, e considerando o processo histórico, temos um marco legal, apresentando uma visão diferenciada acerca da Educação Infantil, a Constituição Cidadã (1988), pois a educação passa a ser vista como um direito de todos e dever do Estado e da família. No Art. 208, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de em seu inciso IV educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1996). Cumpre ao Estado oferecer vagas para as crianças frequentarem os espaços educacionais de forma a se desenvolverem. A creche e a pré-escola passam a ser incluídas na política nacional de educação, devendo seguir as diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento pleno da pessoa, garantindo seu preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho.

É necessário repensar algumas situações e concepções que estão presentes. Na busca de uma identidade para a pré-escola, podemos, ainda, observar um ensino individualista sem atividades significativas para a experiência pessoal das crianças, organizadas em turmas seriadas e realizadas com rotinas rígidas. Observamos, ainda, a questão de uma Educação Infantil preparatória para o 1º ano do Ensino Fundamental e políticas públicas que garantem a vaga das crianças com idade próxima para frequentar o Ensino Fundamental (Oliveira, 2020).

Outro marco para a alteração no modo de agir e pensar acerca da Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabeleceu novas diretrizes para o atendimento às crianças. Ela

rompe com a visão assistencialista e inicia um processo de reflexões acerca do que é relevante e qualificado para a educação das crianças que estão sob os cuidados dos educadores nas instituições educacionais. Desta forma a criança não deve ser apenas cuidada, guardada e alimentada na escola, mas passa a ser cuidada e educada. A educação passa a considerar a potencialidade das crianças em seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A Educação Infantil evoluiu do que foi chamado de “educação pré-escolar”, entendida com todo atendimento fora da família a crianças e adolescentes que não frequentavam o que se considerava a escola. Com a universalização da escolaridade de crianças acima de sete anos - ou mais recentemente de seis e mesmo de cinco anos – dentro do nível de ensino considerado obrigatório, a ideia de pré-escola restringiu-se àquilo que nossa legislação chama de educação infantil. Desde 2012 a matrícula de crianças acima de quatro anos na Educação Infantil é obrigatória (Oliveira, 2020, p.29).

A autora aponta que a LDB 9394/96 estabelece uma norma para a Educação Infantil, favorecendo a valorização da infância, pois rompeu com a visão assistencialista e passou a ter um caráter educativo.

A história do surgimento da pré-escola, no Brasil, é envolta em uma série de questões, dentre elas o caráter compensatório como forma de preparar a criança para cursar o primeiro ano na escola do 1º grau. Pretendia ser uma educação compensatória, já que na época observasse um alto índice de evasão e reprovação das crianças no 1º grau. Observamos que às famílias eram atribuídas questões de carências culturais o que poderia ocasionar os fracassos das crianças, pois não possuíam os requisitos básicos que não foram vivenciados em seu meio cultural. A questão social para o atendimento às crianças deve receber um tratamento diferente do idealizado inicialmente, como educação reparadora. Na defesa de um modelo democrático de educação — que não viabilize, ainda que de forma indireta, formas de marginalização e exclusão de crianças de segmentos sociais desprovidos do acesso a uma educação de qualidade —, a creche e a pré-escola devem se encarregar de educar meninos e meninas provenientes de diferentes culturas, levando-as em conta para poder articular convenientemente os diversos contextos de vivência e desenvolvimento. Isso requer não mais tomar como referência apenas a cultura das classes médias superiores urbanas (o que provoca grande abalo no modo pelo qual a escola evoluiu entre nós) como forma de assegurar a unidade social e a criação de um cidadão ideal — metas, sem dúvida, valiosas, embora pouco viáveis em sociedades em que há marcantes desigualdades entre os grupos de cidadãos (Oliveira, 2020, p.31).

Segundo Oliveira (2020), um modelo democrático deve ser pensado a partir de um sistema educacional que vise educar as crianças independentemente de sua classe social. O sistema educacional deve propiciar o desenvolvimento das diferentes

linguagens, das tecnologias presentes na sua cultura, de valores estéticos, culturais e éticos para que cada criança se constitua com um ser único.

Considerando um modelo democrático, garantido pela Constituição Federal do Brasil (1988), nem os pais, nem as instituições ou qualquer setor da sociedade civil ou do governo têm o direito de fazer o que desejarem com as crianças, pois todos devem respeitar os direitos estabelecidos na Constituição, que reconhece a criança como um cidadão em desenvolvimento (Craidy, 2007).

Assim, a Educação Infantil que atendia às questões compensatórias e assistenciais, priorizando a proteção e a guarda dos bebês e das crianças deixou de ser entendida como ideal e passou a ter a necessidade de ressignificação deste lugar para oferecer espaços que propiciem vivências experiências por meio das interações e brincadeiras, de modo a garantir aprendizagens significativas e com qualidade. Padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças. O uso de diferentes critérios para definir qualidade leva ao estabelecimento de muitas linhas de avaliação, algumas delas divergentes e contraditórias (Oliveira, 2020, p. 37).

Pensar na elaboração de propostas pedagógicas é compreender que as crianças são seres sociais e a infância é um período de construção histórica, social e cultural. Cumpre destacar a importância das relações com o mundo adulto e as interações com os pares na formação da identidade infantil, considerando esses elementos como fundamentais nos diversos contextos de socialização (Corsaro, 2011).

Planejar e propiciar atividades qualificadas para a Educação Infantil implica arquitetar instituições que sejam democráticas em parceria com as famílias, valorizando suas culturas e não impondo os valores da cultura dominante. Não se trata de ignorar os condicionantes históricos e políticos, mas de redimensionar valores e fazeres para todas as crianças, inclusive das camadas populares. A educação formal tem por prerrogativa a organização intencional da atividade educativa e, desta maneira, deve ampliar o universo cultural de todos que frequentam o espaço, levando em consideração os aspectos socioemocionais na aprendizagem (Oliveira, 2020).

1.1 Concepção de infância no Ocidente

Na sociedade atual, parece que dialogamos com uma infância singular em que as crianças são respeitadas em suas potencialidades, em suas características particulares, consideradas como produtoras de cultura, mas sabemos, por meio dos registros existentes, que nem sempre foi assim.

Philippe Ariès (1914-1984) foi um representante destacado da terceira geração da Escola dos Annales. A Escola dos Annales, conhecida por seus méritos, ampliou o estudo das atividades humanas anteriormente pouco exploradas. Um dos principais enfoques foi a promoção de métodos pluridisciplinares para superar a compartimentalização das Ciências Sociais, como História, Sociologia, Psicologia, Economia e Geografia. Ariès contribuiu significativamente para essa abordagem interdisciplinar, enfatizando uma perspectiva mais abrangente no estudo da história e das sociedades (Lopes, 2015).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (Ariès, 2011, p. 99).

Notemos que o autor faz uma distinção entre sentimento de infância e afeição pela criança, o que pode nos remeter a pensar em manifestações de carinho, respeito e amor. Já o sentimento de infância, compreendido pelos adultos, pode ser pensado por meio do olhar e entendimento pertinentes à essa fase da vida com suas qualidades próprias. Essa consciência não existia na sociedade medieval (Ariès, 1981).

Destacamos que especialistas na Idade Média encontraram evidências contra as generalizações excessivas de Ariès sobre o período. Outros historiadores criticaram Ariès por estudar a evolução europeia, apoiando-se tão somente em evidências quase que exclusivamente limitadas à França, e por não distinguir com mais clareza entre as atitudes dos homens e das mulheres, das elites e do povo comum. Contudo, Ariès contribuiu em colocar a infância em evidência, inspirar estudos sobre a história da criança em diferentes regiões e períodos, e chamar a atenção de psicólogos e pediatras para a nova história (Burke, 1990).

Ariès (1981) avaliou a concepção de infância a partir da análise de imagens de famílias e crianças na Europa da Idade Média, Philippe Ariès. No seu livro *História Social da Criança e da Família*, são narrados os processos constituintes da construção da concepção de infância e de criança, percorrendo um caminho até o momento em que a família e a sociedade compreenderam a criança como um ser social.

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras Infância designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade e senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções (Ariès, 1981, p. 4).

Percebemos que o sentimento relacionado à determinado período de vida não estava ligado diretamente ao sentido do que é ser pueril ou senil. Inicialmente, tratava-se de terminologia erudita, que, com o passar dos anos, acabou por tornar-se familiar. Os valores atribuídos à noção de idade foram sendo modificados ao longo do tempo, pois os conceitos de “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” tinham relação com o “espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum” (Ariès, 1981, p. 4).

Nas sociedades tradicionais, a criança aprendia no contato e no convívio com os adultos e existiam noções, que, na época, eram consideradas ciência e correspondiam a um sentimento do povo. Nos primeiros anos da vida da criança, as pessoas apreciavam a forma como se comunicavam e as consideravam engraçadinhas. O tratamento que davam a elas podia ser comparado ao de tratamento de um bichinho de estimação. A morte de uma criança era sentida por alguns, mas na maioria dos casos, ela seria substituída por um novo bebê em breve (Ariès, 1981).

As afirmações do autor nos levam a refletir acerca de como se organizava a vida privada e de que forma a vida era compreendida e vivida na Europa.

A vida da criança era então considerada com a mesma ambiguidade com que hoje se considera a do feto, com a diferença de que o infanticídio era abafado no silêncio, enquanto o aborto era reivindicado em voz alta – mas esta é toda a diferença entre uma civilização do segredo e a civilização da exibição. (Ariès, 1973, p. XV)

O infanticídio estava presente na sociedade, ainda que proibido, ocorria por falta do cuidado dos adultos. A precariedade econômica das famílias e as condições sanitárias influenciavam na maneira de viver das pessoas. Como a expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, era de cerca de 14 anos⁴, muitas crianças e adultos das camadas subalternas, em especial no período das expansões marítimas, trabalhavam como mão de obra nos navios. “Em Portugal, como em toda Europa moderna, a alta mortalidade infantil, representada pela ampulheta no canto direito da gravura, alimentava uma mentalidade de desapego à criança” (Ramos, 2021, p. 21).

Figura 1: Ampulheta e desapego à criança



Fonte: (Ramos, 2021, p.21)

A figura, utilizada por Fábio P. Ramos (2021), retrata o que Philippe Ariès nos apontou acerca de parte da vida infantil, na Idade Média, na qual observamos a mortalidade infantil como regra, e desta forma, não cabiam expressões profundas para afetos com os infantes. A compreensão de vida era diferente da que temos hoje, pois,

⁴ Centro Josué de Castro, op. cit., p.33.

com a evolução das tecnologias, medicações, enfim dos conhecimentos historicamente acumulados, nossos entendimentos foram alterados. O tempo de vida era diferente, já que, na maioria dos casos, era curto e as organizações sociais e familiares eram diferentes das que temos hoje.

As crianças eram criadas por famílias que não eram as suas e tinham como premissas a sobrevivência, o ensino de um ofício, a conservação do patrimônio e, nos momentos conflituosos, precisavam manter a honra e as vidas do grupo. Portanto, a relação afetiva não estava em jogo, o sentir a infância estava ligado ao sentimento de vida. O amor, ao contrário do que pode suscitar, estava presente na vida em comum. “Mas (e é isso o que importa), o sentimento entre os cônjuges, entre pais e os filhos não era necessário à existência da família: se ele existisse tanto melhor” (Ariès, 1973, p. X). Embora possa parecer que não houvesse sentimento em relação às crianças, ele existia de uma forma diferente de como a sociedade burguesa construiu.

Ariès, por meio de suas pesquisas acerca dos retratos da Idade Média, percebeu alterações nas pinturas que passaram a incluir crianças nos retratos de família, prioritariamente as que eram da nobreza ou da burguesia. Considerando a cristianização ser um dos motivos para essa inclusão, a criança passou a ser considerada frágil e com uma alma imortal. “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI” (Ariès, 1981. p.28).

As questões de mortalidade infantil ainda permaneciam,

[...] 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 (Ariès, 1981, p.61).

Nos séculos XVI e XVII, percebe-se uma alteração em relação ao olhar que se tinha para as crianças. Houve uma mudança nas relações entre os indivíduos e os grupos, resultando em demonstrações de afetividade com as crianças sob a influência da Igreja e do Estado. Na burguesia, surgiu um novo sentimento de infância que passou a ser compreendida como um fenômeno mais relacionado às questões biológicas, enquanto nas camadas populares o sentimento permanecia o mesmo, vinculados às ideias de que se fosse dependente pertencia à infância (Cambí, 2021).

Na Europa, a passagem das sociedades de agrária-mercantil para urbano-manufatureira gerou guerras e conflitos entre as nações, afetando as populações e, em especial, o segmento infantil, pois as crianças pobres eram abandonadas e maltratadas. Para minimizar as circunstâncias, mulheres da comunidade atendiam, em suas casas, crianças cujos pais trabalhavam nas indústrias ou que foram abandonadas por suas famílias (Cambi, 2021).

A partir do final do século XVII, com o advento do urbanismo e dos avanços da técnica e da ciência, a sociedade inicia uma série de mudanças estruturais. Neste contexto, o espaço escolar ganha importância e passa a ser o *lócus* privilegiado de educação das crianças. Neste momento histórico, uma conjunção de interesses uniu protestantes e burgueses em busca de um Estado mais eficiente e essa eficiência estava indissolúvelmente ligada à universalização da educação que ocorreria um pouco mais tarde nas reorientações políticas e socioculturais inauguradas pela Revolução Francesa. Concomitantemente a essas mudanças, o núcleo familiar transforma sua estrutura, o que a leva a assumir novas disposições sociais. A educação adquire um novo status na sociedade e passa a ser apoiada incondicionalmente. Desta forma, há uma alteração na forma de olhar a criança. A ela é dada uma importância que modifica a organização da família. A dor com a morte da criança começa a ser enorme e as pessoas não querem mais sentir tantas vezes a dor da perda. As famílias passam a cuidar das crianças e começa a existir o controle da natalidade para que possam acompanhar a infância dos filhos (Cambi, 2021).

Quando pensamos a educação infantil numa perspectiva sócio histórica, isto é, numa perspectiva do desenvolvimento da estrutura educacional com separação etária tal como a conhecemos na atualidade, pode-se dizer que ela remonta aos esforços que o homem do antigo regime empenhou pela ampliação do espaço escolar para a população de uma maneira mais ampla, ou seja, “a divisão da escola por ciclos – um ciclo curto (primário) para o povo que não podia se dedicar integralmente aos estudos e um ciclo longo (secundário) para burgueses, que exigia dedicação exclusiva - acelerou, por um lado, o fim das misturas generalizadas das idades e, por outro lado, transformou a escola em um espaço exclusivo de crianças e jovens” (Sousa, 2002, p. 25). Esse não foi, todavia, um percurso uniforme assimilado pacificamente pelo homem do antigo regime. Foi, contrariamente, marcado por rupturas e tentativas de inaugurar, ainda que precariamente, uma nova estrutura de educação para um número cada vez maior da população. Nas palavras de Ariès (1981), “A mistura

arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas salas” de aula (Ariès, 1984, p. 176). O que estamos querendo demonstrar é que, até o século XVIII, o sentimento de infância ainda não estava devidamente consolidado, talvez por isso as crianças tinham deveres e obrigações semelhantes aos deveres e obrigações dos adultos.

No curso do século XIX foram ora as ciências humanas, ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua fundação social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando, o “jardim-de-infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana (Cambi, 2021, p. 387).

Na transição do século XIX para o século XX, a criança passa a ser vista como um ser social autônomo e diferente do adulto, não apenas na estatura e na força, mas também nos desejos, expectativas e funções que ela poderia assumir na sociedade. A grande guinada ocorreu, todavia, em meados do século XX, quando a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos (Cambi, 2021).

1.2 Concepção de infância no Brasil

Oficialmente, o Brasil tem como data de descobrimento o ano de 1500, mas o país só começou a ser povoado por volta de 1530. Nas embarcações lusitanas do século XVI com destino à Terra de Santa Cruz, existem registros de crianças participando da epopeia marítima. Era um pequeno percentual, comparado ao número de pessoas que havia no navio. Elas ocupavam os seguintes lugares nessa viagem: grumetes, pajens, órfãs do Rei, ou passageiros em companhia de pais ou parentes. Os primeiros assumiam trabalhos pesados, tal como os adultos, no navio, já os pajens dedicavam seus serviços à nobreza e tinham um dia a dia menos difícil. As órfãs do Rei eram as meninas que se casariam com os súditos da Coroa no Brasil. A vulnerabilidade delas era muito grande, pois tinham que enfrentar, durante a viagem,

os maus tratos físicos, abusos sexuais, doenças, fome, a separação de suas famílias (Ramos, 2021).

[...]no que diz respeito à infância brasileira e aos jesuítas, foi a elaboração, também quinhentista e europeias, dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A Igreja católica, nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de duas imagens que embora desvinculadas da vida das crianças comuns da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as “pensavam” e acompanhavam seus passos (Priore, 1991, p. 11-12).

Uma das imagens é a criança mística e a outra é a criança que imita Jesus. Na primeira situação, a criança era exaltada pela fé, pois conseguia suportar a agonia física e a dor, constituindo o mito da criança-santa, como por exemplo, Pedro de Luxemburgo e Catarina de Siena. Na metade do século XVII, por meio da influência dos frades carmelitas, fabricou-se a devoção ao menino Jesus. A criança divinizada, com características humanas, tais como o olhar, os gestos e o perfume, somadas com sua inocência e doçura teriam a capacidade de converter pagãos e infiéis (Priore, 1991).

