



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**Adrielly Moura Alves
Ananda Dias Lopes
Yasmin da Silva Beckmann**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO ESTADO
DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE TEÓRICA**

**Pindamonhangaba-SP
2022**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**Adrielly Moura Alves
Ananda Dias Lopes
Yasmin da Silva Beckmann**

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE TEÓRICA

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso de Pedagogia do Centro Universitário FUNVIC.

Orientadora: Profa. MSc. Alessandra Junqueira Vieira Figueiredo

**Pindamonhangaba-SP
2022**

ALVES, Adrielly Moura; BECKMANN, Yasmin da Silva; LOPES, Ananda Dias.
A Educação Infantil no Currículo do Estado de São Paulo: Uma Análise Teórica/
Adrielly Moura Alves; Yasmin da Silva Beckmann; Ananda Dias Lopes -
Pindamonhangaba-SP: UniFUNVIC Centro Universitário FUNVIC, 2022.
41f.: il.

Monografia (Graduação em Pedagogia) UniFUNVIC-SP.
Orientador: Profa. MSc. Alessandra Junqueira Vieira Figueiredo.

1. Currículo 2 Educação infantil. 3 Formação Integral.

I. A Educação Infantil no Currículo do Estado de São Paulo: Uma Análise Teórica
II. Adrielly Moura Alves; Yasmin da Silva Beckmann; Ananda Dias Lopes.



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**ADRIELLY MOURA ALVES
ANANDA DIAS LOPES
YASMIN DA SILVA BECKMANN**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO:
UMA ANÁLISE TEÓRICA**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso de Pedagogia do Centro Universitário FUNVIC.

Orientadora: Profa. MSc. Alessandra Junqueira Vieira Figueiredo

Data: 06 de dezembro de 2022

Resultado: _____

BANCAEXAMINADORA

Profa.: Daniela GonçalvesCarvalho -FaculdadedePindamonhangaba

Assinatura: _____

Profa.:Fernanda Rodrigues de Lima - Institucional e Clínica e Educação Especial

Assinatura: _____

Profa.:MSc.Marina Buseli-Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por sempre estar presente em minha vida, dando-me força para nunca desistir e iluminando o meu caminho.

Aos meus familiares que me apoiaram e me incentivaram nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas Yasmin e Adrielly, que me ajudaram no desenvolvimento desse trabalho.

À Professora Alessandra que me auxiliou e forneceu todo o suporte necessário para a realização desse trabalho.

Ananda Dias Lopes

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, por me dar forças e não me deixar desistir apesar dos impasses e a minha família.

Gostaria também de agradecer e dedicar este trabalho às minhas colegas de faculdade Ananda e Adrielly por colaborarem com a produção do presente trabalho.

Dedico ainda às nossas Professoras que nos apoiaram em todo o percurso e, em especial, à Professora Alessandra Junqueira por nos guiar nesse caminho.

Yasmin da Silva Beckmann

Dedico este trabalho a Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para a realizá-lo.

À nossa Professora orientadora Alessandra Junqueira, cuja dedicação, paciência, empatia e amor serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho.

À instituição de ensino UNIFUNVIC e a todos os docentes, que foram essenciais no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

A toda minha família, em especial, minha avó Maria Francisca por nunca ter medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

Às minhas colegas de turma, em especial, Ananda e Yasmin por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

Grata, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

Adrielly Moura Alves

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por estar ao nosso lado em todos os momentos, principalmente nos mais desafiadores.

Aos nossos familiares que nos incentivaram e por estarem sempre conosco, nos momentos bons e ruins.

Aos Professores que nos mostraram o verdadeiro significado de educar e cuidar do próximo.

À Professora Alessandra, que com todo o seu amor nos ajudou por meio de seus conhecimentos diante desta monografia.

A todos, o nosso carinho e agradecimento.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida,
é a própria vida”.*

John Dewey

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo realizar uma análise teórica sobre o Currículo Paulista na etapa da Educação Infantil. Nesse percurso, compreendemos que discutir o currículo nesta etapa da Educação Básica se faz de extrema importância e vai ao encontro dos anseios advindos da prática docente, na medida em que proporciona uma maior compreensão do fazer pedagógico. Para proporcionarmos uma maior reflexão, fazemos um recorte que abarca “O compromisso com a Educação Integral” e “O compromisso com o desenvolvimento de competências”, os quais constituem parte dos “Fundamentos Pedagógicos” do referido currículo. A metodologia desta pesquisa teve um caráter documental, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica de análise teórica, que teve como fonte livros e periódicos da biblioteca do Centro Universitário FUNVIC e da Biblioteca A (na Plataforma Moodle) e em *sites* especializados, principalmente o *Scielo*, *Google* acadêmico, periódicos e da CAPES. O propósito da metodologia baseou-se em desenvolver e agregar conhecimento a um tema muito abordado nas aulas do curso de pedagogia. Por meio da pesquisa, compreendemos que o Currículo Paulista na educação infantil, trabalha tendo como foco do desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem de forma integral. As análises apontaram para a afirmação de que o Currículo Paulista segue as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A educação no currículo Paulista, orienta para a formação integral do aluno, visando o ser humano multidimensional, trazendo para a escola vários âmbitos do cotidiano do aluno, tais como experiências vividas, conhecimentos prévios, campo social e emocional. Dessa forma, vemos que na educação infantil o ensino tem ênfase nas vivências para apropriação dos saberes dando significado ao aprendizado. Por meio deste trabalho, entendemos ainda que mediante aprendizagem, o Professor é visto como principal responsável por enriquecer os conhecimentos de seus alunos. Para isso, faz-se necessário o trabalho a partir de uma intencionalidade em todo o percurso de seu processo didático. O Educador deve estar ciente de que o espaço e o tempo vividos pela criança demandam intervenções responsivas de sua parte. Assim, o planejamento de atividades e propostas, devem ser pautadas em vivências que trarão significado ao aprendizado do educando.

Palavras-chave: 1 Currículo. 2 Educação infantil. 3 Formação Integral.

ABSTRACT

This paper presents as its objective to perform a theoretical analysis on the São Paulo Curriculum in the stage of Preschool Education. In this course, we understand that discussing the curriculum at this stage of Basic Education is extremely important and join the yearning that comes from teaching practice, to the extent that it provides a greater understanding of pedagogical practice. To provide further reflection we make a clipping that includes “The commitment to Full Time Education” and “The commitment to the development of expertises”, which are part of the “Pedagogical Foundations” of this curriculum. The methodology of this research had a documentary character, being bibliographic research of theoretical analysis, which had as its source books and periodicals from the library of the FUNVIC University Center and Library A (on the Moodle Platform) and specialized sites, mainly Scielo, Google academic, periodicals and CAPES. The purpose of the methodology was based on developing and adding knowledge to a very addressed topic in the pedagogy course classes. Through research, we understand that the São Paulo Curriculum in Preschool education, works with the focus of the development of cognitive and socio-emotional skills and abilities in the teaching and learning process in a full time way. The analyses pointed to the statement that the Curriculum from the state of São Paulo follows the general expertise discriminated by the National Common Curriculum Base (BNCC). Education in the Curriculum from the state of São Paulo guides the full-time formation of the student, aiming the multidimensional human being, bringing to the school various areas of the student’s daily life, such as experiences they have lived, previous knowledge, social and emotional field. Thus, we see that in early preschool education teaching has emphasis on experiences for appropriations of knowledge giving meaning to learning. Through this work, we also understand that through learning, the Teacher is seen as the main responsible for enriching the knowledge of his students. For this, it is necessary to work from and intentionality throughout the course of its didactic process. The educator should be aware that the space and time lived by the child require responsive interventions on his part. Thus, the planning of activities and proposal should be guided by experiences that will bring meaning to the student’s learning.