Os missionários da Companhia de Jesus e da ordem dos Frades Menores ocuparam um papel relevante na conversão dos habitantes do Brasil, no Novo Mundo, no intuito de doutrinar, evangelizar e converter ao cristianismo esse povo. As crianças eram o foco do ensino, pois deveriam aprender a ler e a fazer orações. No início, por volta da primeira metade do século XVI, a Companhia de Jesus era uma ordem missionária por essência e aos poucos tornou-se uma “ordem docente”. A experiência dos padres na nova terra foi construindo a organização e os rumos na sua forma de atuar na educação dos meninos (Chambouleyron, 2021).

[...] a emergência das atitudes de valorização da infância, somada à elaboração de um modelo ideológico da criança-Jesus – ambos emigrados para a colônia na mentalidade jesuítica -, que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o “papel blanco”, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se (Priore, 1991, p.12).

A ideia é de que seriam mais facilmente convertidos do que os adultos, mas, também, seriam um meio para a futura conversão dos mais velhos. Os meninos doutrinados nos bons costumes, sabendo ler e escrever em português, substituiriam as gerações. Essa educação religiosa implicava uma transformação na vida dos jovens índios. A conversão dos meninos e dos adultos não foi algo tranquilo, em certo

momento optaram pela “sujeição” e “temor”, compreendendo que os indígenas seriam convertidos apenas por meio da sujeição de alguma autoridade (Priore, 1991).

Durante o período colonial no Brasil, a assistência à infância seguia as diretrizes de Portugal, sendo implementada por representantes da Corte Portuguesa e da Igreja Católica. Estado e Igreja atuavam em conjunto, com os padres da Companhia de Jesus convertendo crianças ameríndias em futuros súditos dóceis. Através dessas crianças, exerciam influência na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas. Esse sistema moldava a infância ameríndia de acordo com os padrões dos tutores (Rizzini e Pilotti, 2021).

No Brasil colônia, com destaque aos primeiros séculos, marcado pela mobilidade social e a mentalidade coletiva em relação à infância, vivenciou-se um momento da vida sem personalidade, um período de transição e sem esperança de um futuro. Galeno, citado nos manuais de medicina entre os séculos XVI e XVII, foi quem melhor definiu a primeira idade do homem:

a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. Dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até a amamentação. O segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais. Daí em diante, começavam a trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes” (Priore, 2021, p.84-85).

As maneiras de compreender a infância estão ligadas às maneiras de organização da sociedade. No Brasil, a história da Educação Infantil, embora possua características próprias, acompanhou as tendências do mundo ocidental. Historicamente, a atenção para esta fase da vida surge com a modernidade, a sociedade capitalista, a industrialização, alterando as formas de arranjos familiares (Priore, 2021).

Observamos que, até meados do século XIX, no Brasil, não existiam instituições de ensino para o atendimento às crianças. As creches e pré-escolas surgiram devido a mudanças econômicas, políticas e sociais, incluindo a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as transformações na organização familiar e nas relações de gênero. Além disso, refletem uma nova compreensão da infância e do

papel das crianças na sociedade, buscando educá-las para se tornarem indivíduos produtivos e adaptados às demandas sociais (Bujes, 2007).

Mulheres e crianças, a partir de meados do século XIX, passaram a compor a mão de obra nas fábricas, principalmente as de tecidos. O trabalho infantil era justificado pelos patrões como uma forma de ocupar os menores, retirando-os das ruas e da ociosidade. Contudo, a questão do trabalho continuou controversa ao longo dos anos e embora houvesse leis regulamentando-o, não eram seguidas. Na década de 80, as noções sobre a problemática da infância passaram a circular com maior intensidade pelo país. Diante da maior conscientização e organização popular na luta pela garantia dos direitos, surgem movimentos sociais reivindicando os direitos de cidadania das crianças e dos adolescentes. Das lutas e reivindicações acerca dos direitos da infância, dentre outros, é elaborada a Constituição Cidadã de 1988. (Rizzini e Pilotti, 2021).

A mudança na mentalidade acerca da infância é um processo significativo, envolvendo resistência, trajetórias evolutivas, assimilações e adaptações. Em tempos mais recentes, Severino (2010) reconhece um relativo progresso na educação da criança, atribuindo isso ao aumento de estudos e pesquisas sobre o tema. No entanto, destaca que o assunto está longe de ser totalmente explorado. Segundo Severino, há certo sentimento de insegurança, de fragilidade, de incerteza, e mesmo de fracasso, ao nos defrontarmos, em pleno século XXI, com essa tarefa que se reinicia a cada dia, de cuidar da infância no conturbado mundo contemporâneo. Talvez esteja aí o problema fulcral da educação [...] a questão é o que é a criança e como educá-la (Severino, 2010, p. X apud Lopes, 2015, p.24).

1.3 Concepção de infância na Educação Infantil brasileira contemporânea (final do século XIX-XX)

No século XIX, a educação para os pobres era direcionada para sua transformação em cidadãos produtivos na lavoura, e os filhos da elite recebiam ensinamentos de professores particulares. As camadas subalternas, ainda no final do século, entendem que “a melhor escola” para as crianças é o trabalho infantil. O trabalho em lavouras domésticas, no Brasil, favorecia a interrupção dos estudos nas épocas de colheita. Trabalhando na monocultura ou nas lavouras, as crianças complementavam a renda das suas famílias pobres (Cambi, 1999).

No decorrer do século, ocorreu transformação a respeito do conceito de infância nas ciências humanas e nas instituições educativas burguesas ao inserir a criança no centro, pois a infância passou a ser compreendida como uma idade diferente da adulta, sendo olhada por meio de um processo cognitivo, emotivo e complexo. Desta maneira, a criança passou a ocupar um espaço diferenciado na sociedade. Surgiu o “jardim-de-infância” ao lado da escola, “porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana” (Cambi, 1999, p.387).

O modelo de pedagogia, ideológico e hegemônico, do Ocidente entrou em crise, por causa do reconhecimento das crianças, bem como das mulheres e deficientes, que passaram a ganhar visibilidade e ocupar espaços na sociedade. A educação precisou repensar seus conceitos e fazeres, buscando uma renovação e uma integração. A escola passou a ser obrigatória, gratuita e estatal. No que diz respeito à obrigatoriedade, cumpre destacar que era para certos graus e ordens, já em relação a ser estatal, podemos destacar a existência de algumas exceções que não anulavam o papel do Estado sobre as escolas (Cambi, 1999).

O século XX pode ser considerado o da educação voltada para um novo sujeito humano “(homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo) e impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas” [...] (Cambi, 1999, p.512). As teorias passam a explicar os fins e os meios da educação, colocando como foco as Ciências Humanas, que se voltaram a orientar os conhecimentos da educação. Ocorreu uma renovação nas “escolas novas” em relação aos princípios formativos, entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, rompendo com a escola tradicional. As descobertas da psicologia em relação à psique infantil apontam para um novo modo de se compreender e sentir a criança. Os educadores passam a vê-la para além dos processos cognitivos, pois entendem a dinamismo que as crianças apresentam e, desta maneira, indicam a necessidade de libertação dos ambientes artificiais. Portanto, a aprendizagem deve atender aos interesses da criança mediante atividades de manipulação, em ambientes externos, congregando os saberes e ação (Cambi, 1999).

No século XIX, as famílias carentes tinham dificuldades para garantir a sobrevivência de seus filhos e, por isso, abandonavam crianças nas rodas dos expostos ou as entregavam para instituições. O cristianismo representava a possibilidade de sobrevivência, nas santas casas, com um futuro menos aterrorizador.

As ordens religiosas eram vistas como um meio para minimizar e até contornar a situação de pobreza das famílias (Passeti, 2021).

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental – elaborado, entre outros, por médicos, juízes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos e economistas – deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade (Passeti, 2021, p. 350).

No século XX, a pedagogia e a educação experimentam um enriquecimento com a incorporação de novos modelos e perspectivas. A capacidade de revisitar criticamente os modelos eurocêtricos aumenta, sendo impulsionada pela comparação com modelos alternativos (Cambi, 1999).

Figura 2- O trabalho precoce, insalubre e estafante também faz adoecer, fere e, por vezes, mata



Fonte: (Passeti, 2021, p.353)

Com a chegada dos imigrantes espanhóis e italianos, houve uma mudança no cenário de descaso governamental ante os direitos dos trabalhadores e das crianças no Brasil. No final do século XIX, muitos foram trabalhar nas lavouras de café e logo notaram que as condições de trabalho eram muito parecidas com a semiescravidão, o que os levou a buscar novos locais para trabalhar, como São Paulo, ou retornaram para seus países de origem.

Em 1917, houve uma greve geral envolvendo os setores de transportes, indústrias e comércios de São Paulo. Eclodiu a denúncia acerca da exploração do trabalho infantil, que contrariava o desrespeito ao decreto nº 13.113, de janeiro de 1817, proibindo o trabalho de crianças na faxina e em máquinas em movimento. Desta forma, os governantes passaram a ter um olhar diferenciado, entendendo a questão não como um caso de polícia, mas como uma questão social. Contudo, apesar de as leis proibirem o trabalho de crianças, em São Paulo, era possível encontrar indústrias que revogavam as leis e se aproveitavam das crianças por entenderem que eram ideais para o trabalho, já que são fracas, mas espertas; obedientes; tímidas; ganham pouco (Moura, 2021).

Apenas em 1934, na Constituição, observamos, pela primeira vez, a educação como um direito de todos, independentemente da situação social ou econômica. A instrução passa a ser responsabilidade dos poderes públicos e da família. Segundo o artigo 149

Educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Na Constituição de 1937, no Estado Novo, período de ditadura instaurada por Getúlio Vargas, com fortes influências do fascismo, o artigo 129 afirmava que

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937).

Em 1946, com o término do período da ditadura de Vargas, uma nova Constituição é elaborada e, em seu artigo 166, consta que “a educação é direito de

todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946).

O período de democracia instaurado a partir da queda da Era Vargas durou por volta de 18 anos, quando, novamente, o Brasil é governado por um regime ditatorial, e a nova Constituição, de 1967, em seu artigo 168 proferia “a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana” (Brasil, 1967).

Com o término da ditadura militar, é elaborada a Constituição Federal de 1988 e acerca da educação, em seu artigo 205, observa-se

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Partindo das Constituições Federais do Brasil, é possível notar, nos limites deste texto, os diversos momentos sociais, históricos, culturais e econômicos que influenciaram e determinaram a visão de como deveria ser proposta a educação. Em três das Constituições, aparece a formação para a solidariedade humana. Em uma, a instrução deve ser propiciada de acordo com as faculdades, aptidões e tendências vocacionais e, na atual, surge a expressão do desenvolvimento pleno da pessoa. Em cada tempo, pode haver um entendimento acerca do que é solidariedade humana, dependendo ser um regime ditatorial ou democrático, por exemplo, reconhecendo que

as políticas educacionais da era pós-iluminista focaram os “estoques cognitivos”, os conhecimentos programáticos transmitidos nas diferentes disciplinas do currículo escolar por um professor “que sabe” a um aluno que “não sabe”. As habilidades socioemocionais não eram, nessa estrutura pedagógica, consideradas como conteúdos a serem contemplados pela escola (Abed, 2014, p.10).

Anita Abed questionou a educação tradicional, centrada no conteúdo, na figura do professor, calando a voz do aluno, apontando as consequências das transformações sociais conduzindo as políticas educacionais a repensar as escolas, porém nem sempre os novos conceitos teóricos e as alterações de paradigmas chegam até os educadores, de forma que coloquem em prática os novos aportes. (Abed, 2014).

O Brasil percorreu um longo caminho até a Educação Infantil ser direito garantido para todas as crianças. Neste percurso, as lutas, resistências e enfrentamentos em defesa da educação infantil foram consagrados pelos mais distintos segmentos sociais, todavia, seu maior engajamento é proveniente da força e persistência das mães moradoras da periferia que, em busca de emprego para complementar a renda familiar, não tinham, até meados dos anos 1980, um espaço garantido pelo Estado para deixar seus filhos. Essa realidade veio a mudar com a Constituição Cidadã (1988). Desta forma, a educação passa a ser dever do Estado e direito garantido constitucionalmente às crianças. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A história assistencialista, higienista, com a priorização de cuidados com a saúde para as populações consideradas socialmente vulneráveis, influenciou intensamente as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, que possuíam maior ênfase no cuidar do que no educar. O desafio posto foi o de integrar os afazeres de maneira a atender os discursos da contemporaneidade em relação ao desenvolvimento integral das crianças (Oliveira, 2013).

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher (Moletta; Bierwagen; Toledo, 2018).

As práticas pedagógicas são originárias de questões sociais, econômicas, políticas e históricas, repletas de sentidos constituídos a partir da sociedade num determinado tempo histórico. Mobilizada por seus anseios, essa sociedade passa a produzir políticas públicas, leis e diretrizes. Convém destacar aos educadores a relevância de compreender qual a origem delas, uma vez que podemos encontrar concepções que não atendem o sentimento de infância da contemporaneidade, uma infância na qual as crianças são produtoras de cultura (Oliveira, 2013).

Um dos documentos relevantes para as alterações na forma de pensar e agir acerca da educação é a LDB 9394/96, que provocou alterações no papel da escola de Educação Infantil, indicando a necessidade de novos procedimentos pedagógicos para atender a atual concepção de crianças de 0 a 5 anos. Em seu artigo 8º, a LDB 9394/96 determina a organização da educação nacional de maneira a

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

As propostas pedagógicas com conteúdos mínimos para uma formação essencial e mínima são apontadas como um direito dos estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. As diretrizes e competências devem ser refletidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Indica-se a necessidade de orientações e rumos para a garantia de uma educação capaz de propiciar as aprendizagens favorecendo a formação das crianças e adolescentes.

As lutas históricas para o atendimento às crianças pequenas estão ligadas às políticas, à cultura e à economia da sociedade brasileira. A população passa a ter progressivamente consciência de seus direitos, com destaque na Constituição de 1988 com o dever do Estado em propiciar o direito de acesso à Educação Infantil formal para as crianças de 0 a 6 anos, sendo alterada a idade para “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Nesse sentido, podemos observar que os movimentos para melhoria de condições de acesso, permanência e qualidade continuam em ação com a influência de cada época da sociedade.

Ocorreram outras alterações na Constituição, dentre elas a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Emenda Constitucional nº 59, de 2009). A partir desta modificação, todas as crianças a partir dos 4 anos têm o direito a uma vaga numa instituição de educação infantil. O direito passa a ser garantido no que é denominado como pré-escola.

O contexto histórico e os movimentos sociais são essenciais nas conquistas e alterações nas leis, já que, historicamente, a educação para a infância tinha um caráter mais assistencialista para as crianças das camadas sociais menos abastadas

financeiramente. Embora com caráter assistencialista, notava-se uma concepção de educação despreocupada com a mudança e emancipação social, como diz Kuhlmann Jr.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (Kuhlmann Jr, 2011, p. 166-167).

Observando o pensamento de Kuhlmann Jr, marcado pelos estudos do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, notamos o descaso com a educação infantil para as crianças pobres, correspondendo a um dos problemas mais sensíveis em nosso país: o desamparo das crianças pertencentes aos extratos sociais vulneráveis, agravados nos bairros periféricos. A pesquisa se afunila no campo das propostas educacionais provindas de categorias legislativas que regem o assunto. Trata-se, portanto, do aspecto formal, porém revestido de caráter social, situação que pode estar presente até este momento. Na LDB 9394/96, com redação alterada pela lei 12.796, de 2013, no artigo 26, encontramos a determinação de que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, de 2013).

A partir das diretrizes propostas nas disposições gerais da lei, podemos refletir acerca de uma orientação de base nacional comum contextualizada que atenda as características sociais, regionais, culturais e econômicas dos alunos em suas diferentes fases da vida. O caráter assistencialista parece se dissipar e surge o direito da criança independentemente da sua condição socioeconômica.

Outro marco para a infância é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, encontrando nela a definição de

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos

educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2009).

O documento estabeleceu o direito da criança em frequentar o espaço público ou privado, de forma a indicar seu acesso à primeira etapa da educação básica, incluindo tanto o cuidar como o educar. Tendo como princípios a gratuidade e a qualidade, a educação formal requer um planejamento, sendo o Projeto Político-Pedagógico um dos instrumentos de construção coletiva que norteia os fazeres na escola, pois indica “as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”. (DCNEI, 2009) Retomando a trajetória do sentimento de infância, a que concepção de criança o documento se refere?

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 (DCNEI, 2009).

Compreendendo a criança como ser histórico e de direitos, como deve ser a educação ofertada? O que deve propiciar? Não é novidade dizer que o mundo mudou, as relações foram e são alteradas de acordo com a geografia, a história, a política, a cultura. A Educação também é afetada pelo tempo e pelas experiências humanas. No século XXI, existe a proposta de a educação propiciar a inteligência geral que é capaz de formular e de resolver problemas. “Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (Morin, 2000, p. 39).