Keywords: 1Curriculum. 2 early childhood education. 3 Integral training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. MÉTODO	12
3 REVISÃO DE LITERATURA	13
3.1 Conceito de Currículo	13
3.1.2 A relação entre a BNCC, Currículo e desenvolvimento de Competências	14
3.1.3 Concepção de Currículo X Educação Infantil	15
3.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	16
3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO	21
3.3.1 Os diferentes grupos etários da educação infantil, de acordo com o currículo do estado de São Paulo	25
3.4 A FORMAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO PAULISTA	27
3.4.1 O desenvolvimento de competências e habilidades	29
3.4.2 Habilidades cognitivas e socioemocionais, e o Currículo Paulista na Educação Infantil	30
3.4.3 O ensino intencional de habilidades socioemocionais.	32
3.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

A temática currículo tem sido alvo constante de debate nos espaços de discussão sobre assuntos educacionais. Isso tem ocorrido, uma vez que, conforme afirma Lima (2012), o currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos, que serão aplicados pelo Professor; é uma ponte entre a sociedade e a escola, formando um determinado tipo de ser humano.

Partindo dos pressupostos acima, entendemos que compreender e discutir o currículo na Educação Infantil é de extrema importância e, segundo Brito (2014), vai ao encontro dos anseios advindos da prática docente, na medida em que proporciona uma maior compreensão do fazer pedagógico e melhor reflexão sobre o currículo Paulista da Educação Infantil, por esse motivo as bases do referido currículo constituem o assunto central de nosso trabalho.

Buscando um recorte que atenda a nossa realidade, este trabalho apresenta como objetivo realizar um estudo sobre a abordagem da Educação Infantil no currículo do Estado de São Paulo, buscando compreender os enfoques do currículo para Educação Infantil do referido estado, em especial em seus fundamentos pedagógicos.

De acordo com o Artigo 26 da LDB, 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. Por este motivo, neste trabalho revisitamos a Base Nacional Comum Curricular, a fim de entendermos o que alicerça o Currículo que constitui aqui o nosso foco.

Nossos estudos partem dos seguintes questionamentos: Quais os enfoques do Currículo da Educação Infantil no Estado de São Paulo? O Currículo Paulista da Educação infantil vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular?

A fim de potencializar nossa análise sobre os enfoques do Currículo do Estado de São Paulo, com vistas à Educação Infantil, realizamos um estudo sobre o Conceito de Currículo de forma geral; a relação entre a Base Nacional Comum Curricular, Currículo e desenvolvimento de Competências; Concepção de Currículo e a Educação Infantil; abordamos um breve histórico da educação infantil no Brasil e sobre a concepção de criança, explanamos sobre os diferentes grupos etários da educação infantil, de acordo com o currículo do Estado de São Paulo; refletimos sobre a formação integral e o Currículo Paulista, e sobre o ensino intencional de habilidades. Por fim, buscamos colocar a luz sobre o papel do Professor no contexto desse novo currículo.

2. MÉTODO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de análise teórica, que teve como fonte livros e periódicos da biblioteca do Centro Universitário FUNVIC e da Biblioteca A (na Plataforma Moodle) e em *sites* especializados, principalmente o *Scielo*, *Google* acadêmico, periódicos e da CAPES, partindo-se das palavras-chave Currículo, Educação, Formação Integral e Educação Infantil. De modo que separamos os artigos de maior valia para o tema, selecionando suas partes mais importantes, de maneira que pudemos reescreve-los de forma explicativa.

O propósito da metodologia baseou-se em desenvolver e agregar conhecimento a um tema muito abordado nas aulas do curso de pedagogia.

Conforme esclarece Boccato (2006, apud. Pizzani, Silva, Bello e Hayashi 2012)

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

A referida pesquisa tem como foco compreender a construção do currículo de Educação Infantil no novo Currículo do Estado de São Paulo. Ademais espera-se que com esse estudo possamos auxiliar na busca de conhecimento e na formação de novos docentes acerca do novo Currículo Paulista norteado para a Educação Infantil, compreendendo seus processos.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Conceito de Currículo

De acordo com Eyng (2007), o termo currículo não possui uma definição única e clara. Ainda segundo a autora, em 1918, surgiu como nome no livro Bobbitt *O Currículo*. Saviani (2016) afirma que currículo “diz respeito à seleção, à sequência e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola”.

Segundo Rue (apud Eyng 2007),

- Campo do currículo é um campo social enraizado em valores, propósitos, crenças e teorias sociais. Fundamenta-se nos conhecimentos acadêmicos, nas ciências da educação geralmente aceitas e ainda nas atuações pessoais dos docentes em uma diversidade de situações;
- A atuação educativa, compreendida num sentido amplo, realiza-se por meio de experiências e atividades, que não somente visam ao desenvolvimento pessoal e coletivo dos sujeitos, mas também à sua diferenciação e projeção social;
- No campo do currículo e na prática escolar, conjugam-se interesses e realidades diferentes, por meio de processos de socialização, integração e de classificação e separação.

Conforme os estudos de Forquim (1993, apud. Libâneo et. Al. 2012), a noção seguinte lhe parece a mais adequada:

Currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Silva (2018), por sua vez, concebe o currículo como uma construção social, que está para além dos discursos e textos que buscam explicá-lo. Ele está no âmbito de um contexto amplificado, definido no tempo e no espaço das instituições escolares. Ainda, a autora o compreende como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, em que se busca não só a formação dos alunos como também tudo o que se espera que seja ensinado e aprendido na escola.

Segundo Sacristâ (2000), a construção do currículo exige um tipo de intervenção ativa, discutida entre e deliberada por parte dos agentes participantes como: Professores, alunos, pais, forças sociais e intelectuais, para que o mesmo não se torne apenas como reprodução de modelações. Deste modo, o autor aponta para a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Saviani (2016),

pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

O currículo, além de possuir diferentes significados, desempenha distintas funções em diferentes contextos do âmbito da educação, de acordo com sua finalidade.

Como afirma Eyng (2007), o currículo deve ser compreendido de acordo com o seu contexto. A autora faz ainda uma diferenciação entre o “currículo proposto (o projeto pensado/ escrito) e o currículo vivenciado (a prática do projeto pensado/ aplicado e avaliado)”.

O presente trabalho tem como foco a análise do “currículo proposto”, uma vez que nosso intuito é analisar o atual documento que norteia a educação pública estadual do Estado de São Paulo.

3.1.2 A relação entre a BNCC, Currículo e desenvolvimento de Competências

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determinar que

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

Com base na constituição, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:

cabe à União 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 (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

De acordo com Brasil (2018), a fim de atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”

Ainda segundo Brasil (2018), para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil, a LDB deixa claras duas noções decisivas. A primeira estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, ou seja, as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. A segunda se refere ao foco do currículo, o qual determina que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Essas duas noções são fundantes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Partindo deste contexto, o presente trabalho busca investigar como se propõe o desenvolvimento de competências por meio do Currículo Paulista na Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determinar que

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

Com base na constituição, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:

cabe à União 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 (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

De acordo com Brasil (2018), a fim de atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”

Ainda segundo Brasil (2018), para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil, a LDB deixa claras duas noções decisivas. A primeira estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, ou seja, as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. A segunda se refere ao foco do currículo, o qual determina que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Essas duas noções são fundantes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Partindo deste contexto, o presente trabalho busca investigar como se propõe o desenvolvimento de competências por meio do Currículo Paulista na Educação Infantil.

3.1.3 Concepção de Currículo X Educação Infantil

Para Oliveira (2011, apud. Claro e Cittolin 2014), a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar vinculada à realidade cotidiana da criança, bem como à realidade social mais ampla. Isso implica, segundo a autora, conhecer as concepções, os valores e os desejos, assim como suas necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo. Além disso, faz-se necessário ouvir dos profissionais suas concepções educacionais para a construção dessa proposta, além de reconhecer e inserir as famílias como interlocutoras e parceiras desse processo de construção.

Ainda segundo a autora (*op. cit*), com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009, o currículo é visto e construído sob outros olhares que levam em conta o contexto interno e externo em que se situa a instituição, bem como as relações que são construídas e mediadas pelas culturas de pares, uma vez que, ao se relacionar com seus pares, as crianças criam conhecimentos a partir das experiências que são compartilhadas com o coletivo.

Segundo Barbosa (2009), o currículo precisa estar articulado às práticas culturais do grupo social em que está inserido. Devem estar presentes, também, os contextos sociais e familiares dessas crianças, sendo que essa articulação se faz necessária para que haja uma compatibilidade de valores e uma compreensão em torno das transformações dos valores. Ainda para a autora. (2009, p. 52), o currículo, portanto, não poderá “[...] ser compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre Professores e crianças, na escola tendo por base os princípios educativos”.

O currículo não pode ser visto apenas pelo que está explícito nas práticas pedagógicas, pois também reflete o que está oculto. Para Barbosa (2009), “[...] o currículo oculto ensina muito não só as crianças, mas também os adultos, do que aquilo que já vem definido em planos e programas”, uma vez que a educação envolve sentimentos, emoções e linguagens, inseridas nessa construção de apropriação do conhecimento.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam que o currículo oculto

Refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos Professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de currículo oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.

Diante das considerações acima, entendemos que, ao se propor a desenvolver um currículo, é imprescindível levar em conta o contexto de vida das crianças, suas características individuais, bem como as dos profissionais e das instituições de Educação Infantil em que as crianças se encontram.

3.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Analisando historicamente, de acordo com os estudos de Paschoal e Machado (2009), a educação da criança era uma responsabilidade particular da família, ou seja, era o núcleo familiar quem educava o indivíduo em todos os âmbitos durante séculos. Era com a convivência com os adultos e outras crianças que a os pequenos adquiriam conhecimentos acerca de normas,

regras, comportamentos e conhecimentos gerais da cultura. No contexto atual em que vivemos, levando em consideração as mudanças na sociedade, a criança moderna tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, onde a diversidade e compartilhamento com seus pares que possibilitam o aprendizado da cultura.

PASCHOAL e MACHADO (2009, p.79), relatam que na Europa,

com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Ainda de acordo com Paschoal e Machado (2009), o processo de revolução industrial na Europa alterou a estrutura social da família. Assim, enquanto muitas mulheres passaram a trabalhar como operárias, os homens assumiam trabalhos cada vez mais formais nas minas. Surgiu, desta forma, uma categoria de trabalho intitulada “mães mercenárias”. Tratavam-se de mulheres que, ao longo da trajetória, foram se juntando com outras mulheres da comunidade com o intuito de acolher crianças filhos desses pais inseridos cada vez mais no mercado de trabalho. Os cuidados para com as crianças não possuíam caráter pedagógico formal, porém envolviam ensinamento de cantos e rezas, bem como regras morais, bons hábitos de comportamento que eram reforçados por essas mulheres.

Ademais, Kuhlmann (2001) apud. Paschoal e Machado (2009), ressaltam que originou se na França a “escola de Principiantes” ou “escola de tricotar”, que foi criada por um pastor chamado Oberlin em meados de 1769. Essa instituição atendia crianças de dois a seis anos de idade, tinha em seu currículo programas de passeio, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras de modo que, por meio do serviço prestado por mulheres da própria comunidade, cuidavam dessas crianças ensinando as a ler a bíblia e tricotar. Além das habilidades manuais, nesse ambiente as crianças deveriam aprender também hábitos de obediência, bondade, deveriam saber a reconhecer as letras do alfabeto, ter uma boa pronuncia das palavras, além de assimilar noções de moral e religião.

Todavia, com a evolução da educação, as instituições deixaram de prestar somente cuidados físicos e passaram a obter um caráter pedagógico como surgimento dos chamados Jardins de infância. Assim, o primeiro jardim de infância surgiu em meados de 1840 em

Blankenburgo, por Froebel. Nessa instituição, além do educar, pensava-se na transformação da estrutura da família, visando o melhor cuidado com as crianças no ambiente familiar.

No contexto da Educação Infantil no Brasil, podemos fazer algumas reflexões sob tal desenvolvimento histórico. Conforme afirmam Silva e Soares (2017, apud. KUHLMANN JR., 2011),

A história das instituições de educação, para as crianças pequenas, está diretamente ligada com a história da sociedade, do trabalho, da família, da infância, das políticas de assistência e com a trajetória das outras instituições escolares.

Ainda seguindo os estudos de Silva e Soares (2017, apud. KUHLMANN JR., 2011), sabemos que o sistema educandário brasileiro tem seu percurso marcado por inúmeras mutações, das quais, em sua maioria, foram pioneiras para a instauração e instalação de instituições escolares. Arthur Moncorvo Filho criou em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (RJ). No mesmo ano, houve a abertura da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado também no Rio de Janeiro (RJ). Ambas inspiradas nos modelos europeus, especificamente franceses, que foram apresentados no Congresso Internacional de Assistência em Paris no ano de 1889, com o destaque também, de a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado ser a primeira destinada para filhos de trabalhadores assalariados, momento no qual, o mundo ocidental vivenciava um enorme impulso quanto às concepções de infância.

Explorando, ainda, este contexto histórico, Kramer (1984) afirma que:

a fase anterior à década de 1930 pode ser caracterizada em momentos distintos: 1) do descobrimento a 1874, é chamada de "infância desditosa", pois nessa época, pouco ou quase nada se fazia pelas crianças; 2) de 1874 a 1899, com a existência de projetos desenvolvidos por grupos particulares; 3) as duas primeiras décadas do século XX, quando foram fundadas várias instituições e promulgadas algumas leis em benefício das crianças.

As creches tinham como intuito, principalmente, a contribuição no que se diz respeito a normas trabalhistas, inerentes à incorporação da mulher no mercado de trabalho. Havia as creches que acolhiam os filhos de todos os trabalhadores e também, aquelas que priorizavam o atendimento às mães empregadas domésticas em relação as mães que eram operárias. O movimento feminista foi de grande importância para o maior surgimento de instituições públicas voltadas às crianças. Essas mulheres defendiam que a assistência prestada pelo governo para as operárias ou mulheres sem condições financeira, não se limitassem só a elas, mas sim que todas as classes fossem atendidas. Porém, todas essas propostas, na realidade, não eram especificamente ligadas somente aos trabalhadores, mas como mérito das entidades

filantrópicas, das quais pretendiam o atendimento educacional à infância assistencialista. Pois nessa filantropia, os homens ocupavam papéis de autoridade e as mulheres apenas os assistiam, segundo Silva e Soares (2017).