A curiosidade, como a faculdade mais expandida, necessita ser planejada e organizada de maneira a atender a educação do futuro de forma a contemplar a multidimensionalidade tanto da pessoa em seus aspectos racional, biológico, afetivo, social e psíquico. (Morin, 2000) Nessa perspectiva, observamos a seguir quais princípios a Educação Infantil deve respeitar na produção de propostas pedagógicas:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, observando-se os princípios da DCNEI (2009), operam no tripé ético, político e estético, indicando a possibilidade da formação integral da criança que, no seu tempo e com suas especificidades, terá a oportunidade de viver experiências que considerem sua multidimensionalidade. Esses princípios pedagógicos, respeitando os ritmos e as características do pensamento infantil, podem favorecer a criação de situações nas quais as crianças serão protagonistas do desejo do que aprender, criadoras e críticas.

A DCNEI, em seu artigo 8^a, indica os deveres e os objetivos que devem constar na proposta pedagógica da Educação Infantil. Em seu inciso II, aponta “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (DCNEI, 2009). Para o desenvolvimento das dimensões citadas, a brincadeira é colocada como meio, permitindo a construção de novas possibilidades de atuação, na qual a criança poderá compreender o mundo em que vive, as relações sociais que são construídas, os elementos da natureza e as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

Os documentos citados anteriormente (LDB 9394/96 e DCNEI/2009) contribuíram para a formação de um novo paradigma acerca da infância e para complementar as orientações foi produzida a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com versão final homologada em dezembro de 2018, é de caráter normativo indicando as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir, progressivamente, ao longo da Educação Básica, com a intenção de igualdade educacional, tanto de ingresso como de permanência na escola.

O documento reconhece no Brasil a diversidade cultural, as questões de desigualdades sociais e a autonomia dos entes federados. Desta forma, propõe que as escolas devam elaborar suas propostas pedagógicas a partir dos currículos por

elas construídos, levando em consideração os interesses dos estudantes e suas identidades. Salienta a necessidade de uma educação que promova a superação das desigualdades com propostas focadas na equidade (Brasil, 2018).

Uma das ideias presentes é de que a “BNCC e os currículos têm o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2018, p. 16). Esta forma de entender o processo educativo parece estar relacionada com os desafios da sociedade contemporânea, pois propõe uma educação integral comprometida com as aprendizagens dos estudantes de maneira que possa atender as necessidades e os interesses das crianças e dos jovens das diversas culturas. A partir desses conceitos, é necessário compreender a complexidade do desenvolvimento humano, para romper com visões lineares e reducionistas e adotar uma visão ampla e plural, contemplando tanto a dimensão afetiva e social, quanto a dimensão intelectual.

Para a elaboração da BNCC, cujo foco é o desenvolvimento das competências, os autores do documento observaram as discussões sociais e pedagógicas nas últimas décadas. Retomaram, também, as ideias presentes nos artigos 32 e 35 da LDB 9394/96 para fundamentar as indicações.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei nº 9394, de 1996).

Nos dois artigos da LDB, percebemos as menções das finalidades para o ensino fundamental e para o ensino médio. Contudo, não encontramos na Educação Infantil os objetivos, mas o oferecimento e a organização da etapa. Já a BNCC propõe o desenvolvimento de dez competências gerais na Educação Básica. Logo, inclui a Educação Infantil nesse processo.

Quadro 1: Competências gerais da Educação Básica

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

No quadro acerca das competências gerais da educação básica, observamos a indicação da necessidade de desenvolvimento cognitivo, social e emocional para todas as faixas etárias envolvidas na educação básica. Os estudos da psicologia, sobre o desenvolvimento das crianças têm sido assunto para reflexão e eventual construção de práticas pedagógicas e algumas questões ainda pairam a respeito do que é de fato valorizado nas instituições de educação infantil. Em diversos documentos e livros, encontramos a recomendação de uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento integral da criança. Porém, observamos que “o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção de conceitos científicos são, muitas vezes, eleitos como metas do trabalho pedagógico com as crianças, antecipando características do ensino fundamental tradicionalmente organizado” (Oliveira, 2020, p.36).

A BNCC tem como definição de competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8). Para que sejam desenvolvidas as competências, são propostos para a Educação Infantil os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, no intuito de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que possamos identificar, por meio da observação, a expressão de afetos, a resolução de conflitos, a mediação das frustrações e a regulação das emoções. Estes poderão ser trabalhados por meio dos cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, de modo que os alunos se sintam desafiados a construir os significados sobre si, os outros e o mundo natural e social (Brasil, 2018).

A criança passa a ser reconhecida como alguém que observa, questiona, levanta hipóteses, julga, tira conclusões, e a escola, talvez, primeiro espaço para participarem da socialização estruturada, deve acolher os conhecimentos e as vivências construídos no contexto familiar e da comunidade, aproximando-as e articulando-as com as propostas pedagógicas, cuidando e garantindo a intencionalidade educativa, a pluralidade de situações, e não o espontaneísmo como forma de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2018).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram divididos por faixa etária, bebês de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 anos e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Campos de Experiências “O eu, o outro e o nós” – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

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)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: (BNCC, 2018, p.45)

Esta divisão pretende indicar o que as crianças são capazes de desenvolver em determinado período da vida. Alertamos para o fato de que são norteadores e que necessitamos nos atentar para a rigidez que pode ser imposta se os entendermos como etapas cristalizadas no desenvolvimento infantil.

Considerando a BNCC como um documento mandatário, e, portanto, orientador do planejamento educacional e conseqüentemente da prática educativa, constatamos nele a concepção de infância e a recomendação de atividades que desenvolvam a

criança em seus aspectos físico, cognitivo, social e emocional. A proposta é oferecer experiências diversificadas que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências, respeitando as características individuais e culturais de cada criança.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos na BNCC (2018), visam garantir as condições necessárias para que as crianças aprendam em contextos nos quais possam desempenhar um papel ativo. Isso ocorrerá em ambientes que as desafiem, estimulando-as a resolver problemas e a construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Assim, parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

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, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2018, p.39).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de incorporar intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil (BNCC, 2018).

Considerando as abordagens contemporâneas acerca da infância, as instituições de Educação Infantil devem focalizar a criação de ambientes de atividades que promovam o desenvolvimento da inteligência e da capacidade de formular expectativas, nutrir esperanças, criar fatos, artefatos, princípios, conceitos, entre outros, para todas as crianças (Oliveira, 2020).

Na Educação Infantil, as aprendizagens fundamentais incluem não apenas comportamentos, habilidades e conhecimentos, mas também experiências que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento nos vários campos de experiências, tendo as interações e a brincadeira como elementos centrais. Essas aprendizagens,

assim, são estabelecidas como metas para o aprendizado e desenvolvimento e têm como pilares fundamentais as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a estrutura curricular da Educação Infantil na BNCC está organizada em cinco campos de experiências (BNCC, 2018).

Quadro 3 – Síntese das aprendizagens

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

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

Fonte: (BNCC, 2018, p.54-55)

Dentro desses campos, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles formam um arranjo curricular que incorpora situações e vivências do cotidiano das crianças, entrelaçando-as aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural (BNCC, 2018). Considerando-se a síntese, apresentada no documento, acerca das aprendizagens observamos nos campos o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação, encontramos, mais indícios, de uma visão contemporânea acerca da infância:

- respeitar e expressar sentimentos e emoções,
- atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros,
- conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro,
- utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio,
- expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida (BNCC, 2018, p.54-55).

Observamos que a BNCC (2018) apresenta uma concepção de infância reconhecendo as crianças como seres curiosos e ativos com direitos específicos, que necessitam de um ambiente distinto do lar e da escola tradicional. Indicando que os ambientes escolares integrem cultura, linguagem, cognição e afetividade no desenvolvimento humano, visando construir imaginação e lógica, considerando as diversas raízes e origens desses elementos, assim como da sociabilidade, afetividade e criatividade (Oliveira, 2013).

1.4 Concepção de infância na Educação Infantil Paulistana contemporânea (final do século XIX-XX)

Na cidade de São Paulo, o documento que orienta a ação dos educadores é o currículo da cidade da Educação Infantil Paulistana, que traz concepção de infância que deverá ser adotada na rede municipal de ensino e em suas parceiras pautados nos documentos e diretrizes municipais e federais. Ele foi elaborado em 2018 com a colaboração dos profissionais da rede.

Um dos marcos históricos foi a escuta dos bebês e das crianças no processo de elaboração do documento, já que “os bebês e as crianças também tiveram suas vozes consideradas, participando de processos de escutas, nos territórios onde se encontram (São Paulo, 2019, p.6). Essa prática de escuta, em conjunto com uma visão positiva tanto do educador quanto das famílias, respalda o desenvolvimento de uma pedagogia na qual a criança não apenas é ouvida, mas também seus pensamentos são levados em consideração. Podemos entender que as relações e interações entre adultos e crianças representam o cerne para a implementação de uma pedagogia participativa, sendo na escuta que efetivamente se concretizam o diálogo, as relações e as interações. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011). Busca assegurar “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica” (São Paulo, 2019, p.6).

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela

possibilita constituir uma vida comum nos territórios⁵. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um (São Paulo, 2019, p.20).

No currículo da Educação Infantil, identificamos o discurso da escola como espaço social da esfera pública, o que implica em aprender a conviver no ambiente público, compartilhar vivências com outras crianças e adultos, participar de diversos contextos materiais e simbólicos e desenvolver perspectivas comuns a partir de pontos de vista individuais. É um processo social que se desenrola na partilha da vida em comunidade. Ao longo de milênios, foram desenvolvidos pensamentos, convicções, ferramentas e instrumentos para promover o bem-estar, estabelecer valores compartilhados que fomentam solidariedade e coesão social, nutrir a imaginação e conferir significado à existência. Assim, a educação é considerada um bem público, e o acesso à escola pública e laica é um direito de todos os bebês e crianças brasileiras, sendo uma responsabilidade do Estado.

Nas escolas de Educação Infantil, as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras, enfim, pelas práticas da vida cotidiana compondo o currículo e possibilitando a realização de projetos pedagógicos que abarquem as variadas linguagens presentes no dia a dia das crianças e bebês. No compromisso de educar e cuidar, há a intencionalidade de humanização dos bebês e das crianças, não se restringindo apenas à instrução. Assim, o currículo propõe enfoques de:

- a. equidade: objetivando a atenção nas crianças mais vulneráveis por conta de questões de gênero, étnico-raciais, físicas, intelectuais, socioemocionais de maneira que possam alcançar a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade, de condições para o desenvolvimento integral.
- b. inclusão: objetivando a luta contra a exclusão racial e social, lutando contra uma sociedade produtora de exclusões.
- c. integralidade: buscando a formação e o desenvolvimento global da criança, em suas dimensões social, moral, ética, afetiva, simbólica, física e intelectual (São Paulo, 2019) .

⁵ Os termos “território” e “cultura” estão muito imbricados e configuram significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades — desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas — são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais (São Paulo, 2019, p. 23).

Estes eixos são desafios a serem alcançados já que as propostas pedagógicas podem interferir positiva ou negativamente no alcance dos objetivos educacionais. Zabalza reconhece que as escolas infantis são locais primordiais para o desenvolvimento das crianças, pois são espaços complementares da educação da família, contribuindo para o desenvolvimento das linguagens e a construção da autonomia. A proposta de currículo indicada pela cidade de São Paulo tem a pretensão de atingir uma qualidade, “não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim, algo que vai sendo alcançado; é algo dinâmico, algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (Zabalza, 1998, p. 32). Nos fazeres planejados pelos educadores, pretende-se uma educação que valorize as vozes da criança e proporcione o desenvolvimento integral das crianças.

No documento, encontramos a menção das legislações e documentos educacionais que delinham a Educação Infantil, tais como a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO Paulo, 2016a), propiciando uma revisão do papel desempenhado pela escola, pelas crianças, pelos bebês e pelos adultos. Esses documentos apontam para a necessidade de recriar a abordagem da Educação Infantil e inovar em suas práticas educacionais, resultando em uma nova concepção das crianças de zero a seis anos (São Paulo, 2019).

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil deve ir além das abordagens assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que colocam ênfase na supervisão, proteção e imposição de valores morais sobre bebês e crianças. Essa transformação também implica transcender a visão restrita que considera a Educação Infantil apenas como um recurso crucial para assegurar as aprendizagens necessárias ao sucesso posterior na escola (São Paulo, 2019). Ela pode desempenhar o papel de transmitir conhecimentos derivados das relações sociais em um dado momento histórico. No entanto, essa transmissão deve ocorrer no contexto cotidiano, envolvendo parceiros significativos durante experiências que envolvam expressão de sentimentos, recordação, interpretação de histórias e compreensão de fenômenos naturais, possibilitando à criança adquirir novas formas de compreender o mundo e a si mesma (Oliveira, 2020).

Considerando a visão de criança, a escola, deverá ofertar ambientes que permitam que os bebês e as crianças participem de ações coletivas e desenvolvam autonomia em suas explorações, o que implica na descoberta de si mesmos, dos outros e no conhecimento do mundo. “Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo (São Paulo, 2019, p.23). É um período para reconhecer seus sentimentos e desejos, desenvolver um estilo pessoal diante do mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de suas maneiras de ser e estar, fazendo escolhas que envolvem o desenvolvimento de significados pessoais e sociais (São Paulo, 2019).

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um (São Paulo, 2019, p.20).

A infância é pensada, no currículo da cidade, inclusive, a partir do território em que a criança está, pois, cada lugar proporciona uma experiência singular, já que as relações sociais se modificam no tempo e no espaço. Indicam a necessidade de desconstruir concepções cristalizadas de infância presentes em imagens que as retratam de maneira uniforme e anônima é essencial. Essas visões contribuem para a invisibilidade das crianças reais, não revelando suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos e contextos de vida (São Paulo, 2015).

A proposta pedagógica, pautada numa visão contemporânea reconhece a existência de múltiplas infâncias e das diversas formas de ser criança é fundamental para estabelecer um ambiente educacional no qual todos possam vivenciar experiências de aprendizagem de acordo com suas habilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e equidade. Esse enfoque possibilita impulsionar novas formas de desenvolvimento para todos os bebês e crianças na Educação Infantil, sem distinção, sendo um dos fundamentos do Currículo da Cidade (São Paulo 2019).

As crianças são vistas, de acordo com os princípios políticos e éticos das DCNs (2013), como pessoas de

[...] direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (São Paulo, 2019, p.37).

Nesse sentido, adotar, no âmbito dos valores e teorias, concepções da criança que enfatizam a competência participativa e os direitos à participação implica uma obrigação cívica de integrá-las em práticas cotidianas que as respeitem (Oliveira-Formosinho, 2007).

A proposta, para a materialização do currículo, prevê vivências nos ambientes de modo a permitir que às crianças interajam e reflitam sobre o mundo ao seu redor, compreendendo os elementos da natureza e suas relações com outras crianças e adultos. Isso possibilitará a elaboração de hipóteses, contribuindo para a construção das aprendizagens. Nesse sentido, as experiências, as vivências, os saberes e os interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos e a promoção do protagonismo infantil (São Paulo, 2019).

As ações docentes de observar, propor, conversar, pesquisar, surpreender-se, reconfigurar, ressignificar, comunicar estão presentes não definindo um caminho predeterminado, mas acompanhando e dando suporte a partir das iniciativas individuais e coletivas dos bebês e crianças (São Paulo, 2019, p.131).

Assim, o papel dos professores, na Educação Infantil, consiste em atender às singularidades das crianças, ao mesmo tempo em que promove interações entre eles e contribui para a construção do grupo. Para isso, é imprescindível planejar a prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças [...] (São Paulo, 2019, p.131).

Segundo Oliveira (2013), o currículo não é um plano individual predeterminado, mas um projeto coletivo flexível e adaptável às circunstâncias educativas específicas. Sua elaboração ocorre por meio da análise da situação, estabelecimento de metas, prioridades, levantamento de recursos e definição de etapas e atividades. A

reconstrução do planejado se dá na interação com as crianças, verificando as mudanças em seus comportamentos ao longo do processo. "Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios" (Oliveira, 2013, p. 182).

Observamos, neste capítulo, as concepções de infância presentes no Ocidente, no Brasil e na educação, e foi possível notar as alterações acerca de como a sociedade percebe e trata as crianças nesta fase da vida. As mudanças conceituais ocorreram em decorrência de movimentos sociais, políticos e culturais que reverberaram em legislações e documentos governamentais. Estes normatizando os fazeres pedagógicos, tendo como base, inclusive, a visão que se tem do que é ser criança na contemporaneidade. Os documentos legais parecem reconhecer a criança como sujeito de direitos e detentora de capacidades próprias à sua faixa etária. A partir destes estudos, podemos indicar que os educadores estão munidos de teorias e orientações para o planejamento de propostas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

No próximo capítulo, verificaremos se a visão contemporânea de infância, presente nos documentos oficiais, indicam o trabalho pedagógico, de forma a desenvolver as competências socioemocionais na Educação Infantil.

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Neste capítulo, abordaremos a infância e o desenvolvimento das competências socioemocionais e definiremos o que são competências e competências socioemocionais. Após as definições, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Currículo da Cidade – Educação Infantil e suas orientações para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil.

Notamos que os conceitos acerca da infância, no capítulo 1, sofreram alterações ao longo dos anos, em decorrência das pesquisas e estudos que foram realizados, o lugar da criança passou a ser pensado e discutido por pesquisadores, educadores e familiares e estes novos conhecimentos colaboram para o atendimento às necessidades das crianças. A sociedade em que vivemos sofre alterações rapidamente, de forma a nos colocar demandas para que possamos desempenhar nossos papéis sociais e não é diferente com as crianças. Não se trata de entender a infância como período de preparação para a vida adulta, mas de reconhecer as características e necessidades dessa fase tão importante para o desenvolvimento das competências socioemocionais, de maneira que as crianças possam ser compreendidas, viver felizes e amadas.

Os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, não apenas por influenciarem o desenvolvimento emocional, mas também por constituírem a base necessária para as aprendizagens em diversos domínios infantis (Zabalza, 1998). Os aspectos emocionais têm impacto no desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural. Em particular, a emoção atua no nível de segurança das crianças, proporcionando a plataforma para todos os desenvolvimentos subsequentes, incluindo o prazer, a autoconfiança, a capacidade de assumir riscos, enfrentar desafios de autonomia e lidar com a realidade e as relações sociais (Zabalza, 1998). Ele continua explicando que

Do ponto de vista prático, a atenção à dimensão emocional implica a ruptura de formalismos excessivos e exige uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento. Requer também que sejam criadas oportunidades de expressão emotiva (de maneira que as crianças, mediante os diversos mecanismos expressivos, vão reconhecendo

cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente) (Zabalza, 1998, p.49).

Considerando as discussões e contribuições acerca dos aspectos emocionais, Salovey e Mayer (1990) teorizaram e apontaram termos cinco domínios da inteligência emocional: conhecer as próprias emoções; lidar com emoções; motivar-se; reconhecer emoções nos outros, lidar com relacionamentos. Sabemos que um dos objetivos da escola é a socialização, que envolve a interação entre as pessoas e, para apresentar a capacidade de interação, as crianças necessitam ter autocontrole para controlar e até mesmo conter seus impulsos de aflição, excitação e raiva. “Portanto, controlar as emoções de outra pessoa – a bela arte de relacionar-se com os outros – exige amadurecimento de duas outras aptidões emocionais: autocontrole e empatia” (Goleman, 2012, p.133).

Contribuindo para as discussões acerca das competências socioemocionais, Goleman (2011) apontou que inteligência emocional envolve as capacidades da afetividade humana, podendo servir para o cultivo das relações sociais, em meio a tantas crises de criminalidade, abuso de drogas, suicídios e outros indicadores de mal-estar social. É uma proposta que busca romper com o individualismo acentuado gerador de competitividade, que dificulta a cooperação entre as pessoas e a convivência em comunidade.

Observamos que o movimento de aprendizagem socioemocional, na Psicologia, emergiu com o intuito de enfatizar temas de prevenção da saúde mental e inteligência social. “Posteriormente, o foco passou ao pensamento ecológico e na compreensão de que o comportamento da criança é decorrente da interdependência de aspectos ligados aos pares, à família, aos professores, à escola e à política de gestão pública” (Sette; Teixeira, 2021, p.12). Na sequência, houve a criação de programas de intervenção escolar centrados na promoção do bem-estar e no desenvolvimento socioemocional. Isso levou a uma maior compreensão da interdependência entre processos cognitivos e emocionais, destacando a interação constante entre a cognição e as emoções (Sette; Teixeira, 2021).

Refletindo acerca das emoções, observamos que para os seres humanos “as emoções deixam de ser instintos e passam a ser controladas para responder mais adequadamente a situações” (Ramos, 2020, p.2).

Em continuidade à pesquisa, encontramos a definição da competência emocional como sendo “a demonstração de autoeficácia em transações sociais que provocam emoções” (Saarni, 2015, p. 68). A autora indica que o termo autoeficácia, neste contexto, é expresso na crença que a pessoa tem em relação às habilidades e às capacidades para alcançar seus objetivos. E em se tratando de emoções, os resultados se materializam na forma de crenças culturais e valores, e estes são transformados pelo eu em significados pessoais (Saarni, 2015).

Também encontramos o termo competência social (Del Prette; Del Prette, 2013), informando ser a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos, e ações em função dos objetivos pessoais e das demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas (Del Prette; Del Prette, 2013, p.33). Considerando, Del Prette e Del Prette (2013) e Saarni (2015), a partir do que foi exposto anteriormente, podemos encontrar a convergência de ideias no que diz respeito à utilização das emoções/sentimentos para alcançar seus objetivos e ambas teorias, também, apontam para as demandas culturais e pessoais.

Na contemporaneidade, percebemos a necessidade cada vez maior de os pais ou responsáveis saírem de casa para atender as questões mercadológicas e econômicas, deixando seus filhos em casa ou em escolas para que sejam cuidados e educados por parentes e/ou professores. Assim, as crianças, desde muito pequenas, passaram a frequentar as creches e as escolas que possuem um papel fundamental quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

A instituição de Educação Infantil é um dos espaços pedagógicos que pode produzir contextos, favorecendo aprendizagens emocionais, sociais, cognitivas para o desenvolvimento integral das crianças. No desenvolvimento de uma proposta pedagógica, é relevante levar em conta os componentes socioemocionais no processo de ensino e na construção de um ambiente de interação, pleno de oportunidades que estimulem a participação ativa das crianças, a descoberta, o envolvimento em atividades lúdicas e a exploração conjunta com os colegas. (Oliveria, 2020).

2.1 Competências e competências socioemocionais

O conhecimento acerca do termo competência é importado do mundo empresarial. (Rios, 2013). Na Economia, essas competências se revelaram cruciais na previsão de resultados relevantes, como empregabilidade, salário, qualificação educacional e redução do envolvimento em situações de risco (Sette; Teixeira, 2021).

Para analisarmos as concepções presentes na literatura, iniciaremos os apontamentos a partir do que alguns teóricos definem o termo competência.

Quadro 4: Competência

De acordo com	Competência
Saraiva (1993)	O vocábulo competência, vem do latim, <i>competentitia</i> , significa proporção, simetria.
Cardinet 1993	Um conjunto de capacidades e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis.
Alessandrini (2002)	A noção de competência está relacionada à capacidade de entender uma situação e saber reagir adequadamente, conseguindo, inclusive, avaliar a melhor forma de agir perante a situação.
Le Boterf (2010)	Sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações.
Zabala; Arnau (2010)	Intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Relacionada à capacidade de obter resultados por meio de diversos recursos, tais como conhecimentos, redes de informação, saber fazer, redes de relação.

Fonte: (Elaborado pelo autora)

Apresentadas algumas definições acerca do termo competência, passaremos a abordar o que é competência socioemocional.

Na Psicologia, o movimento da aprendizagem socioemocional surgiu simultaneamente em várias subáreas, foi caracterizado por várias influências. Inicialmente, foi influenciado pela educação progressista, que enfatizava a prevenção da saúde mental e a inteligência social. Posteriormente, o movimento evoluiu para abraçar o pensamento ecológico, reconhecendo que o comportamento das crianças é resultado da interdependência de fatores como pares, família, professores, escola e políticas de gestão pública (Sette; Teixeira, 2021).

Para concluir o surgimento do termo competência socioemocional, ainda que em largas pinceladas, houve uma ênfase na criação de programas de intervenção escolar voltados para a promoção do bem-estar e o desenvolvimento socioemocional. Além disso, passou-se a compreender a interdependência dos processos cognitivos e emocionais, reconhecendo a interação contínua entre cognição e emoção.

Segundo Cavalcanti (2013), a competência socioemocional engloba

aspectos vinculados à afetividade, emoções e sentimentos de uma pessoa e abrange o desenvolvimento de competências vinculadas às dimensões socioemocionais e pró-sociais. Pode ocorrer em qualquer idade. Dessa forma, não é só na infância que podemos desenvolver a capacidade de nos conhecer melhor (identidade, emoções, sonhos, valores, talentos etc.), de construir e manter relacionamentos saudáveis (pautados no respeito, colaboração, valorização do outro etc.) e que podemos agir em prol de outras pessoas (pela prática da empatia, compaixão etc.). Para isso, é importante definir o conceito de competências socioemocionais e condutas pró-sociais (Cavalcanti, 2013, p. 18).

Para Cavalcanti (2013), as competências socioemocionais abarcam tanto a dimensão pessoal, embasadas no desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas ligadas à maneira como a pessoa percebe, vivencia e sente o mundo, quanto a dimensão pró-social, englobando os comportamentos que beneficiam outras pessoas, tanto coletiva como individualmente. Neste caso, a intenção é beneficiar outros sem esperar nada em troca. Por exemplo: o trabalho voluntário em ações comunitárias. Ela propõe as seguintes dimensões das competências socioemocionais.

Figura 3: Dimensões das competências socioemocionais



Fonte: Cavalcanti, 2023, p. 18

As competências socioemocionais englobam conhecimentos (o que sei), práticas e habilidades (o que sei fazer) e atitudes (o que quero fazer). Abrangem aspectos **afetivo-emocionais** (grifo meu), como autocontrole, autoconceito e autoconhecimento; **comportamentais** (grifo meu), como escolhas responsáveis e condutas pró-sociais e **cognitivos** (grifo meu), como empatia e criatividade.

Segundo F. De Fruyt, B. Wille, , & O.P. John, (2015),

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Primi et al apud Sette; Teixeira, 2021, p. 14).

Os autores, De Fruyt, Wille e John (2015) apontaram a vinculação entre os fatores ambientais e as predisposições individuais na formação das competências socioemocionais. Já Primi, Santos, John e De Fruyt (2016) indicaram a relevância das competências socioemocionais para a vida em relação à educação, aprendizagem, salários, saúde, entre outros. Desta forma, podemos compreender quão relevante serão as abordagens em relação ao tema.

Para Saarni, “competência emocional é a demonstração de autoeficácia em transações sociais que provocam emoções” (Saarni, 2015, p. 68). A autoeficácia, quando aplicada a interações sociais que provocam emoções, envolve a capacidade de as pessoas responderem emocionalmente e ao mesmo tempo usarem seu

conhecimento sobre emoções para gerenciar relacionamentos interpessoais. Isso permite que elas vivenciem através dessas interações e controlem suas emoções para alcançar objetivos desejados, alinhados com seus valores morais. “Os resultados ou objetivos desejados para o indivíduo emocionalmente competente serão, por definição, integrados aos compromissos morais desse indivíduo (Saarni, 2015, p. 68-69).

Um dos modelos que tratam das competências socioemocionais é os Cinco Grandes Fatores (Big Five). Ele organiza diversas características humanas em cinco fatores: abertura à experiência; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e neuroticismo (Sette; Alves, 2021).

Quadro 5: Características Humanas

Autogestão	Capacidade de ser organizado, esforçado e ter objetivos claros, com a habilidade de alcançá-los de maneira ética. Essas características estão associadas à capacidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal e social, promovendo liberdade e autonomia. Essa abordagem apoia os alunos em seu protagonismo estudantil, encorajando-os a assumir um papel de corresponsabilidade em relação ao seu aprendizado, sendo capazes de se mobilizar para monitorar e regular a si mesmos na busca de seus objetivos
Engajamento	Refere-se à motivação e à disposição para interações sociais, sendo definida pelos interesses e energia voltados para o mundo externo, pessoas e objetos. Impulsiona a abertura e motivação para envolver-se com outros, expressar opiniões, demonstrar assertividade e assumir liderança quando necessário. Na escola, essa competência se manifesta principalmente pela capacidade do aluno de se integrar e participar ativamente dos processos formais e informais de socialização.
Amabilidade	Diz respeito à empatia, respeito e confiança. Envolve a capacidade de interagir socialmente com base em princípios como afeto, acolhimento, compaixão e justiça. Reflete a propensão para agir de forma cooperativa e não egoísta. Na escola, essa competência se manifesta principalmente na habilidade de o aluno considerar o bem-estar de colegas e professores ao tomar decisões e agir.

Resiliência emocional	Relacionada à habilidade de uma pessoa lidar com suas próprias emoções, regulando níveis de raiva, insegurança e ansiedade. Indivíduos com alta resiliência emocional demonstram equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, evitando mudanças abruptas. No contexto escolar, essa competência se manifesta principalmente na capacidade do aluno de regular suas emoções diante das exigências acadêmicas e sociais, mantendo estabilidade emocional, uma autoimagem realista e baixos níveis de afetos negativos.
Abertura ao novo	Aborda a tendência para ser aberto a novas experiências intelectuais, estéticas e culturais, revelando uma mentalidade investigativa e curiosa em relação ao mundo. Na escola, essa competência se destaca pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com uma variedade de conteúdos e linguagens, como manifestações artísticas e culturais, assim como pela expressão criativa de suas próprias ideias

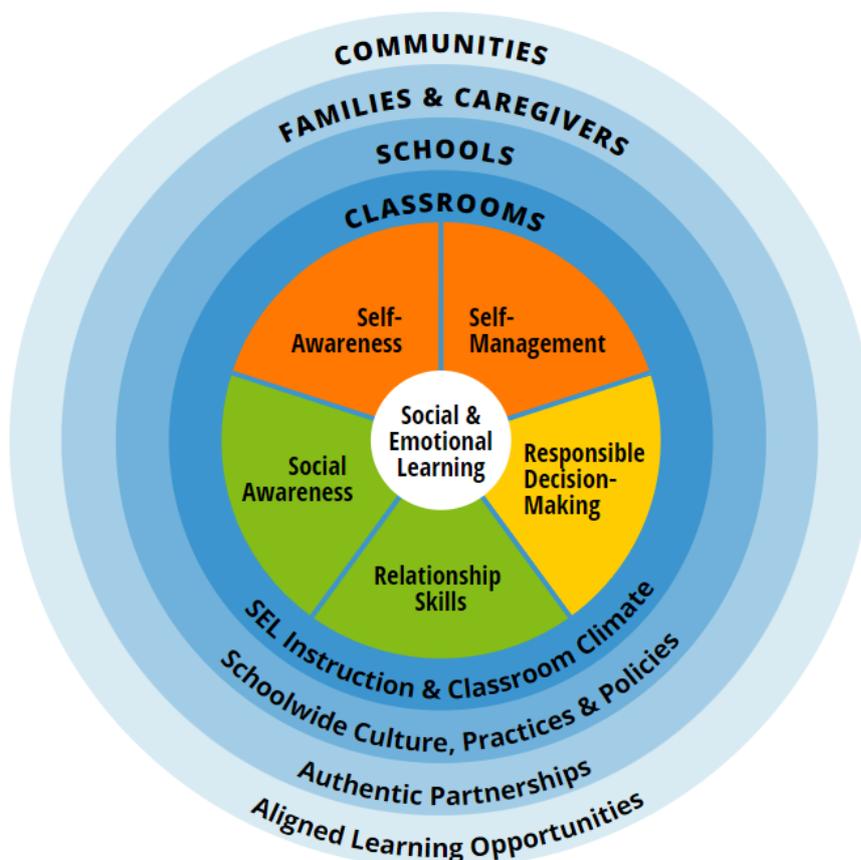
Fonte: (Elaborado pela autora)

Abertura ao novo aborda a tendência para ser aberto a novas experiências intelectuais, estéticas e culturais, revelando uma mentalidade investigativa e curiosa em relação ao mundo. Na escola, essa competência se destaca pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com uma variedade de conteúdos e linguagens, como manifestações artísticas e culturais, assim como pela expressão criativa de suas próprias ideias (Sette; Alves orgs., 2021).

De acordo com os estudos realizados pelos pesquisadores da CASEL⁶, a aprendizagem social e emocional (SEL) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. SEL é o processo por meio do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações de apoio, e fazer decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2015).

⁶ Nos Estados Unidos, em 1994, um grupo de pesquisadores com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação criou a CASEL, uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o ensino médio.

Figura 4 - Aprendizagem Social e Emocional



Fonte: (CASEL, 2015)

As competências socioemocionais definidas pela CASEL são

- autoconhecimento: capacidade de entender as próprias emoções e avaliar seus pontos fortes e fracos;
- autocontrole: habilidade de se auto motivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização;
- consciência social: envolvimento do estudante com o próximo, levando em conta empatia, respeito e aceitação da diversidade;
- habilidades de relacionamento: manifestação de ações de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas;
- tomada de decisão responsável: capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais [...] (CASEL, 2015, p.5 - 6).

A estrutura da CASEL, também chamada de "roda CASEL", centraliza-se em cinco competências sociais e emocionais essenciais que sustentam a aprendizagem e o desenvolvimento. Essas competências são cercadas por quatro ambientes principais nos quais os alunos vivem e crescem. As parcerias entre escola, família e

comunidade coordenam práticas de habilidades socioemocionais, estabelecendo ambientes de aprendizagem equitativos em todos esses contextos.

Considerando as competências socioemocionais indicadas por CASEL (2015), podemos refletir acerca das aprendizagens iniciadas na infância, como as normas de convivência, primeiramente com a família, depois com pessoas próximas, como vizinhos, locais frequentados pelos responsáveis, como igreja, clube e locais que planejam as atividades para o desenvolvimento infantil, como creches, pré-escola e escola, cada qual com características próprias que influenciam nos processos de aprendizagem.

Destacamos que o espaço escolar corresponde a uma categoria social, entre inúmeras, com as quais a criança se identifica, que se fundamenta no processo de surgimento da identidade social da criança, baseada em categorias que elas se auto atribuem de forma a identificar-se com sua identidade em grupos. Os estudos da Sociologia da Infância conjecturam a criança como um sujeito de direito, protagonista e construtora de culturas, pois interpreta e age no mundo (SARMENTO, 2007, p. 36).