Na concepção ainda filantrópica, as creches interviam em questões higiênico-sanitárias, protegendo as crianças de maus cuidados higiênicos dos quais se evidenciam a influência médico-higienista, que atuava na preocupação da mortalidade infantil, visto que, as chamadas “criadeiras, e tomadoras de conta” eram carentes dos saberes quanto aos cuidados básicos com a saúde das crianças.

Ainda nesse cenário, há uma ambiguidade tanto com relação à relevância das creches, pois de um ponto de vista familiar, essas instituições eram tidas como um fator separativo das famílias, de modo que, as mulheres foram tiradas de dentro dos seus lares para desenvolver um papel profissional, quanto à necessidade do auxílio no cuidado de saúde pública, também como forma de combater as “cuidadoras”.

Tudo isso fez com que a imagem das crianças e suas famílias que eram atendidas pelas creches fossem moldadas a um padrão visto como mal cuidadas, necessitadas, famintas, abandonadas e até mesmo em busca de sobrevivência.

De acordo com Soares 2017 (apud, VIEIRA, 1988) em 1940, inicia-se uma maior responsabilidade somada à preocupação com os serviços sociais e educacionais no Brasil, trazendo grandes avanços para o início da Educação Infantil no país. Nesse período, foram criados diversos órgãos do estado que realizavam parcerias com a educação, como o Departamento Nacional da criança, o qual buscava oferecer atendimento às crianças, da maternidade até a adolescência. A partir disso, nas décadas de 1941 a 1990, surgem diversas instituições e organizações que buscam dar auxílio para a Educação Infantil no Brasil.

Em conformidade com Soares 2017, surge o serviço de assistência a menores (SAM) 1941, a Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) 1964 e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) 1946, que foram fundados com o intuito de dar assistência à criança ou adolescente em situações de abandono ou questões comportamentais. Eram instituições de responsabilidade do estado. A UNICEF passa a atuar no Brasil após a segunda guerra mundial, auxiliando com contribuições no desenvolvimento dos projetos. Fundações filantrópicas foram surgindo também em 1953, como a OMEP, que realizava formações por meio de cursos

profissionalizantes e científicos para mulheres, o que foi considerada uma ação pequena, devido a quantidade dos atendimentos.

A expansão das fundações de Educação Infantil ocorreu diante dos anos de 1960, no Brasil, devido à grande demanda no mercado de trabalho feminino, uma vez que as mães necessitavam de um local para deixar seus filhos no período de trabalho. Por esse motivo, o estado visa uma necessidade de iniciar movimentos vinculados com a preocupação da necessidade dessas famílias. (SOARES 2017, apud KRAMER, 1984).

Segundo Soares 2017 (apud KRAMER, 1984) dos anos de 1964 a 1985 foi estabelecido um projeto de educação compensatória pelo governo militar, onde se ausentava das questões políticas sociais. O objetivo compensatório auxiliou o governo federal a atuar na Educação Infantil (pré-escola), por meio de programas, sendo essa uma saída que os governos encontraram, devido à grande carência de vagas. No período de transição do governo militar para o democrático, que ocorreu no Brasil nos anos de 1984, é indicado por movimentos feministas e pela luta pró-creche, e de profissionais da educação juntamente com grupos universitários que buscavam o direito de participar e opinar na elaboração da nova Constituição Federal.

O grande marco da educação para a infância é simbolizado pela Constituição de 1988 que, de forma tímida, pela primeira vez na história, reconhece a Educação Infantil como parte do sistema educacional do país, definindo que a responsabilidade, por ela, compete aos municípios, com a colaboração da União e Estados por meio de ações redistributivas e supletivas de recursos para que se garanta a todos oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988 apud SOARES, p. 310, 2017).

Ainda em sintonia com Soares 2017 (apud, VIEIRA, 1988) após os anos de 1988, a Educação Infantil passou a ser mais atendida pelo estado, pois seguidamente o fim do regime militar, a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Houve também um grande aumento de projetos desenvolvidos pelo estado que trariam investimentos para aplicar-se na área. Logo após, na década de 1990, no Brasil ainda não havia o direito de educação para todas as crianças da educação primária. O governo neoliberal não dava importância para a Educação Infantil. Ainda em 1996, foi criada uma fundação de caráter de financiamento que tinha a intenção de complementar com a Educação Básica, porém a Educação Infantil foi ignorada. A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) foi aprovada neste mesmo período, com isso iniciaram-se maiores preocupações com a Educação Infantil, por meio da qual crianças de 0 a 3 anos eram de responsabilidades das creches e crianças de 4 a 6 de responsabilidade da pré-escola.

Conforme Soares 2017, no governo de 2003 até os dias atuais, houve um grande avanço, no quesito da educação, com a FUNDEB – Fundação de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. Pela primeira vez, houve um financiamento público para a Educação Básica e, assim, passou a ser a principal fonte de recursos para os pagamentos dos profissionais da área. Foram criadas instituições como o MEC por exemplo, que ampliaram bruscamente o número de escolas públicas no Brasil, que acarretaram cursos profissionalizantes para os funcionários da educação e com isso as verbas foram cada vez mais aumentando juntamente com os números de matrículas.

Portanto, analisando a linha do tempo histórica da educação infantil, percebemos que o surgimento das instituições de ensino voltadas a esse campo e deu pela necessidade de cuidados para com as crianças, filhos de mulheres que ingressavam no mercado de trabalho no período da revolução industrial que iniciou na Europa. Entretanto, nem sempre o intuito foi educacional, mas sim de cuidados básicos das crianças em relação à saúde e alimentação. Todavia com o alto índice de mortalidade infantil nesse período, surge o movimento médico-higienista, que juntamente a instituições filantrópicas se uniam para melhorar as condições de cuidados oferecidas e combater essa mortalidade. De modo que com o decorrer dos anos, percebe-se a necessidade do caráter educacional, surgindo assim os jardins de infância que visavam não só os cuidados físicos e de saúde, como também um olhar pedagógico. Desse modo os princípios de educação infantil foram se espalhando pelo mundo com a colonização dos povos, de maneira a mudar seu conceito e características de acordo com construção da concepção da infância.

3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

Compreender a concepção de infância é um grande desafio, pois desde a antiguidade muitos pensadores buscaram e buscam até os dias atuais entender o significado de infância que é alterado pelo contexto histórico. Há também muitas hipóteses a serem consideradas no quesito Educação Infantil e no papel da escola e da família no processo de ensino e aprendizagem da criança na contemporaneidade.

É, na infância, que o indivíduo inicia seus aprendizados e suas descobertas, momento no qual a criança começa a sentir, a pensar, a agir, a se relacionar e a desenvolver suas capacidades.