A criança, na interação com outras crianças, adolescentes e adultos de seu ambiente, passando por diversas experiências, desenvolverá seu estilo interpessoal, que não é imutável podendo ser alterado ao longo da vida por meio das experiências vividas. Não é porque nascemos de uma determinada forma, que necessariamente viveremos dessa mesma forma. As experiências podem alterar os modos como somos e reagimos nos ambientes (Del Prette; Del Prette, 2013).

Os principais fatores que influenciam a competência emocional incluem a identidade do indivíduo (ou o eu), sua moralidade e sua trajetória de desenvolvimento. Esses elementos são processos complexos, moldados pelo tempo e pelo contexto cultural. A dimensão temporal na competência emocional é mais facilmente observada na história de vida de cada pessoa, mas essa história também é fortemente influenciada por práticas culturais, sistemas de crenças coletivas e individuais, bem como pelas interações interpessoais nas quais as pessoas estiveram envolvidas. (Saarni, 2015). Considerando a escola de Educação Infantil ser um dos locais de desenvolvimento da criança, nela a pessoa vivenciará a cultura, bem como as crenças coletivas e individuais.

A influência do tempo e do contexto na competência emocional também é digna de nota, pois todos temos a certeza de experimentar incompetência emocional em um momento ou outro, em uma situação ou outra, para a qual estamos despreparados ou sobrecarregados.

Como resultado, experimentaremos uma sensação de diminuição, ou estresse, ou sentimentos de fracasso, ou talvez simplesmente confusão. Por exemplo, o leitor pode lembrar - ou fantasiar - sobre tentar entender a maneira "adequada" de expressar emoções ao viajar em um ambiente cultural muito diferente. A pessoa teve algum tempo para aprender as formas significativas e socialmente apropriadas de expressar seus sentimentos naquele ambiente cultural diferente (Saarni, 2015, p. 68).

A aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois em outros ambientes, como vizinhança, creche, pré-escola e escola. "Essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes" (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 51).

2.2 Competências socioemocionais na Educação Infantil contemporânea (final do século XX-XXI): documentos oficiais

Para identificarmos a existência ou não de propostas para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil Brasileira e Paulistana, analisaremos pontos da LDB 9398/96, da DCNEI, da BNCC e do Currículo da Cidade – Educação Infantil, com a intenção de localizar indicativos para o trabalho pedagógico envolvendo as competências socioemocionais.

A análise da LDB 9394/96 pode favorecer a compreensão de valores e princípios presentes na lei, capazes de implementar um modelo educacional, de forma a permitir o desenvolvimento integral das crianças, considerando o desenvolvimento das competências socioemocionais? Em seu artigo 2º anuncia,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Neste artigo da lei, encontramos expressões como solidariedade humana e pleno desenvolvimento, que poderiam indicar uma preocupação com a promoção das competências socioemocionais. Contudo, a expressão não surge no documento. Em seguida, observamos o artigo 3º que expressa

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (Brasil, 1996).

Observando-se os princípios da LDB 9394/96, buscamos os que podem nos remeter ao tema deste estudo, mas não encontramos.

Passamos a analisar Como marco no processo de discussão acerca do compromisso do Estado, no ano de 2010, a CONAE (Conferência Nacional de Educação), num processo de discussão e mobilização acerca da educação brasileira, envolvendo a sociedade civil, órgãos educacionais, sistemas de ensino e o Congresso Nacional, apresentou metas, diretrizes e ações para política de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade (CONAE, 2010). Neste documento, é apontada a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular para atendimento, conforme segue:

Tendo em vista a necessidade de efetivação e/ou consolidação de políticas educacionais direcionadas à garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática, destacam-se as seguintes diretrizes a serem consideradas, com vistas a um novo PNE como política de Estado:

[...]

g) indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais (CONAE, 2010, p.38).

A demanda de elaboração de uma base deveria atingir todas as classes sociais, tendo como pretensão a garantia de direitos mínimos, como educação de qualidade, para toda a população brasileira. Seria também um balizador para os educadores, de maneira a propor um movimento de revisão dos currículos existentes com vistas a garantir os anseios da sociedade atual (Brasil, 2014).

As mobilizações, para a produção de uma base educacional e de um sistema que contemplassem a inclusão, a diversidade, a gestão democrática, entre outros aspectos, continuaram e, em 2014, ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Educação, como mais uma etapa de discussões coletivas com a participação do Congresso Nacional, da sociedade civil, dos órgãos educacionais e dos sistemas de ensino para avaliação, acompanhamento e elaboração de propostas para a política educacional.

Outra etapa, em 2015, foi a elaboração da 1ª versão da base, cujo nome era Base Nacional Comum (BNC). Nela encontramos os princípios para a Educação Básica, que serão aprimorados até sua última versão. Em relação à Educação Infantil, é orientado que seja

um **ambiente acolhedor** (grifo do documento), em que cuidados e convívio promovam a **socialização** (grifo do documento), o estabelecimento de vínculos afetivos (grifo do documento), e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é **essencial criar situações em que o brincar** (grifo do documento), em suas diversas manifestações, seja contexto promotor **do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas** (grifo do documento), e nas quais cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento (Brasil, 2015, p. 10).

Neste processo de construção da proposta curricular, há que se notar a indicação de novos olhares para a infância nos espaços educativos. As crianças pequenas passaram a ser reconhecidas como ativas, produtoras de culturas, pois interagem com o mundo utilizando os recursos que possuem como a emoção, a linguagem e a corporeidade. “Nesta etapa, as crianças reagem ao mundo fortemente guiadas por suas emoções, buscam conhecer pessoas, adultos e crianças, adquirem maior autonomia para agir nas práticas cotidianas [...]” (Brasil, 2015, p.19). Os educadores são chamados a compreender como elas constroem as aprendizagens a começar das relações com o mundo a partir da afetividade e das interações sociais.

Em conformidade com os princípios, são elaborados os direitos de aprendizagem, que devem ser proporcionadas por meio de vivências e experiências. São eles:

- Conviver democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
- Brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
- Participar, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
- Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;
- Comunicar, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências e de conhecimentos, ao mesmo tempo que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil (Brasil, 2015, p. 21).

Como podemos observar, as relações com o outro e com o mundo, presentes nos direitos de aprendizagem, sugerem a necessidade de habilidades sociais e emocionais com a possibilidade de uma educação escolar num viés que não é nem assistencialista nem escolarizante, mas que considera as especificidades da infância.

Um dos aspectos que podemos inferir, a partir da leitura dos direitos, é a relevância da atuação e mediação do professor no desenvolvimento do currículo por meio das propostas pedagógicas, podendo ampliar ou restringir as oportunidades de interação; expressar aceitação ou rejeição em relação à maneira como as crianças se relacionam; apresentar comportamentos modelizadores adequados ou inadequados na sua interação com o outro (Del Prette; Del Prette, 2013).

A seguir, passaremos a apresentar a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Em seu artigo 2º, anuncia: “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em

competências” (Brasil, 2017). Nesta resolução, no artigo 3º, encontramos o que se entende por competência, conforme segue

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.8).

Em 2017, a versão final da BNCC é publicada como

[...] 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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

Como indicado na Resolução, as competências gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC (constantes no capítulo 1 desta pesquisa) estão relacionadas às aprendizagens essenciais, como um direito de desenvolvimento pleno da pessoa, no processo de formação ao longo da Educação Básica. Em relação às competências socioemocionais, analisando o artigo 4º, observamos alguns princípios, como a, ser capaz de resolver problemas, criar soluções, utilizar diferentes linguagens para expressar ideias e sentimentos, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, entre outros. Contudo, gostaríamos de retomar os que indicam o desenvolvimento de competências socioemocionais,

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p.9-10).

A BNCC tem como proposta indicar as aprendizagens a todos os alunos da educação básica brasileira. Essas aprendizagens estarão presentes nos conteúdos curriculares das áreas de Ciências Exatas, Natureza, Humanas e Linguagens (Cavalcanti, 2021).

As competências socioemocionais estão presentes em três competências gerais da Educação Básica citadas anteriormente, sendo fundamentadas com base na sugestão do CASEL, organização internacional sem fins lucrativos que pesquisa e estuda o desenvolvimento socioemocional, que criou o *Social and Emotional Learning* (SEL) com o intuito de compreender e gerir conhecimentos e atitudes de maneira saudável e positiva.

As competências socioemocionais são indicadas para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, de acordo com a BNCC, tendo em vista os eixos estruturantes⁷ das práticas pedagógicas, que poderão produzir experiências favorecendo a construção e a apropriação de conhecimentos por meio das interações e ações com adultos e com outras crianças. A interação durante o brincar é fundamental no cotidiano infantil, proporcionando aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Essas interações, tanto entre as crianças quanto com os adultos, desempenham papéis essenciais na expressão de afetos, mediação de frustrações, resolução de conflitos e regulação das emoções (Brasil, 2017).

Na Educação Infantil, em consonância com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem que as crianças tenham

⁷ De acordo com a DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017, p.37)

condições de “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e cultural” (Brasil, 2017, p.37).

Observamos a presença dos princípios Constitucionais da educação em vários documentos legais e propostas curriculares, e não deveria ser diferente. Entendemos que são balizadores das práticas pedagógicas e necessitam do compromisso da sociedade como um todo.

Na versão da BNCC (2017), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, da Educação Infantil, foram revisados e notamos algumas alterações em relação à BNC de 2015. Não é nosso foco discuti-las quanto ao caráter ideológico ou léxico, mas apontar a existência destas. Retomando o documento, observamos que as propostas pedagógicas devem garantir as condições para que as crianças possam desenvolver.

Quadro 6 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

- **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.
- **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.
- **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.
- **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.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **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.

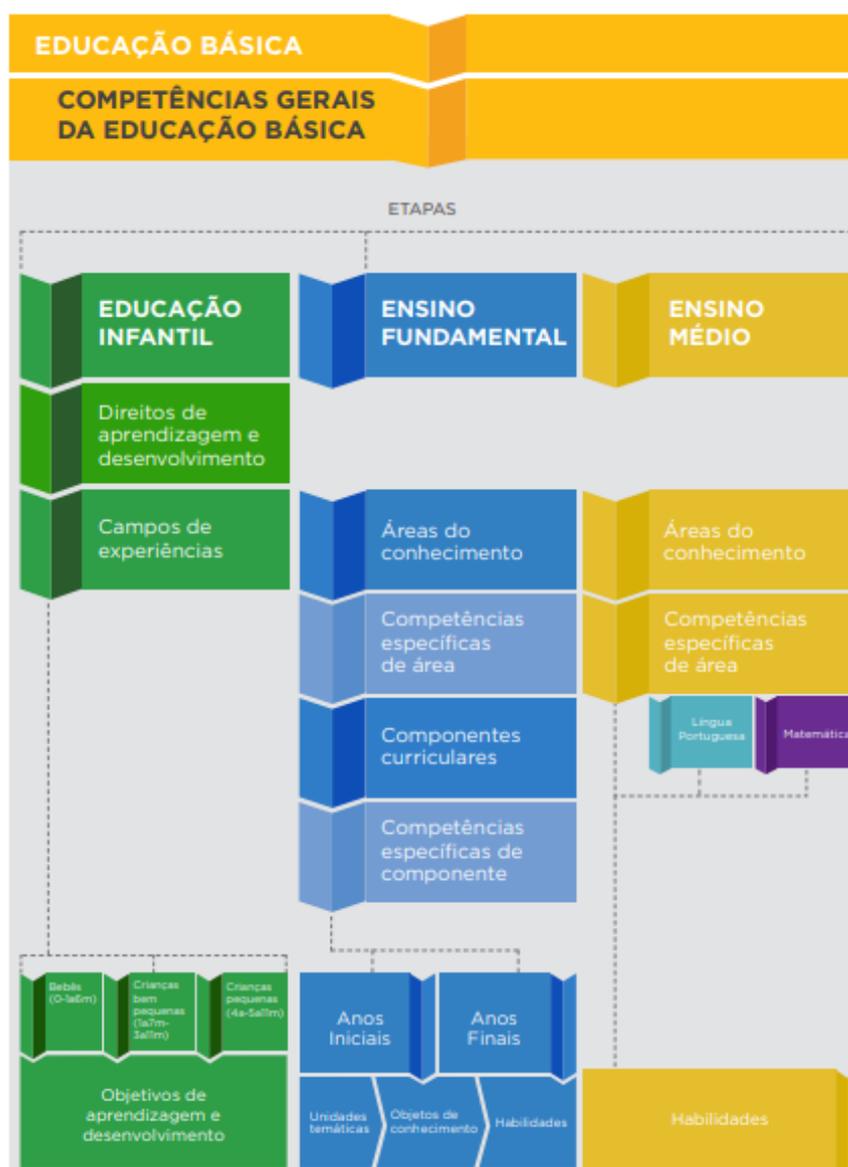
Fonte: (BNCC, 2017, p.38)

De acordo com a proposta (quadro 1), estas condições podem favorecer a aprendizagem das crianças no que diz respeito à construção de “significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2018, p.37), reconhecendo a importância do desenvolvimento não apenas das habilidades cognitivas, mas também das habilidades sociais e emocionais dos alunos para seu sucesso acadêmico e pessoal. Considerando a intencionalidade e não o espontaneísmo, caberá aos educadores organizar, planejar e avaliar as práticas, garantindo a pluralidade de situações, objetivando o pleno desenvolvimento das crianças.

As ações educativas devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de interações e brincadeiras (eixos estruturantes). Para isso, foram pensados cinco campos de experiência, para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a faixa etária. São: **O Eu, o Outro e o Nós**: compreende a construção da identidade e autonomia, o conhecimento e respeito ao outro, bem como a noção de coletividade; **Corpo, Gestos e Movimentos**: envolve a exploração e ampliação das possibilidades corporais, o reconhecimento e respeito pelas diferenças, além do desenvolvimento de habilidades motoras; **Traços, Sons, Cores e Formas**: relaciona-se com a expressão artística, a ampliação do repertório cultural, o reconhecimento de diferentes linguagens e a apreciação estética; **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**: aborda o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a capacidade de expressão, a ampliação do vocabulário e o estímulo ao pensamento lógico; **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**: inclui a exploração do ambiente, a compreensão das relações espaço-temporais, o desenvolvimento de noções matemáticas básicas e a percepção das transformações no entorno (BNCC, 2018).

Os direitos de aprendizagem indicam a prerrogativa do desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil quando apontam o conviver, o brincar, o explorar, expressar e conhecer-se, que envolvem a autoconsciência, a autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Além disso, destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a brincadeira, a interação social e a ludicidade como elementos centrais para o desenvolvimento infantil.

Quadro 7 – Estrutura da BNCC



Fonte: (BNCC, 2018, p.24)

Na escola, as crianças, participaram de propostas educativas que compreendem os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos. Nos campos de experiências, por meio dos eixos estruturantes, as crianças devem ter a oportunidade de tecer suas experiências de vida com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural (Brasil, 2018).

2.3 Competências socioemocionais na Educação Infantil Paulistana contemporânea (final do século XX-XXI): documentos oficiais

O movimento de construção de um currículo, para a Educação Infantil, de maneira a atender às demandas legais e sociais, reuniu vários setores da sociedade. Na cidade de São Paulo, em 2017, é constituído um Grupo de Trabalho, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação (SME) / Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Infantil (COPEP-DIEI) e representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação para as discussões e a elaboração das Orientações Curriculares da Cidade – Educação Infantil.

Ao longo do ano de 2018, na cidade de São Paulo ocorreram estudos, debates e consultas para a construção de um currículo para a Educação Infantil. Gostaríamos de destacar os Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana⁸, para fins de compreensão acerca das dimensões presentes no Currículo da Cidade: Educação Infantil. Numa das etapas, a primeira versão foi disponibilizada para análise e contribuições dos profissionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e após as adequações necessárias, foi enviado para a segunda consulta, buscando assegurar a participação na discussão e na construção do documento. O resultado das escutas, tanto dos profissionais da educação quanto dos bebês e crianças, findou na elaboração do Currículo da Cidade: Educação Infantil. A educação formal é compreendida como um processo social, presente na vida das pessoas que dela usufruem (São Paulo, 2019).

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um (São Paulo, 2019, p. 20).

⁸ Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, que dialoga com os demais documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação - SME, em especial com a Orientação Normativa nº 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares e a Orientação Normativa nº 01/2015 Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, todos na perspectiva da construção de uma política pública de Educação Infantil que busca a garantia dos direitos dos bebês e crianças.

A construção considerou princípios teóricos específicos, apresentando concepções que orientam os conceitos de infância, bebês, crianças, cuidar e educar, integralidade, igualdade, diferença, brincadeiras, linguagens, cultura, protagonismo e autoria, espaços, materiais, tempos e documentação pedagógica, já apresentados no Currículo Integrador da Infância Paulistana⁹, no ano de 2015 (São Paulo, 2019).

O material informou possuir princípios presentes nos documentos municipais e federais, anunciando o desejo de fortalecer políticas de equidade e da educação inclusiva, e a intenção de resguardar os direitos de aprendizagem das crianças e dos bebês das escolas às quais são responsáveis, respeitando todas as realidades, sejam geográficas, socioeconômicas, culturais e étnico-raciais. A forma como procuraram estabelecer a comunicação acerca propostas e conceitos com os educadores foi a utilização de cenas (São Paulo, 2019).

Este documento estruturou-se buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas vivenciadas nas UEs¹⁰ da RME-SP¹¹. Entre idas e vindas, acertos e equívocos, fomos consolidando a ideia de utilizarmos cenas ao longo do material. Não usamos este termo na perspectiva de parecer compreender o que retratam como uma encenação, ao contrário, embasamos a escolha na perspectiva de contemplarmos o protagonismo de todos os atores das UEs (São Paulo, 2019, p.15).

Entendemos que pretendem, por meio da utilização de cenas do cotidiano de algumas escolas, uma aproximação com os profissionais da educação que atuam com crianças e bebês, a fim de criar a possibilidade de transformação de práticas e conceitos por meio da problematização e das reflexões. Justificam o valor da escolha, informando que

A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência. Neste documento de orientação curricular, é preciso pensar as cenas como “narrativas-mestres”, porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas. Quem narra fábula, vai ao encontro do outro e ao encontro de si mesmo.

⁹ O currículo integrador da Infância Paulistana propõe o envolvimento da a Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. (São Paulo, 2015, p.8)

¹⁰ Na cidade de São Paulo, as escolas também são denominadas de Unidades Educacionais (UEs).

¹¹ RME - Rede Municipal de Ensino

Quem escuta uma narrativa pode, inspirado nela, imaginar outras possibilidades, criar e viver novas experiências. Nossa aposta é que as narrativas contidas nas cenas possam ampliar o diálogo permitindo a partilha de crenças, significados e sentidos, e inspirar a construção de um currículo que promova alargamento das experiências vividas com os bebês e as crianças (São Paulo, 2019, p.16).

Podemos observar que, segundo a intencionalidade descrita no documento orientador, as cenas provocarão reflexões evocando conceitos, ideias e proposições a partir das narrativas de cada espaço educacional. Após a apresentação da narrativa, em alguns casos encontramos a caixa denominada Reflexões Pedagógicas, com o propósito de ponderação e aprofundamento, em outros cria-se a oportunidade para que os educadores, coletivamente, construam suas próprias Reflexões Pedagógicas, justificando a decisão a partir da visão “Afinal, quando um coletivo produz reflexões, somam-se pontos de vistas diversos que sempre acrescentam aspectos não pensados individualmente ou em outros coletivos (São Paulo, 2019, p.16).

Para exemplificar, propomos a apresentação de uma das quarenta e nove cenas.

Quadro 8 – Cena 13

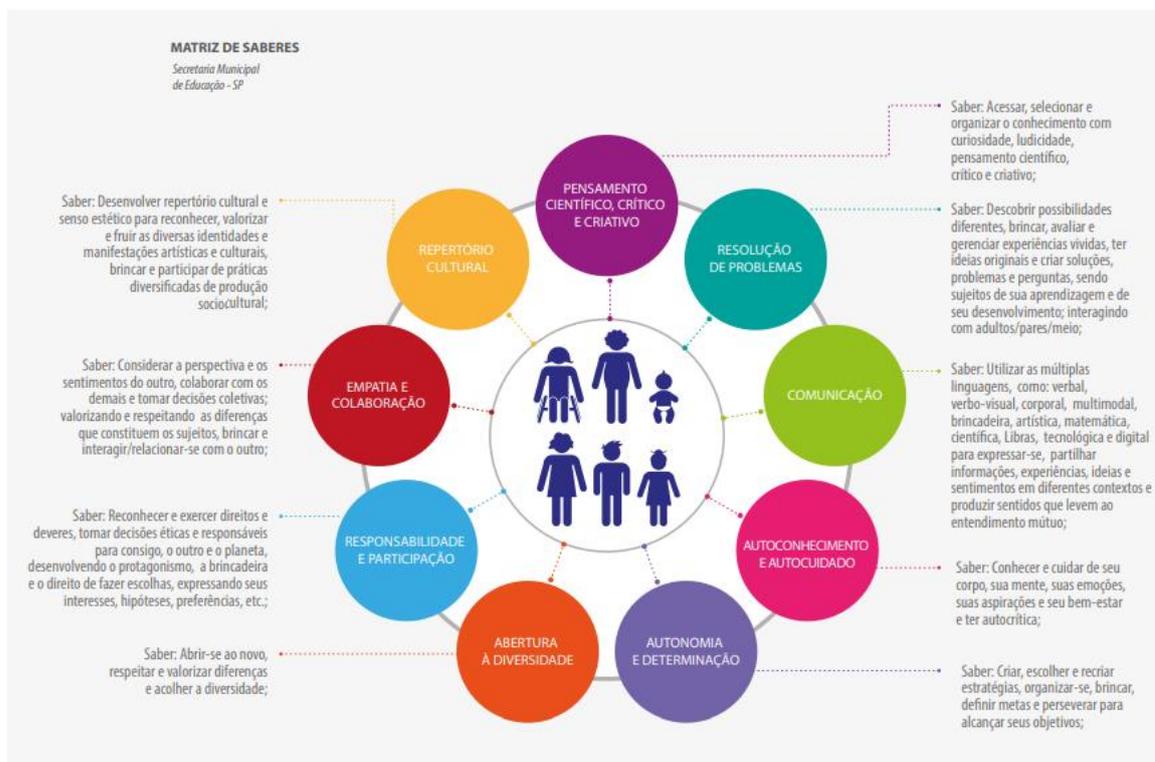
Na roda inicial da turma de cinco anos, a professora sugere que o tempo da turma na UE contemple nesse dia uma atividade centralizada (que será dirigida e planejada pela professora), uma atividade diversificada (que será planejada tanto pelo grupo como por cada participante da atividade) e uma atividade livre (em que cada criança planeja o que vai fazer, escolhe os materiais e convida quem ela quiser para fazer junto). A professora avisa que a atividade dirigida por ela será um passeio no entorno da UE para coletar folhas e flores secas, sementes, vagens, pedras pequenas e pequenos galhos que encontrarem pelo chão, de forma a ampliar o material natural da sala. Em seguida, passa a planejar com o grupo a atividade diversificada. Em geral, essa atividade acontece em grupos menores, por livre adesão das crianças; por isso, a professora colhe do grupo as propostas para garantir que todos participem em algum dos cinco grupos que ela está propondo. “Que atividades podemos propor hoje para fazermos em grupos?” As crianças propõem uma mesa com material de desenho e pintura, uma mesa com jogos e uma mesa com argila. A professora propõe uma mesa com os materiais colhidos no passeio, para serem classificados e guardados, e uma mesa com peças de montar. Combinam também que, ao final da atividade diversificada, os grupos vão comentar para a turma toda o que fizeram e como foi. A professora também avisa que terão tempo para a atividade livre, que poderá ser feita dentro ou fora da sala. As crianças escolhem começar pela atividade livre fora da sala. Planejam, então, o que vão levar para essa atividade: corda, bola, giz e coisas para brincar de faz de conta.

Fonte: (São Paulo, 2019, p.81)

A intencionalidade desta cena é a de demonstrar a estratégia utilizada pela docente. Para discutir questões relativas aos tempos e planejamento das atividades, favorecendo a aprendizagem, propõem-se atividades possibilitando a interação entre as crianças. Na concretização da proposta, ora a professora sugere o que será realizado, ora as crianças decidem com quem brincar e o que fazer. “É importante ressaltar que, nas três situações, a intencionalidade docente está presente: ao propor a atividade dirigida para toda a turma, ao dividir com as crianças a organização da atividade diversificada e mesmo ao estimular a autonomia e iniciativa das crianças na atividade livre” (São Paulo, 2019, p.82).

Considerando os conceitos associados à competência socioemocional, encontramos, no Currículo da Cidade – Educação Infantil, a Matriz de Saberes que tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização (São Paulo, 2019).

Figura 5 – Matriz de Saberes



Fonte: (Currículo da Cidade – Educação Infantil, 2019, p.40)

Para a elaboração desta matriz, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, num primeiro momento, em 2017, foi considerada a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental acerca do que gostariam de experienciar no currículo escolar. Em 2018, passa por uma revisão e atualização, de maneira a contemplar, inclusive, o currículo da Educação Infantil, olhando para as especificidades de bebês e crianças.

No Currículo da Cidade – Educação Infantil, observamos que a proposta da Matriz de Saberes sugere atender os princípios norteadores da Educação Infantil Paulistana, a saber Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, reverberando nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que devem 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 (São Paulo, 2019, p.129).

A Educação Integral, conforme o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2018), envolve um currículo que integre crianças e bebês, exigindo estudos e compreensão da vida das crianças, dos desafios para desenvolvê-las, das condições de vida e do território onde moram.

A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) (São Paulo, 2019).

A partir da compreensão da integralidade, o documento recomendou para o alcance dos objetivos propostos, ser necessário prever: o trabalho coletivo para a organização de tempos, espaços e materiais; a educação em sua integralidade; indivisibilidade das dimensões cognitiva, afetiva, ética, estética, linguística, sociocultural da criança (São Paulo, 2019).

O documento curricular paulistano não utilizou a expressão competência socioemocional, contudo, por meio das pesquisas, nota-se que a Matriz de Saberes as possui, considerando os autores apresentados neste estudo. Nela encontramos empatia e colaboração, resolução de problemas, comunicação, autoconhecimento e

autocuidado, autonomia e determinação, responsabilidade e participação e abertura à diversidade, que podemos considerar como classes ou subclasses das competências socioemocionais.

A Secretaria Municipal de Educação, também, adotou, para a elaboração do currículo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ¹² a serem cumpridos até 2030. O documento reconhece ser uma proposta ambiciosa proposta de atingir os 17 objetivos, conforme figura a seguir:

Figura 6 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS



Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 56)

O conceito de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030 engloba as dimensões sociais, econômicas e ambientais, cujos objetivos devem propiciar o alcance de “uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na terra para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p.6). Entrelaçando o termo pacífico e equilíbrio emocional, podemos inferir a indicação de trabalhos a serem desenvolvidos nos campos emocionais e sociais, além do cognitivo.

¹² Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 que deu continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015).

Conforme mencionado anteriormente, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana contribuíram, dentre outros documentos e legislações, para a elaboração do Currículo da Cidade: Educação Infantil. Nele, estão presentes as seguintes dimensões¹³: 1 - Planejamento e Gestão Educacional; 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4 – Interações; 5 - Relações étnico-raciais e de gênero; 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; 9 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. (São Paulo, 2016).

A concepção de qualidade, na RME-SP, está vinculada ao social na Educação Infantil como direito dos bebês e crianças.

A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais.” (São Paulo, 2016, p. 8)

Observando o documento, notamos que o social está bastante presente no trato para a elaboração da atividade educacional, e o lugar da escola pública está delineado com “objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social” (São Paulo, 2019, p. 22). E como podemos participar desta vida? De que maneira a criança constituirá o seu ser?

Há que se vislumbrar uma sociedade contemporânea se modificando rapidamente e, cada vez mais, necessitamos de novas competências para responder as questões que nos são colocadas. Para as crianças, não é diferente, pois, imersas nas culturas, enfrentam desafios e terão que lidar com eles de alguma maneira. A qualidade de vida social poderá ser maior ou menor, de acordo com o repertório de habilidades adquiridas ao longo da vida. É necessária a aprendizagem, na infância,

¹³ As dimensões procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados. (São Paulo, 2016, p.9)

Constatarem que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018) dialogaram com as teorias explicitadas no Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a) e com os direitos elaborados a partir dos Indique EI/RME-SP (São Paulo, 2016a). Comparam os campos de experiência à sua produção e concluíram que “estão presentes em várias das cenas ao longo deste material, pois se referem a questões fundamentais da vida de um bebê e de uma criança” (São Paulo, 2019, p.199) ou já estão presentes no cotidiano da criança e do bebê, sendo atribuição da escola ampliá-las para que possam viver a vida intensamente (São Paulo, 2019).

Considerando este alinhamento entre os materiais, mas com foco no Currículo da Cidade: Educação Infantil, passaremos a analisar a presença de indicadores que traduzam o trabalho educativo, favorecendo o desenvolvimento das competências socioemocionais na infância, nos espaços escolares. Optamos por apresentar dois dos quadros para que possamos visualizar e acompanhar o raciocínio elaborado pelos autores do documento, a partir das aproximações feitas entre os documentos.

Quadro 9 – Dimensão 1: Planejamento e Gestão Educacional

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Participar do planejamento, do registro e da avaliação das propostas didáticas da UE Realizar múltiplas experiências Conhecer a diversidade da cultura Respeitar as diferenças entre as pessoas (étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) Participar da organização de momentos de higiene e refeições que respeitem suas necessidades Resolver com respeito os conflitos nas interações	(EI01E001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	
	(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	4.7 
	(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	10.2 
	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	16.7 
	(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	4.7 
	(EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	4.7 

Fonte: (São Paulo, 2019, p. 204)

Os quadros possuem como título dimensões propostas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Foram elaboradas três colunas onde constam os objetivos de aprendizagem da RME-SP, os objetivos de aprendizagem da BNCC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Em relação à coluna do meio e a última, existe um pareamento dos conteúdos nas linhas, indicando uma convergência entre eles. Os apontamentos pertencentes à BNCC incluem a faixa etária em que é sugerido o direito, e, em relação às aprendizagens, não há uma determinação de idades, nem um pareamento explícito com os demais itens.

Como anunciado anteriormente, passaremos a focar na produção da cidade de São Paulo. No quadro 9, Dimensão 1 - Planejamento e Gestão Educacional, os objetivos de respeitar as diferenças entre as pessoas (étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e resolver com respeito os conflitos nas interações estão relacionados ao desenvolvimento da competência socioemocional - **consciência social** (grifo meu, indicando a aprendizagem do respeito a diversidade e da empatia).

A seguir, passaremos para observações e análise do quadro 10.

Quadro 10 – Dimensão 4: Interações

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos	(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	16.7 
Estabelecer interações com adultos		17.16 
Vivenciar relações de amizade, solidariedade e cooperação entre meninas e meninos de diferentes idades, extrapolando os agrupamentos etários	(EI02E006) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	16.7 
Resolver conflitos por meio do diálogo de forma negociada, aprendendo a respeitar seus pares		
Interagir com o grupo para sentir-se pertencente		
Participar de momentos de rodas de observação e de conversa	(EI01E006) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	
Falar/opinar o que se discute em roda de conversa e observação		
Respeitar o meio ambiente		

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 210)

Ele aborda a dimensão das interações. Consideramos ser aquele que, explicitamente, propõe o desenvolvimento das competências socioemocionais (embora não utilize o termo), a partir das relações interpessoais.

Quadro 11 - Dimensão 5 - Relações étnico-raciais e de gênero

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Vivenciar experiências diversificadas (por meio de jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas, danças, entre outros) que valorizem e expandam o conhecimento sobre outros povos e culturas	(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	5.1  10.2 
Brincar livremente sem distinção de brincadeiras de gênero	(EI01E003) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	4.7  16.1 
Respeitar as diferenças das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
Respeitar as escolhas pessoais (religiosas, culturais e/ou alimentares)	(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
Manifestar-se diante de ações, atitudes ou falas preconceituosas e discriminatórias para si e para o outro		
Construir uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais, de gênero e geracional	(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	
Construir imagem positiva sobre suas características físicas e culturais		

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 211)

As ações de respeitar escolhas pessoais e diferenças culturais, presentes no quadro 11, podem ser associadas à consciência social e tomada de decisão responsável, que são dois dos cinco pilares das competências socioemocionais da CASEL (2015).

Perceber sentimentos; estabelecer interações; vivenciar relações de amizade; resolver conflitos por meio do diálogo; interagir com o grupo; participar de momentos de roda de observação e de conversa; falar/opinar o que se discute; respeitar o meio ambiente envolvem os quatro domínios de autoconsciência, consciência social, autogestão e gerenciamento de relacionamento, da inteligência emocional propostos

por Goleman (2012). Comparamos com a proposta da CASEL, em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais e também estão contempladas.

No que se refere às ODS, cujas intencionalidades “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (Nações Unidas – Brasil, 2015), sugerem a necessidade de pessoas com competências socioemocionais desenvolvidas. Inclusive, podemos evocar as concepções de Morin (2000) quanto aos saberes necessários para a educação do futuro. Ele os definiu como “fundamentais (grifo do autor) que a educação do futuro deva tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (Morin, 2000, p. 13).

Entrelaçando os conteúdos expostos até o momento, as orientações para o desenvolvimento integral e a propostas educacionais para a criança, citamos

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para entendê-la e responder a ela. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013, p.191).

Em consonância com Oliveira-Formosinho (2013), compreendemos que aos professores, em conjunto com o coletivo da escola, fica a incumbência de promover atividades geradoras de aprendizagens significativas, por meio de um processo interativo. Desta forma, sopesamos a necessidade de propostas educativas envolvendo práticas para o desenvolvimento integral.

Para finalizar o capítulo, ponderando acerca de o planejamento escolar ser uma das etapas essenciais para a materialização das intencionalidades e abarcando propostas pedagógicas fundamentais para a interação da criança com outras crianças, com adultos e com o mundo, realizaremos uma pesquisa documental, no próximo capítulo, a partir do Projeto Político-Pedagógico e das cartas de intenções da EMEI Campo Limpo, situada na zona sul da Cidade de São Paulo.