A história da educação e da criança está diretamente ligada à vertente religiosa. A igreja católica sempre teve um papel muito forte na política da Europa, que é modelo e se estende por todo o mundo, inclusive no Brasil. Dessa forma, por volta do século XVII, houve uma maior valorização do período correspondente à infância, pois a igreja sustentava com argumentos bíblicos, que a criança era a salvação da humanidade, portanto na infância é que se deve buscar a Deus. A educação é o meio para “levar o homem ao conhecimento e à condição deste magnífico destino é, a um tempo, salvar o homem e glorificar a Deus”. (FRANCA, 1952, p. 78). Porém essa dita como “maior valorização da criança” não se trata de pensar melhor sobre as condições como eram tratadas ou considerar sua infância verdadeiramente como compreendemos hoje, mas sim uma preocupação com a instrução dessas crianças e a formação de um adulto produtivo para a sociedade. (ARAÚJO e TOLEDO 2008)

A chegada das crianças ao Brasil colônia foi conturbada. Desde esse período, podemos compreender a concepção que se tinha da infância na época como descartável, apesar da nova ideia de que a criança levaria o homem a Deus. De acordo com os estudos de Lopes (apud Santana, 2011), os pequenos que desembarcavam no Brasil eram categorizados como Grumetes, órfãs do rei e pajens. Os grumetes eram acolhidos por famílias mais pobres e geralmente realizavam trabalhos mais pesados, assim como castigos; as órfãs tratavam-se de meninas que eram enviadas com a pretensão de casamento, já que havia poucas mulheres brancas no Brasil, e muitas vezes eram até estupradas pela tripulação; já os pajens que eram filhos de uma classe social considerada média para a época, tinham melhor tratamento a bordo e melhores condições de trabalho no Brasil. (SANTANA, 2011)

Segundo ALVES e RIBEIRO (2011), no Brasil colônia, a concepção de infância foi marcada pelas diferentes formas de educação e tratamento das mães deste período, visto que a origem e criação dessas eram diferentes: mães pretas, nativas e brancas. Assim, cada cultura trazia consigo uma maneira dissemelhante da compreensão da criança.

Mesmo com tantas práticas diferentes na era colonial, havia como de praxe, um modo dominante, sendo esse o da sociedade patriarcal e religiosa. Assim, podemos traçar uma linha de como era concebido o conceito de infância na época. Nesse período, a infância era compreendida até os sete anos de idade. Nos primeiros três anos de vida, os cuidados para com a criança eram dados pela mãe ou ama de leite, já dos quatro aos sete acompanhavam o cotidiano dos adultos. Depois de completados os sete anos de idade, tanto meninos quanto meninas já podiam exercer algum ofício e aprender estudos da língua se a função demandasse, vistos como pequenos adultos. (ALVES e RIBEIRO, 2011 p. 113)

Segundo os estudos de Freyre em seu livro Casa-Grande e Senzala

Os viajantes que aqui estiveram no século XIX são unânimes em destacar o ridículo da vida brasileira: os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande: o cabelo bem penteado, às vezes frisado à Menino Jesus; o colarinho duro; calça comprida; roupa preta; botinas pretas; o andar grave; os gestos sisudos; um ar tristonho de quem acompanha enterro. Meninos-diabos eles só eram até os dez anos. Daí em diante tornavam-se rapazes. Seu traje, o de homens feitos. Seus vícios, os de homens. (FREYRE, 1992, p. 411)

Historicamente, compreende-se que a base da construção do indivíduo a partir da infância era pautada pela religiosidade, ou seja, desde cedo a criança era instruída em seus estudos das letras, sempre com fundamentos cristãos. De modo que a sociedade visava o desenvolvimento de um adulto responsável e um cidadão de bem que cooperasse produtivamente com a sociedade. Ainda segundo Alves e Riberio, além da educação pela religião, existiam também os mestres que ensinavam meninos as primeiras letras e os tutores que instruíam as meninas no aprendizado do corte e costura.

Ademais, as escolas da época eram em sua maioria domésticas e confessionais, ou seja, o tipo de escola que professa, por regra, sua doutrina e dissemina suas práticas cotidianas por meio do ensinamento de rezas, benzimentos e rituais disciplinadores. Nessa fase da educação, a criança era concebida como alguém a ser disciplinado. Assim, acreditava-se que o castigo era uma forma de demonstração de amor, uma vez que, ensinava a não desviar do caminho da boa conduta. Mesmo com a saída dos Jesuítas da educação, essa prática conhecida como “palmatória” perpetuou por muito tempo. (ALVES e RIBERIO, 2011)

No quesito de demonstração pública da infância, a participação da criança no que se refere ao lazer da sociedade, é evidenciada nas tradicionais festas de santos da igreja. Segundo Altman (apud Alves e Ribeiro, 2011), era comum ver alguns coros formados por meninos que eram levados pelos jesuítas em expedições de catequese, entoando cantigas e ladainhas. Assim, ao passarem alegremente, muitas crianças se juntavam a eles.

Sobre a concepção de infância na era Brasil colônia, segundo a historiadora Mary Del Priori, a criança sofria consequências da violência contra mulher, que por sua vez muitas vezes se encontrava desamparada. Assim, os pequenos enfrentavam desafios como a fome e o abandono de uma sociedade machista e patriarcal. De modo que a partir da evolução e construção do pensamento do que se concebe por infância é que se começaram a pensar em creches e escolas maternas que, segundo o historiador Moysés Kuhlmann (apud. Alves e Ribeiro, 2011), estão presentes em nosso país há pouco mais de um século. As práticas educacionais do Brasil colônia perpetuaram ainda no modo de se pensar propostas pedagógicas

e políticas nacionais que influenciaram a passagem do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX. (ALVES e RIBEIRO, 2011)

Conforme o tempo foi passando, surgiram outros olhares relacionados à infância. Ariès (1981) apud. Pereira e Deon (2022) afirma que, para que houvesse melhoria no método de educação, era necessária a compreensão da mente da criança. Esse entendimento surgiu a partir do século XVII. Nesse período, os adultos não viam mais a criança como um indivíduo de distração, como afirmam os autores (op. cit. 2022). A criança passou a ser vista como um objeto a ser moldado. Houve grande preocupação por parte de estudiosos pela compreensão não só da mente da criança, mas também sobre como ocorria o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, surgem três abordagens: a behaviorista, a construtivista e a psicanalítica.

Conforme os estudos de Damazio (1991), a noção seguinte lhe parece a mais adequada sobre a abordagem behaviorista:

“John B. Watson, psicólogo americano, é o principal responsável pela teoria behaviorista (do inglês *behavior* = comportamento, conduta). Essa corrente encara a criança como uma massinha amorfa sujeita a um treinamento que pode ser adequado ou não. E essa criança poderá ser condicionada para qualquer papel ou função, desde que treinada a reagir satisfatoriamente aos estímulos, problemas ou obstáculos.”

Sobre a abordagem construtivista, Damazio (1991) explica:

“O psicólogo Suíço, Jean Piaget é responsável por uma guinada importante na teoria sobre a criança. Sua perspectiva é a do homem como sujeito da ação sobre o meio. Outra coisa importante que tal teoria nos ensina é que o desenvolvimento da criança é que propicia seu aprendizado, e não o contrário. Isto é, as crianças são diferentes e têm seu jeito de crescer como pessoa.”

Damazio (1991), sobre a abordagem psicanalítica:

“O psiquiatra alemão Sigmund Freud foi o criador da psicanálise, que é a ciência que procura desvendar o inconsciente humano, isto é, aquilo que está por trás de nossos atos e pensamentos, nossas fantasias, irracionalidades e impulsos que estão nas entrelinhas de nossa racionalidade. Portanto, a psicanálise vai tentar explicar as ligações existentes entre a razão e a emoção no comportamento humano. Todo indivíduo é resultado da síntese de três fatores: o id, que representa nosso inconsciente, os impulsos instintivos (a busca do prazer, a agressividade, etc.); o ego, que representa a consciência (“aquilo que em mim sente está pensando”, para lembrar Fernando Pessoa), ou seja, o nosso eu racional, senhor de nossos atos e objetivos; e o superego, que são valores mais amplos da sociedade, culturalmente constituídos e assimilados, como as normas éticas e morais, as leis sociais, os ideais políticos, os dogmas religiosos, etc.”

Ainda de acordo com Damazio (1991), apud. Pereira e Deon (2022), a criança recebe o conhecimento a partir de duas teorias: a teoria do empirismo e a teoria do racionalismo. Enquanto, no empirismo, a criança é vista como um ser inacabado, sua mente é como uma página em branco e o conhecimento advém da experiência; no racionalismo, a criança é vista

como um pré-adultos que faz uso da razão. Desse modo, ressalta-se que, de acordo com o pensamento moderno, a criança é vista como um pré-adulto, moldável e passivo.

Heywood (2004) *apud*. Frota (2007), mostra, em seu trabalho, que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança. Ao mesmo tempo, apresenta a tese de que a Igreja já se preocupava com a educação de crianças, colocadas ao serviço do monastério. Já no século XII, assegura o estudioso, é possível encontramos indícios de um investimento social e psicológico nas crianças. Entre os séculos XVI e XVII, a criança passou a fazer parte dos interesses dos adultos. Nesse momento, havia uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos.

Entretanto, conforme Pereira e Deon (2022) a partir do século XVII que as crianças começam a ser reconhecidas em suas particularidades e tomam um espaço maior no meio social. Segundo, Oliveira (2021) *apud*. Pereira e Deon (2022), a criança passa para um cenário de ser social, assumindo o seu papel nas afinidades familiares e na sociedade, tornando-se um sujeito com características e necessidades próprias. Logo, no século XXI, a criança é vista como um ser pleno, cabendo, à ação pedagógica, visualizar e reconhecer suas diferenças e instigar a criatividade e imaginação.

Portanto, a criança de hoje, certamente não é como a criança de ontem e nem será como a de amanhã, pois vivem em contextos diversificados, onde o seu lugar é construído de modo diferente, cabendo a sua realidade.

3.3.1 Os diferentes grupos etários da educação infantil, de acordo com o currículo do estado de São Paulo

Como já salientado no presente trabalho, a Base Nacional Comum Curricular é um documento, que contém objetivos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos durante sua vida acadêmica. Todas as escolas, sendo elas particulares ou públicas, têm o dever de seguir este documento, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também no Plano Nacional da Educação (PNE). (PAIVA e OLIVEIRA, 2020).

Segundo Souza 2005:

Com o avanço da sociedade contemporânea, as novas tecnologias e o desejo de inovar o ensino no Brasil, fora elaborado um documento com a finalidade de nortear o ensino no âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas

de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (LDB, Lei nº 9.394/1996).

De acordo com BRASIL (2018), com a constituição de 1988, tornou-se dever do estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, encontrando-se no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o começo do processo educacional. O início nas creches e nas escolas de Educação Infantil é sempre difícil para as crianças, por ser, na maioria das vezes, a primeira separação delas com os seus vínculos afetivos familiares, para assim incorporarem no meio social.

Ainda segundo Brasil (2018.), nos últimos tempos, na Educação infantil, vem se comprovando que o conceito que vincula educar e cuidar são concepções indissociáveis do processo educativo. Com isso, as creches e pré-escolas, ao receber os alunos, e junto a eles suas vivências, o contexto familiar, a cultura, e o contexto da comunidade em que está inserido, busca articulá-los em suas propostas pedagógicas, e tem como objetivo abranger novas experiências e aprendizagens, atuando de maneira a complementar a educação familiar, principalmente quando trata-se de crianças bem pequenas onde esses quesitos (familiar e escolar) estão próximos a aprendizagens, como a autonomia, comunicação e a socialização.

A educação infantil, segundo PAIVA e OLIVEIRA (apud ROCHA 2018),

É o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Segundo BRASIL (2018), há seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, meios em que as crianças aprendem a lidar com situações nas quais devem desempenhar um papel ativo e que às provocam a resolver os desafios propostos, nas quais possam construir significados sobre si, o outro e a sociedade. Conforme relata Souza 2005, são eles: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”. Todos esses direitos são fundamentais para o desenvolvimento da criança

Tratando de Educação Infantil, é importante salientarmos que o Currículo aponta para três grupos etários que constituem essa etapa: 1) bebês de zero a 1 ano e 6 meses, 2) crianças

bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche), 3) crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses (pré-escola).

É importante salientar que esses marcos apontados para determinar os grupos etários não podem ser seguidos à risca, uma vez que há diferença de ritmo na aprendizagem e no ensino das crianças que devem ser considerados na prática pedagógica. Assim, conhecendo cada grupo de intervalo etário da etapa da Educação Infantil, pode-se perceber que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão separados sequencialmente de acordo com cada grupo, que correspondem as possibilidades de aprendizagem e às características de desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2018.).

3.4 A FORMAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO PAULISTA

Muito se houve falar em educação integral na formação do aluno na contemporaneidade, mas afinal, qual a definição de educação integral? Quando usamos esse termo, associamos à educação de período integral, que pode ser entendida como uma educação que envolve proteção social.

Segundo os pensamentos de Pestana (2014) relacionados à educação de período integral, “presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem”.

Ainda de acordo com o autor (op. cit.), a educação de tempo integral é muito discutida na atualidade também, porém se difere da formação integral, uma vez que esta última compreende o ser como um todo, considerando para a aprendizagem, aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, físicos e sociais, desenvolvendo habilidades e competências.

Conforme BRASIL (1996, apud MATIAS e ARAÚJO, 2020) a educação tendo como base a “formação completa”, isto é, a formação integral do aluno, está presente na legislação Brasileira desde a constituição de 1988. A LDB (lei de Diretrizes e Bases) que rege a educação brasileira, prevê em seu artigo 2º, que “a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade”.

Segundo os Pensamentos de Gadotti (2009) a educação de formação integral é aquela, a qual se dá por meio das vivências, tanto familiares, do cotidiano quanto educacionais, transportadas ao ambiente escolar.