3 EMEI CAMPO LIMPO: UM OLHAR PARA A ESCOLA

A EMEI Campo Limpo, pertencente à DRE Campo Limpo, é uma das unidades escolares de Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Ela foi criada para atender as crianças da região, por meio do Decreto nº 19.056, de 30/09/1983, tendo iniciado suas atividades em fevereiro do ano de 1984. De acordo com o registro presente no PPP, a escola possui este nome por estar localizada no Largo do Campo Limpo, e, desta forma constituiu sua identidade como EMEI Campo Limpo (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

Figura 8 – Localização da EMEI Campo Limpo



Fonte: Google Maps

O distrito de Campo Limpo, inicialmente, era formado por chácaras e áreas verdes que com o passar dos anos, devido ao crescimento populacional, foi progressivamente loteado ao longo da Estrada do Campo Limpo. Os primeiros habitantes, em sua maioria migrantes de origem humilde, se estabeleceram nas décadas de 1960 e 1970, principalmente provenientes do interior de São Paulo e das

Regiões Nordeste e Sul do Brasil. O crescimento desordenado, típico das áreas periféricas, ocorreu de forma acentuada nas décadas de 1970 e 1980, carecendo de planejamento adequado por parte das autoridades públicas (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

A partir dos anos 1990, o bairro experimentou um significativo desenvolvimento imobiliário com o lançamento de empreendimentos voltados para a classe média. Sua proximidade com centros comerciais em expansão, como o Centro Empresarial São Paulo, a Marginal Pinheiros e a região da Avenida Luiz Carlos Berrini, além de vizinhança com bairros considerados nobres, como a Vila Andrade e o Morumbi, atraiu novos residentes com perfil diferente dos pioneiros da década de 1960. Muitos desses novos moradores possuem formação superior e/ou são profissionais liberais, buscando imóveis mais acessíveis próximos aos seus locais de trabalho (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

Apesar dos investimentos em infraestrutura, como piscinões e canalização de córregos, o bairro ainda enfrenta desafios relacionados a enchentes e alagamentos em alguns pontos isolados, especialmente no Córrego Pirajuçara, durante chuvas intensas. As precipitações fortes, sobretudo no verão, também resultam em deslizamentos de terra em áreas precárias, geralmente ocupadas irregularmente e sujeitas a riscos conhecidos (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

No entorno da escola, destacam-se polos culturais, como a Biblioteca Helena Silveira, a ONG Arrastão, que oferece cursos e atividades de lazer à comunidade, e o CEU Campo Limpo, cuja inauguração o consolidou como um significativo promotor de cultura na região (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

3.1 Contextualização da EMEI Campo Limpo (2022)

No PPP, não há o registro do número total de crianças matriculadas, e sim o número de famílias (duzentas) que responderam o questionário para atualização do Projeto Político-Pedagógico. Contudo, ao pesquisarmos encontramos, no *site* da Prefeitura do Município de São Paulo em Dados Abertos (2023), 198 crianças matriculadas no período da manhã e 179 no período da tarde (São Paulo, 2020).

Em relação aos funcionários que atuam na EMEI Campo Limpo, dos 25 questionários recebidos para a elaboração do PPP, notamos que a maioria do corpo

docente é composto por mulheres entre 30 e 50 anos. Quanto à formação acadêmica, graduação e nove profissionais com pós-graduação nas seguintes áreas:

O corpo docente, em maioria, está compreendido na faixa etária entre 30 e 50 anos de idade, tendo 8 profissionais entre 52 e 70 anos de idade. Dos vinte docentes lotados na EMEI, dezessete participam do Projeto Especial de Ação¹⁴. Quanto ao nível de escolaridade, no grupo de apoio apenas uma pessoa possui ensino fundamental II incompleto, duas possuem o ensino médio, duas possuem o ensino superior incompleto, os demais profissionais de apoio, docente e gestores possuem o nível superior de ensino, contemplado nas licenciaturas de pedagogia em sua maioria, Letras, História e Artes, temos também nove profissionais com pós-graduação, nas seguintes áreas: História da Arte, Gênero e Diversidade, Inclusão, Psicopedagogia, Artes Visuais, Alfabetização e Letramento. “O tempo de magistério oscila entre 02 e 34 anos, o tempo de PMSP está entre 02 e 32 anos, o tempo na EMEI Campo Limpo está entre 03 meses e 20 anos” (PPP EMEI Campo Limpo, 2022, p. 9).

A gestão e a equipe de apoio são compostas por nove pessoas, sendo 1 diretora, 1 assistente de diretor, 1 coordenadora pedagógica, 3 auxiliares técnicos de educação, 3 agentes de apoio nível III (PPP EMEI Campo Limpo, 2022). Assim, podemos observar que a UE possui um quadro completo de servidores para desenvolver as atividades que são de competência de cada um, de acordo com o Decreto nº 54.453¹⁵ de 10 de outubro de 2013.

Durante o ano de 2022, a EMEI propôs o horário de funcionamento das 7h00 às 19h00 com atendimentos às crianças nos turnos da manhã e da tarde. No matutino, o horário era das 7h00 às 13h00, e possuíam 5 turmas. No vespertino, também possuíam 5 turmas com atendimento das 13h00 às 19h00 (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

Em relação à infraestrutura física, a escola relatou ter os seguintes espaços: sala destinada à secretaria e assistente de direção, hall para público ficar ao aguardar atendimento, sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica, 2 banheiros na área administrativa, cozinha destinada ao uso dos funcionários, almoxarifado pedagógico,

¹⁴ Projeto Especial de Ação – PEA, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

¹⁵ Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013, fixou as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

cozinha, despensa, refeitório dos alunos, banheiros masculino e feminino de uso exclusivo para alunos, sala para reuniões de professores em horário coletivo, 5 salas de aula, parque com areia e pátio coberto (PPP EMEI Campo Limpo, 2022).

3.2 Projeto Político-Pedagógico e a concepção de infância

A educação é um processo social que ocorre diariamente nas interações interpessoais, no trabalho, no lazer e nos diálogos públicos e privados, incluindo interações com diversas tecnologias. Considerada um bem público e um valor compartilhado, a educação possibilita a construção de uma vida comum nos territórios. Ela é fundamental para garantir a coesão social, a equidade, a solidariedade e, de maneira complementar, o desenvolvimento pessoal de todos os membros da sociedade (São Paulo, 2019).

As propostas educacionais possuem intencionalidades e um dos documentos que guarda seus registros é o Projeto Político-Pedagógico, documento orientador dos aspectos educacionais e das questões estratégicas das escolas, de maneira que as intenções pedagógicas saiam do plano das ideias e dos “corações” (Nogueira, 2009, p. 16) e passem para o plano prático e operacional (Nogueira, 2009). O documento é revelador da intencionalidade, por parte dos educadores quanto às propostas, objetivos e atividades que devem cumprir ao longo do período letivo (Libâneo, 2017).

Assim, o PPP é um elemento estruturante da identidade da instituição, podendo mobilizar professores, gestores, pais, estudantes e equipe de auxílio da escola em torno de uma causa comum. O projeto, dado sua dimensão democrática e participativa, poderá propiciar a união do grupo em torno dos objetivos em comum (Vasconcellos, 2012). De acordo com o autor, o Projeto não é uma ‘varinha de condão’ (grifo do autor), não tem “superpoderes’ (grifo do autor) (Vasconcellos, 2012, p. 63), mas poderá organizar, dinamizar e orientar o trabalho pedagógico.

Segundo o Art. 28. do Regimento Escolar da EMEI Campo Limpo¹⁶ (2021), o Projeto Político-Pedagógico “indica o conjunto de decisões definido pela comunidade educativa, consolidado em um plano orientador que expressa o compromisso com o alcance dos Indicadores de qualidade e desenvolvimento para cada agrupamento da Educação Infantil” (EMEI Campo Limpo, 2022, p.61).

¹⁶ No PPP de 2022 consta que a última atualização do Regimento Escolar ocorreu no ano de 2021.

A partir das considerações apontadas anteriormente, analisaremos o PPP da EMEI Campo Limpo, em 2022, que informou passar a ter 100%¹⁷ das aulas presenciais, retomando as rotinas de aulas e de aprofundando dos estudos acerca do Currículo da Cidade e da interlocução com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (EMEI Campo Limpo, 2022). Observamos que a estrutura do documento foi elaborada a partir dos seguintes itens:

1. Introdução
2. Localização
3. Nosso Bairro
4. Resgatando um pouco da nossa história
5. Algumas considerações sobre nosso percurso
6. Perfil sociocultural da equipe de profissionais da unidade educacional
 - 6.1 Perfil sociocultural e econômico das famílias das crianças matriculadas na Unidade Escolar
7. Objetivos gerais da escola
8. Propostas de trabalho
 - 8.1 Cartas de Intenções (anexo)
 - 8.2 Plano de trabalho Diretora/ Assistente de Diretora
 - 8.3 Plano de trabalho Coordenadora
 - Plano de trabalho - Professores readaptados
 - São atribuições do Agente Escolar
 - São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação quando no exercício de atividades de Inspeção Escolar
9. Concepções de criança, infância e de Educação Infantil
10. Proposta Metodológica
11. Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças
12. Processo de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança
13. Formas de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental
14. Inclusão das crianças com deficiência
15. Organização administrativa e pedagógica da EMEI Campo Limpo 2022
16. Infra-estrutura
17. Recursos humanos (quadros administrativo e docente)
18. Recursos financeiros
 - 18.1 APM
 - 18.2 Conselho de Escola
19. CIPA
 - 19.1 Grupo de Defesa Civil Escolar - GDCE – Decreto 54.824/14
 - 19.2 CRECE
20. Regimento interno
21. Instrumentos de registros dos educadores
22. Instrumentos de registro da equipe gestora
23. SGP/Google Classroom

¹⁷ Nos anos de 2020 e 2021, em decorrência da Covid 19, ocorreu o ensino remoto ou híbrido decorrentes do distanciamento social (EMEI Campo Limpo, 2022).

24. Formação continuada envolvendo professores
 - 24.1 PEA
 - 24.2 Plano de formação para os docentes para os horários coletivos e horas atividades
25. Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade da Educação
26. Plano de atividades de docentes em módulo sem regência
27. Proposta curricular e práticas pedagógicas - BNCC
28. Projetos pedagógicos permanentes em atendimento as orientações oficiais e curriculares
29. Escuta ativa das crianças e da família
30. Busca ativa
31. Calendário
32. Referências (EMEI Campo Limpo, 2022)

No item 9 do PPP, encontramos o apontamento de que abordarão a concepção de criança, infância e de Educação Infantil. Logo no início, relatam que a proposta pedagógica está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº. 5/09, a BNCC para a Educação Infantil aprovada e homologada em dezembro de 2017, o Currículo Integrador 2015 e Currículo da Cidade Educação Infantil de 2019. Continuam a apresentação do item indicando a meta de respeitarem os princípios éticos, políticos e estéticos para garantir a criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (EMEI Campo Limpo, 2022). Nos registros, identificamos que compreendem "atividades ou rotinas, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com outras crianças" (Corsaro, 2011, p.128).

Pesquisando a DCN para a Educação infantil, em seu Art. 3º, menciona que

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 1).

Em relação aos registros, realizados no item 9, não há menção de quais artigos da DCNEI foram considerados ao elaborá-lo. Contudo, encontramos as orientações ao longo do documento, como nos princípios “éticos - da autonomia e do respeito às diferentes culturas e identidades; estéticos - da sensibilidade, da ludicidade e da criatividade; políticos – do exercício da criticidade, dos direitos das crianças e da

prática” (EMEI, Campo Limpo, 2022, p.31), que também estão presentes na Orientação Normativa N°1/2013.

Nos deveres da equipe escolar, encontramos como devem 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. Considerando-se os conhecimentos das crianças,

[...] a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (Sarmiento, 2007, p. 35)

Assim a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, deve proporcionar às crianças a possibilidade de constituir sua identidade, seus valores, conhecimentos e significados de forma singular e plural. Além disso, não podemos deixar de ressaltar a preocupação de oferecer educação e cuidados de forma indissociável, respeitando os laços de cooperação com a família (EMEI Campo Limpo, 2022, p. 31).

Na concepção da Educação Infantil, compreendemos a indissociabilidade entre o cuidar e educar, e ambos podem ser pensados a partir das relações de afeto desempenhando papel fundamental na regulação das ações humanas, influenciando a escolha e rejeição de objetivos, bem como a valoração de elementos, eventos e situações pela criança (Oliveira, 2013). O afeto, também, envolve a expressão de estados emocionais dentro de um contexto cultural. Em qualquer atividade humana, o afeto e a cognição estão intrinsecamente ligados, permitindo que os indivíduos construam conceitos sobre o mundo ao redor, atribuindo-lhes significado e valor (Oliveira, 2013).

Continuando a exploração acerca da concepção de infância, fizemos uma análise das visões nas cartas de intenções dos professores e obtivemos o seguinte resultado, conforme quadro 12:

Quadro 12- Concepção de Infância nas Cartas de Intenções

Turma	Docente	Concepção de Infância
7A	N.P.N.S.	A criança como protagonista de sua aprendizagem, com direitos e deveres.
7A	M. D. S.	Criança com direito a fala.
7B	S.H.S.S.	Criança como protagonista, com curiosidades e interesses.
7B	V.A.C.B.	Criança como um ser único, capaz de desenvolver seu pensamento crítico e criativo.
7C	J.L.B	Criança como protagonista da propria história.
7C	S.S.B.	Criança como protagonista da aprendizagem.
7 D	M.D.S.	Criança como colaborativa e com experiências que podem ser compartilhadas com outros.
7E	D.P.Y.	Criança ativa, livre e exploradora do espaço.
Turma não definida	P.F. S.M.	Criança como ser ativo e potente. Sujeito de direito.

Fonte: (Elaborado pela autora)

Para iniciarmos a análise, julgamos ser relevante considerar que o fato de os docentes não terem registrado a concepção de infância na qual acreditam, não significa que não a tenham. Verificamos um retrato, um momento específico do ano de 2022. Das 18 Cartas de Intenções presentes no PPP da EMEI Campo Limpo, 9 continham a concepção de infância. Percebemos que, nos registros dos professores, estão presentes, em sua maioria, o sentido de infância ligados a uma dimensão individual, acenando-se a um período da vida da pessoa, conseqüentemente a uma etapa do desenvolvimento humano e um apontando uma dimensão coletiva, referindo-se ao coletivo de crianças, quando menciona o compartilhamento com outras (Corsaro, 2011).

Em seus registros, constam questões destacando a participação ativa e interativa das crianças no processo educativo, em contraste com abordagens mais passivas. Nesse sentido, encontramos o conceito de "reprodução interpretativa", ressaltando a capacidade das crianças de interpretar e influenciar ativamente seu ambiente social durante o processo de socialização (Corsaro 2002, 2011).

No PPP da EMEI Campo Limpo (2022), o cuidar e brincar, presentes nos princípios da equidade e da democracia, poderão propiciar a todas as crianças o direito à participação, à voz, à escolha e à tomada de decisões, independentemente da idade que tenham. Propõem:

- I. Propiciar à criança meios para que essa estabeleça boas relações interpessoais, fortalecendo-lhe a autoestima e ampliando-lhe gradativamente as possibilidades de comunicação e interação social;
- II. Propiciar condições para que a criança desenvolva uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e percebendo suas limitações;
- III. Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, de forma que a criança aprenda aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- IV. Incentivar a criança a observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- V. Promover a integração escola-comunidade;
- VI. Proporcionar aos alunos diferentes experiências em espaços lúdicos variados existentes na escola;
- VII. Privilegiar o espaço dialógico culminado em relações democráticas e planejamento compartilhado;
- VIII. Realizar de modo planejado e sistematizado a busca ativa individual das crianças em contexto de ensino híbrido, caso necessário, afim de qualificar as práticas e garantir acesso as vivências compartilhadas, priorizando o uso do material “Trilhas da Aprendizagem”, como material impresso (EMEI Campo Limpo, 2022, p. 31-32).

O cuidado como atitude e ações humanas é constituinte da possibilidade de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, de diferentes culturas, identidades e singularidades. O cuidado humano também é base dos direitos de cidadania (Maranhão, 2023).

Na Educação Infantil, as atitudes e ações de cuidado dos professores com as crianças, e destas entre si e consigo próprias, são “experiências concretas na vida cotidiana que levam à aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço coletivo, e à produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens”, como expresso nas DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09). Com isso, as atitudes e ações de cuidado podem ser consideradas uma “significativa e primordial experiência permeando as interações e brincadeiras das crianças, que constituem o eixo central do projeto educativo nos primeiros seis anos de vida, compartilhado entre familiares e instituições de educação infantil” (Maranhão, 2023, p.18).

3.3 Projeto Político-Pedagógico e as competências socioemocionais

No PPP, observamos indícios da compreensão da EMEI em relação à função da escola, que é desempenhar um papel significativo como instituição na sociedade, refletindo as características políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade desde Educação Infantil. Ela é essencial para promover o crescimento intelectual, cultural, moral e ético de indivíduos, abrangendo bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. “Assume também a função básica de propiciar o domínio de **competências** (grifo meu) que permitam a plena participação do indivíduo enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna” (EMEI Campo Limpo, 2022, p.20), além de ser fundamental para a formação da cidadania, a escola é um instrumento insubstituível que não pode abrir mão de acompanhar os processos de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade (EMEI, 2022).