Contudo, tratando-se de história, encontramos definições de educação de formação integral no estudo do conceito de Paidéia grega, temática a qual envolve propostas revolucionárias para a pedagogia de filósofos como John Dewey, que influenciaram o pensamento liberal do Padre Anísio Teixeira, personalidade de grande influência na construção da educação brasileira. Ademais, a Paidéia se trata de uma ideia pautada no fortalecimento da socialização humana, em seu sentido cultural e educacional. Assim, a Paideia grega, pode ser denominada como um termo que se refere à junção de vários conceitos como, cultura, civilização, literatura ou educação, que definem o ser humano como um ser multidimensional. (PESTANA, 2014)

Por conseguinte, a formação integral chegou à legislação Brasileira, regendo a forma de se tratar a educação de forma comum na Base Nacional comum curricular (BNCC) que prevê um olhar pautado na sociedade contemporânea com valores centrais do processo educativo. Ademais sugere um compromisso com a educação integral do sujeito, em que valores étnicos, culturais, criativos, participativos, dentre outros, corroboram para o desenvolvimento humano global. (BRASIL, 2018)

Ainda seguindo a linha de pensamento na BNCC (Brasil, 2018):

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Portanto, o Currículo paulista, que assim como os demais currículos brasileiros tem como diretriz a BNCC, define em seu corpo a maneira como a educação é trabalhada dentro deste documento, ou seja, por meio de habilidade e competências. Outrossim, o Currículo paulista considera a educação integral como aquela que trabalha no aluno uma maior autonomia e mobilização de competências, visto que a sociedade contemporânea exige muitas habilidades em seu sistema complexo, fazendo com que a formação escolar do indivíduo o prepare para ser um cidadão crítico e atuante. Dessa forma, o Currículo paulista assume um compromisso com

a educação integral, trabalhando a construção do ser multidimensional por meio de competências e habilidades.

3.4.1 O desenvolvimento de competências e habilidades

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, o ensino e a aprendizagem devem ter como foco o desenvolvimento de competências e habilidades pelo aluno e não o conteúdo conceitual. Tendo como foco do processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, ressaltamos que essas necessitam ser vistas como objeto de ensino, ou seja, tenha como foco ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, dentre outras ações, que enfoquem o saber fazer.

Colocar como foco do ensino habilidades e competências, não significa desprezar os conteúdos. Pelo contrário, os conteúdos dos diferentes componentes curriculares devem constituir o principal instrumento para o desenvolvimento dessas Competências e habilidades.

Segundo a 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.”

Na BNCC, há 10 competências gerais que devem ser abordadas pelas escolas de educação básica. “Essas competências inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (BRASIL, 2018.)

De acordo com o Currículo Paulista:

O Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Além do mais, está evidente na Base Nacional Comum Curricular que as competências e diretrizes são de base comum, porém os currículos são diversos, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades mínimas propostas pela BNCC, podendo assim ser complementadas pelo currículo.

O artigo 26 da LDB aponta 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,1996)

O presente trabalho é norteado pelo Currículo Paulista que tem como base a BNCC. Desta forma, adotamos o conceito de competência constado nela. Portanto, entendemos habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais, que devem ser vivenciadas pelos alunos.

Assim, espera-se que o desenvolvimento das Competências propostas no Currículo Paulista, seja oportunizado pelas escolas assegurando assim possibilidade de o aluno se identificar como um ser envolvido na sociedade, com direitos sociais e emocionais; pensar e agir de maneira empática, respeitosa e crítica, com autonomia para assim administrar sua própria aprendizagem.

3.4.2 Habilidades cognitivas e socioemocionais, e o Currículo Paulista na Educação Infantil

As habilidades cognitivas são entendidas como uma área de estudo que busca o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento. Referencias no assunto, por exemplo, são os estudiosos Lev Vigotsky e Jean Piaget.

As habilidades socioemocionais caracterizam-se pela capacidade de envolver de forma mais profunda o lado emocional e psicológico do ser humano.

Dessa maneira, o Currículo Paulista (2019) firma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos.

Ainda de acordo com o Currículo Paulista (2019):

Essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Cabe elencar que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais está relacionado ao ato de aprender a ser. Isto é, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma determinada situação.

Além disso, ainda conforme o Currículo Paulista (2019):

é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado, a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais.

Em se tratando das habilidades cognitivas e socioemocionais, sabemos que o estudo das emoções ganha cada vez maior força nos cenários atuais educacionais, tendo em vista que, há pouco tempo, segundo Nascimento (2020) o contexto das práticas pedagógicas tradicionais revela a supervalorização do desempenho cognitivo dos alunos, com ênfase ao estímulo das estruturas mentais como concentração, atenção e memorização, tidos como eixos essenciais para a aprendizagem. O aluno representava um papel passivo e o Professor assumia o comando no processo, como detentor do conhecimento. Diante disso, sabemos a importância de ampliarmos os estudos que dão ênfase à educação socioemocional na Educação Infantil.

Ainda de acordo com o Currículo Paulista (2019) atrelado a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2019),

“na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira; esses eixos garantem os DIREITOS de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.”

Conforme os estudos de Nascimento (2020), o lugar da criança na Educação Infantil tem seu espaço desde a década de 80, os documentos norteadores da educação infantil, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostram que ao longo do tempo as escolas de Educação Infantil adquiriram maior voz ativa e mais oportunidades no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, sobretudo a educação socioemocional e na criação de espaços acolhedores, afetuosos e amorosos. Afinal, o ambiente em que a criança está inserida colabora para a formação da personalidade, e quando aprendem a desenvolver habilidades socioemocionais, acabam por obter sucesso escolar, por conta do conhecimento de tais habilidades que implicam primeiramente no seu próprio cuidado e as relações interpessoais.

Diante dessas considerações, entendemos a importância de se levar em conta os aspectos cognitivos e socioemocionais, visto que há o interesse por parte do Currículo Paulista (2019) em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico.

Portanto, com o delineamento feito a partir das concepções apresentadas no Currículo Paulista (2019), constatamos que a educação infantil no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais são indissociáveis, isto é, suas movimentações e concepções ocorrem de forma síncrona.

3.4.3 O ensino intencional de habilidades socioemocionais.

De acordo com Negri (2016), mediante aprendizagem, o Professor é visto como principal responsável por enriquecer os conhecimentos de seus alunos. Para isso, faz-se necessário o trabalho a partir de uma intencionalidade em todo o percurso de seu processo didático. É preciso metas e objetivos concretos a alcançar. O docente deve fazer uso intencional adequado em suas aulas para ter êxito em sua conduta profissional.

Nesse sentido, o Currículo Paulista (2019) explicita que é fundamental que todos os profissionais conheçam as especificidades da faixa etária atendida e saibam lidar com elas, a fim de compreender a importância de suas ações em favor da criança, de modo a zelar e colaborar com a qualidade do atendimento fornecido. Surge então, a necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança.

Segundo essa perspectiva, o Currículo Paulista (2019), em acordo à BNCC (2018), prescreve a adoção de condutas pedagógicas e de gestão que levem em consideração o comprometimento com a formação e o desenvolvimento, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva, em uma visão plural, singular e integral da criança, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional.

Alves e Primi (2020) explicam que, projetos eficazes que abordam a aprendizagem socioemocional como compartimento de uma educação integral no campo educacional podem ser implementados nos sistemas educacionais como parte integrante da grade curricular. Assim, as habilidades são abordadas intencionalmente e de forma que sejam promovidas oportunidades para que haja a sua aplicação prática em diferentes atividades do dia a dia.

Nesse sentido, como consta no Currículo Paulista (2019),

empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim

sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos.

Além disto, ainda de acordo com Currículo Paulista (2019),

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais.

Para o trabalho com o desenvolvimento de habilidades, é primordial crer que todos podem aprender. Além disso, é imprescindível flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Por fim, é importante compreender como se dá essa relação do cuidar e educar, estando cientes de que o espaço e o tempo vividos pela criança demandam intervenções responsivas e flexíveis dos professores, que devem planejar vivências e ampliar as experiências a partir dos interesses e do cuidado das crianças.