Nas Normas de Convívio, constantes no PPP, objetivando ter e ser um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças, indicou no Art. 38

As Normas de Convívio, discutidas e elaboradas pelo conjunto da comunidade escolar e aprovadas pelo Conselho de Escola e pela Diretoria Regional de Educação Campo Limpo fundamentam-se nos direitos e deveres que serão observados por todos e apoiados em princípios legais, de solidariedade, ética, diversidade cultural, autonomia e gestão democrática.

[...]

§ 2º As Normas de Convívio nesta Unidade Educacional terão como finalidade o aprimoramento e o bom funcionamento dos trabalhos, bem como o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar para obtenção dos objetivos previstos no Regimento Educacional, visando, ainda, assegurar:

[...]

b) a formação ética e moral dos bebês e crianças, desenvolvendo habilidades sociais, a fim de torná-los cidadãos autônomos e participativos nos diversos aspectos da vida social (EMEI Campo Limpo, 2022, p.63)

Notamos a intencionalidade de formação moral e ética das crianças para que atuem nos diversos aspectos da vida social, o que colaboraria para o desenvolvimento da competência emocional madura, considerando que o caráter moral e valores éticos têm uma influência significativa nas respostas emocionais. Saarni (2015) complementa, ainda, que a competência emocional madura implica sabedoria,

manifestada por meio de escolhas e ações éticas que respeitam e incorporam os valores culturais.

Destacamos seis dos onze objetivos específicos propostos pela UE que podem ser relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

- Incentivar o convívio harmonioso com o outro e com o meio;
- Desenvolver atitudes e comportamento pautado em valores, tais como: respeito, tolerância, colaboração, ética e responsabilidade;
- Garantir a formação de vínculos que conduzam a uma postura ética e de valorização da vida, respeitando tanto os humanos como os demais seres vivos;
- Favorecer o exercício de participação e o compartilhamento de responsabilidades;
- Garantir a formação de vínculos que conduzam a uma postura ética e de valorização da vida, respeito, aceitação de si e do outro;
- Favorecer o exercício de participação e o compartilhamento de responsabilidades.

A promoção dos objetivos, por meio das propostas pedagógicas, poderá desenvolver as competências socioemocionais, como autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis, indicadas pela CASEL, desempenhando um papel na promoção da equidade na educação, evidenciando a importância da identidade e protagonismo dos estudantes. Reconhece-se que o contexto e o ambiente em que vivem são inseparáveis do desenvolvimento acadêmico, social e emocional, sublinhando a necessidade de abordagens educacionais holísticas para garantir uma equidade efetiva (CASEL 2015).

Entendemos que nossas crianças precisam desenvolver suas habilidades e competências e também apropriarem-se de todo o conhecimento necessário para agregarem mais qualidade de vida em suas existências. O foco da educação está em introduzir e desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler, calcular, **confrontar, dialogar, criticar, opinar, debater, sentir**, analisar, relacionar, **celebrar, articular o pensamento e o seu próprio sentimento** (grifo meu), sintonizados, com a sua história individual ligada à sua família, formando cidadãos conscientes e capazes de interagir construtivamente na sociedade (EMEI, Campo Limpo, p.32).

As crianças atribuem significado às emoções com base em suas habilidades cognitivas em desenvolvimento, moldadas pelos seus temperamentos individuais. Seu percurso de desenvolvimento, habilidades, vulnerabilidades, exposição a

contextos específicos e experiências sociais únicas são determinantes na interpretação das transações emocionais (Saarni, 2001 apud Denham, 2018).

3.4 Cartas de Intenções e as competências socioemocionais

A Carta de Intenções é ponto de partida do trabalho docente, na perspectiva da Pedagogia da Infância (Kishimoto; Oliveira-Formosinho, 2013 e Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007), momento em que projeta um roteiro que deve ser revisitado e pode ser refeito sempre que necessário. Assim como planejar uma viagem, a carta envolve roteiros e expectativas que são ajustados conforme as circunstâncias. Valorizando o fazer pedagógico diário, a Carta de Intenções reconhece a importância de cada direção tomada, mesmo aquelas não formalizadas no registro. Na jornada pedagógica, os saberes docentes, as expressões das crianças e a intencionalidade pedagógica caminham juntos (SME, 2019).

O conteúdo da Carta de Intenções deve ser a sinalização de projetos didáticos, experiências, atividades e brincadeiras que a(o) professora(or) quer proporcionar para os bebês e as crianças ao longo do ano, anunciando o que entende naquele momento como potência, a fim de que eles possam se desenvolver e avançar em suas aprendizagens (SME, 2019).

Dado seu caráter de iniciação, a Carta de Intenções revela-se como um instrumento de planejamento para o início do ano letivo e/ou também para o início de cada semestre letivo. Ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo (SME, 2019).

Analisamos se os docentes ao redigir as Cartas de Intenções sinalizam a pretensão em propor atividades pedagógicas visando ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Quadro 13 - Competências socioemocionais propostas pela CASEL nas Cartas de Intenções

Turma	Docente	Proposta	Competências Socioemocionais
7B	V.A.C.B.	As propostas pedagógicas propiciarão autoconhecimento e o autocuidado, compreensão do outro, desenvolvendo a empatia e colaboração com o grupo, respeitando e valorizando toda e qualquer forma de diferença entre seus pares. Reconhecer seus direitos e deveres, tomar decisões responsáveis para si e para o outro.	- Autoconhecimento - Consciência social - Habilidades de relacionamento - Tomada de decisão responsável
7C	J.L. B	Troca de experiências entre as crianças para boa interação social.	- Tomada de decisão responsável
7C	S.S.B.	Propostas que promovam a cooperação, ajuda mútua, respeito, conhecimento de si e do outro.	- Habilidades de relacionamento - Consciência social - Autoconsciência
Turma não mencionada	S.D.M.	Propostas lúdicas para desenvolver a cooperação.	- Habilidades de relacionamento
Turma não mencionada	P.F. S.M.	Propostas pedagógicas que favoreçam cuidado de si e com os outros.	- Autoconsciência - Habilidades de relacionamento
7I	S.D.M.	Atividades pedagógicas que favoreçam o cuidado de si e do outro e a cooperação.	- Autoconsciência - Habilidades de relacionamento
Sem sala atribuída ¹⁸	S.A.P.L.	Propostas para que as crianças possam fazer escolhas, superar desafios e se tornarem autônomas, relacionando-se com as diferenças existentes em cada uma e compreendendo a importância da flexibilidade e respeito.	- Autogestão - Consciência social

(Elaborado pela autora)

Os fundamentos da educação socioemocional abrangem o autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social (CASEL, 2015). Essas bases envolvem contextos escolares, familiares e comunitários, indicando que a abordagem desse tema deve incluir todos os grupos relacionados à escola (CASEL, 2015).

Das 18 Cartas de Intenções, 7 apresentaram indícios de propostas que poderiam potencialmente envolver o desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, a ausência de menções a essas competências nas demais não implica necessariamente que elas não foram abordadas ou desenvolvidas ao longo do ano de 2022 pelos demais docentes.

Vislumbramos que as propostas pedagógicas proporcionam a construção de significados, o desenvolvimento do pensamento e a formação da identidade ocorrem

¹⁸ A Portaria Secretaria Municipal de Educação – SME Nº 7.779 DE 27 DE SETEMBRO DE 2017, fixou o número o módulo de docentes das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio.

por meio das interações estabelecidas com outros participantes em práticas sociais concretas. Essas práticas envolvem circunstâncias, artefatos, significados e normas sociais em um ambiente específico. Ao internalizar interações sociais previamente vivenciadas, o indivíduo adquire estratégias para memorização, narrativa, resolução de problemas, entre outros, provenientes dos grupos com os quais compartilha experiências (Oliveira, 2013). Assim, é possível incluir atividades que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais com os mesmos objetivos.

Compreender que as competências socioemocionais, de acordo com as pesquisas da CASEL (2015), não só contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades, mas também melhoram o desempenho acadêmico de forma abrangente, além de promoverem uma sociedade mais pró-social.

Concluimos que, nos documentos institucionais, há indicação da concepção de infância que deverá ser adotada pelos educadores da EMEI Campo Limpo, apresentando uma visão contemporânea do que é ser criança. Contudo, observamos que o registro acerca do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das competências socioemocionais não está explícito, embora ocorra a menção de trabalhos para o desenvolvimento das competências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trabalhou numa abordagem interdisciplinar que integra as perspectivas de História, Educação e Psicologia, considerando os referenciais próprios desses polos epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, buscando estabelecer um diálogo entre as respectivas áreas.

Inicialmente, os estudos abordaram a concepção de infância no Ocidente, na realidade brasileira e paulistana, e nos permitiram identificar a infância como um processo de construção social, possivelmente atendendo aos anseios de cada época. A concepção contemporânea de infância é vista como uma construção da modernidade, moldada ao longo da história por condições socioculturais específicas. A infância pode ser entendida como um conceito, uma representação ou um tipo ideal que destaca elementos comuns a diversas crianças. Isso implica que a noção de infância é fluida e sujeita a mudanças ao longo do tempo, variando conforme os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e as características individuais. Portanto, as crianças de hoje diferem das do passado e, provavelmente, continuarão a evoluir nas gerações futuras.

Em seguida, na busca de indicações institucionalizadas, fizemos análises das concepções de infância presentes nos documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Currículo da Cidade – Educação Infantil, que apresentaram concepções contemporâneas acerca da infância, como veremos a seguir.

A concepção de infância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no contexto brasileiro, estão interligadas e influenciam diretamente as políticas e práticas educacionais. Ela representa um marco importante ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e estabelecer parâmetros para a Educação Infantil, cuja finalidade deve ser o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As DCNs (2009) para a Educação Infantil apresentam uma concepção de infância que vai ao encontro das mudanças contemporâneas na compreensão desse período. Elas reconhecem a criança como sujeito de direitos, capaz de expressar suas ideias, desejos e necessidades. A infância é vista como um período singular do

desenvolvimento humano, e as práticas educativas devem respeitar a especificidade desse momento, considerando as dimensões afetivas, sociais, culturais e cognitivas das crianças, tal qual a LDB 9394/96.

Passamos a analisar a BNCC da Educação Infantil na perspectiva da concepção de infância presente no documento. Ela parte do princípio de que a infância é uma fase única e valiosa do desenvolvimento humano, reconhecendo suas características, necessidades e potencialidades próprias, não se limitando à preparação para etapas futuras, reconhecendo a criança como um sujeito social, cultural e histórico. Destaca o papel central do brincar como atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças e enfatiza a importância da interação social, do respeito à diversidade cultural, da valorização das experiências individuais e coletiva, e da construção de vínculos afetivos. Um dos pontos abordados é a formação ética, promovendo valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e autonomia.

Para finalizar a abordagem da infância nos documentos, verificamos que o Currículo da Cidade – Educação Infantil, reconhece a criança como um sujeito ativo, social, cultural e histórico. O documento adota o brincar como uma atividade central, entendendo-o não apenas como entretenimento, mas como uma linguagem fundamental para a expressão, exploração e construção do conhecimento pelas crianças, reconhecendo a criança como um sujeito ativo, social, cultural e histórico.

Na sequência, iniciamos as reflexões acerca das competências socioemocionais, considerando a indicação de atividades para o seu desenvolvimento na Educação Infantil. Essa análise leva em consideração a legislação educacional brasileira, composta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, e o Currículo da Cidade – Educação Infantil, com foco na busca de existência ou não de orientações relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nesse contexto educacional.

As competências socioemocionais referem-se às capacidades que vão além do domínio cognitivo e acadêmico, envolvendo aspectos emocionais, sociais e comportamentais que influenciam a maneira como as pessoas percebem, compreendem, expressam e gerenciam suas próprias emoções, além de como se

relacionam com os outros. Elas desempenham um papel crucial no desenvolvimento pessoal e no sucesso em diversas áreas da vida.

De acordo com a CASEL (2015), as competências socioemocionais incluem autoconhecimento (entendimento das próprias emoções), autocontrole (habilidade de automotivação, controle de impulsos), consciência social (envolvimento com o próximo, demonstrando empatia), habilidades de relacionamento (escuta ativa, comunicação clara, cooperação) e tomada de decisão responsável (realização de escolhas éticas e morais).

Os documentos legais apresentam diretrizes para a formação integral das crianças, reconhecendo a necessidade de contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as competências socioemocionais. A promoção de competências, como a empatia, a colaboração, a autorregulação emocional e a resolução de conflitos são elementos essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças. Em síntese, ao pesquisarmos, nas diretrizes educacionais, as propostas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, identificamos que são consideradas como parte indissociável para a formação integral da criança.

Após os estudos e análises acerca da concepção de infância, das competências socioemocionais e suas presenças e influências na Educação Infantil, passamos a observar o Projeto Político-Pedagógico e as Cartas de Intenções da EMEI Campo Limpo para compreender qual a concepção adotada e a existência ou não de indicativos de trabalhos para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

No Projeto Político-Pedagógico da EMEI Campo Limpo, encontramos a concepção de infância que adotam, balizada nas legislações vigentes, em consonância com a visão contemporânea de infância que reconhece a criança como um sujeito de direitos, com necessidades, interesses e potencialidades próprias. Isso implica respeitar a singularidade de cada criança, proporcionar ambientes educativos e sociais adequados ao seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito às competências socioemocionais e à sua presença no Projeto Político-Pedagógico da EMEI, notamos que o termo não está declaradamente mencionado ou explicitado. Entretanto, identificamos indícios de que essas competências estão presentes nos objetivos específicos, conforme destacamos durante a análise. Dessa forma, podemos inferir que há um esforço para trabalhar as competências socioemocionais, embora não seja possível afirmar com certeza se a

comunidade escolar tem plena consciência do desenvolvimento dessas competências como competências socioemocionais.

Analisamos as Cartas de Intenções e encontramos indicativos da concepção de infância e de indícios de intencionalidade de se trabalhar as competências socioemocionais em nove no primeiro caso e sete no segundo. Voltamos a mencionar que o fato de não termos encontrado os registros nestes documentos não significa, necessariamente, que não foram trabalhados no ano de 2022.

Concluimos que a pesquisa poderá contribuir para a reflexão acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, indicando a importância do planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma a propiciar o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança.

Ademais, esta pesquisa abre caminhos para continuidade, demandando observação sobre a correlação entre o que se propõe no discurso registrado nos documentos e o que se realiza na prática cotidiana, além de servir de apoio para outras tantas investigações que possam envolver a educação formal e a não formal. Consideramos que a pesquisa, por ser documental, possui algumas limitações. Seria interessante, por exemplo acompanhar em lócus a existência de atividades que proporcionem o desenvolvimento das competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a Escola dos Anais (1929-1989). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 377-643.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. **Guide: effective social and emotional learning programs –Middle and high school edition**. Chicago: CASEL, 2015. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.

CAVALCANTI, Carolina C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. Editora Saraiva, 2023. E-book. ISBN 9786587958088. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786587958088/>. Acesso em: 30 set. 2023.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília. **Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**, 2014.

CORSARO, Willian Arnold. **A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças**. Porto: Educação Sociedade & Culturas, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas**. Revista Educação, v. 26, nº 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680/2078>. Acesso em: 22 out 2023.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book. ISBN 9788524925573. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925573/>. Acesso em: 02 out. 2023.

LOPES, Edson P. **A Educação da Primeira Infância na Perspectiva de Comenius**. São Paulo: Grupo GEN, 2015. E-book. ISBN 9788522494354. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522494354/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

MAYER, J. D. ; SALOVEY, P. O que é Inteligência Emocional? In: SALOVEY, P.; SLUYTER (org.). **Inteligência Emocional da Criança: aplicações no dia-a-dia**. Rio de Janeiro, Campus, 1999.

MARANHÃO, Damaris G. **Saúde e bem-estar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2023. E-book. ISBN 9786555553574. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553574/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MOLETTA, Ana K.; BIERWAGEN, Gláucia S.; TOLEDO, Maria E. R O. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595027732. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027732/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo *In*:PRIORE, Mary Del(org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) - Guia Prático para Construção Participativa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. E-book. ISBN 9788536522326. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522326/>. Acesso em: 02 out. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, Thomsom, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 191-215.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. ; MACHADO, N.J. e ALLESANDRINI, C.D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos Professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre : Artmed, 2002.

PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.).

Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

PRIORE, Mary del; MOTT, Luiz R. B. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS, Daniela Karine. Competência emocional: como os jogos podem contribuir com o seu desenvolvimento *In*: **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e132953170, 2020.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A Arte de Governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências:** contribuição crítica ao debate. Cortez, 2013. E-book. ISBN 9788524921049. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788524921049/>. Acesso em: 2 out. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso em: 16 out 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015ª.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>. Acesso em 01 mai 2023.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME nº 14**. São Paulo: SME, 2020. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2022/detalhe>. Acesso em 30 set 2023.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância *In Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p – 25-49.

SOARES, N. S. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOUSA, Rafael L. **Punk: cultura e protesto, as mutações ideológicas de uma comunidade juvenil subversiva São Paulo 1983/1996**. São Paulo: Edições Pulsar. 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino. Aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico**. São Paulo: Editora Libertad, São Paulo, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536310701/pageid/0>.

Acesso em 18 nov. 2022.