Portanto, a mediação do ensino intencional de habilidades socioemocionais na perspectiva do Currículo Paulista (2019) deve ter toda ação consciente, planejada e executada pelo professor com clareza na visão de seus objetivos, e em suas propostas de ensino. É preciso sincronia entre sua experiência profissional pedagógica, suas habilidades de ensino e o uso das tecnologias em sala de aula para que, assim, não continue a reproduzir um ensinar duvidoso e um aprender desconectado das intenções pedagógicas fundamentais para haver solidificação no processo de formação dos alunos.

3.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para colocarmos em pauta o papel do Professor na educação infantil, voltemos ao passado da educação. Segundo Bulgaren (2010), utilizava-se anteriormente do método de ensino conhecido como “método tradicional”, que trazia em sua essência o autoritarismo total na figura do Professor. De modo que tinha como papel vigiar, aconselhar e até mesmo punir comportamentos inadequados, além da função pedagógica de detentor do conhecimento. Assim, impondo uma relação vertical entre Professor e aluno, impossibilitando dessa forma qualquer espaço que o aluno pudesse se “impor”, explicitar o seu modo de entender o mundo.

Segundo os pensamentos de Leão (1999),

Abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

Contudo, no novo cenário mundial, levando em consideração as ideias de Machado (2009), buscamos desconstruir a ideia de ensino tradicional que perpetua durante os séculos. Ademais, temos na contemporaneidade que o papel do Professor tanto de educação infantil como nas demais vertentes do ensino, evoluiu de modo a reconhecer-se que os pressupostos de sua formação devem levar em consideração habilidades envolvendo seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, o que requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Outrossim, o educador adquire novo papel na formação do educando, buscando atender à demanda da sociedade contemporânea. Dessa forma, segundo Machado (2009), em relação ao aprendizado do aluno nos dias de hoje:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Em suma, pressupõe-se que, na desconstrução do significado atrelado ao que é ser educador, isto é, caracterizando-o com o perfil tradicional, a definição do ideal de Professor no atual contexto educacional, tenha ressignificado, pois, assim se dá o conceito de mediador do ensino.

Dessa forma, de acordo com os estudos de SILVA (2007), temos que:

O Professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquiteto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do Professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o Professor é atualmente convocado, os objetivos vastos e ambiciosos que o Professor é impelido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida.

Logo, compreendemos que houve uma mudança na relação ensino e aprendizagem entre educador e educando. O Professor como mediador do processo de ensino, perde o papel

central do processo e adquire a função de promover uma aprendizagem significativa, por meio do desafio dos conceitos já aprendidos pelo aluno. Contextualizando para a realidade da educação infantil, o Currículo Paulista (2019), define que o Professor dessa categoria deve priorizar protagonismo da criança, de modo a trazer para o cenário de aula o interesse e captar a atenção dessa faixa etária.

De acordo com o Currículo Paulista (2019):

Os Professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças.

Ainda segundo o Currículo Paulista quanto à intencionalidade do papel do Professor na educação infantil, compreende-se a importância da chamada formação continuada para o educador, pois para realizar plenamente o trabalho como Professor de Educação Infantil, é imprescindível aprender a interpretar os processos contínuos e compreender as percepções, as ideias e os pensamentos das crianças sobre as ações dos adultos e de seus pares (Currículo Paulista, 2019, p. 57). Ademais, é intrínseco que o educador compreenda a intencionalidade educativa expressa em atividades propostas, esteja sempre atento a brincadeiras e saiba contextualizá-las na aprendizagem das competências e habilidades. Outrossim, deve ter conhecimento quanto às bases científicas do desenvolvimento da criança nas diferentes fases, de bebês a crianças pequenas, compreendendo que as ações de educar e cuidar são práticas indissociáveis, bem como manter registros seja de forma digital ou anotações como forma de avaliação do processo.

Portanto, com o recorte feito a partir das ideias apresentadas no Currículo Paulista (2019), compreendemos que a educação infantil traz um desafio ainda maior quanto ao papel do Professor como mediador, uma vez que o educador participa ativamente do desenvolvimento infantil que molda o ser para o que virá a tornar-se no processo de sua vida acadêmica e cidadã. Dessa forma, o Educador deve estar ciente de que o espaço e o tempo vividos pela criança demandam intervenções responsivas de sua parte. Assim, o planejamento de atividades e propostas, devem ser pautadas em vivências que trarão significado ao aprendizado do educando.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou como objetivo realizar uma análise teórica sobre o Currículo Paulista na etapa da Educação Infantil. Para isso, fizemos um recorte que abarcou dois “Fundamentos Pedagógicos” dessa etapa do referido currículo: “O compromisso com a Educação Integral” e “O compromisso com o desenvolvimento de competências”.

Visitamos o percurso histórico da Educação Infantil e compreendemos que, a partir das mudanças na educação Brasileira que têm seu histórico datado dos tempos da colonização no século XVI, conhecemos como o ensino em nosso País foi moldado e quais suas referências. A primeira forma de educação do nosso país foi pela catequização dos índios por meio dos Jesuítas, que aqui chegaram, ou seja, um ensino de cunho religioso, pautado em regras e valores bíblicos e muito exclusiva.

Além disso, com o passar dos séculos, a educação passou por diversas tendências, tais como a tradicional, tecnicista e, na contemporaneidade, temos dentre as tendências atuais o construtivismo. Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo, resgatamos as perguntas norteadoras: Quais os enfoques do Currículo da Educação Infantil no Estado de São Paulo? O Currículo Paulista da Educação infantil vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular? De modo que trazemos o estudo do Currículo Paulista na Educação Infantil por meio de uma análise teórica.

As análises apontaram para a afirmação de que o Currículo Paulista segue as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A educação no currículo Paulista, orienta para a formação integral do aluno, visando o ser humano multidimensional, trazendo para a escola vários âmbitos do cotidiano do aluno, tais como experiências vividas, conhecimentos prévios, campo social e emocional. Dessa forma, vemos que, na educação infantil, o ensino tem ênfase nas vivências para apropriação dos saberes dando significado ao aprendizado.

Por meio deste trabalho, entendemos ainda que mediante aprendizagem, o Professor é o principal responsável por enriquecer os conhecimentos de seus alunos, atuando como um mediador no processo de aprendizagem do estudante. Para isso, faz-se necessário o trabalho a partir de uma intencionalidade em todo o percurso de seu processo didático. O Educador deve estar ciente de que o espaço e o tempo vividos pela criança demandam intervenções responsivas de sua parte. Assim, o planejamento de atividades e propostas, devem ser pautadas em vivências que trarão significado ao aprendizado do educando.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.**2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017.
- ALVES, Kelly Ludkiewicz. **Reflexões Sobre A Concepção De Crianças E Infâncias, E A Escola De Educação Infantil Como Reduto E Resistência Das Infâncias.** Revista humanidade e Inovação v.8, n.32. Tocantins, 2011.
- ARAÚJO, V. F. D.; TOLEDO, C. D. A. A. D. **Sobre A Concepção De Infância Do Padre Alexandre De Gusmão.** (1629-1724). Publicatio UEPG: Ciências humanas, Linguísticas, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, fev./2008. Disponível em: file:///C:/Users/Maria%20Alice/Downloads/mariamarce,+626-1918-1-PB.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares.** MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.
- BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, n.13, n.25, p. 77-90, jan./maio, 2019.
- BULGRAEN, Vanessa C. **O Papel Do Professor E Sua Mediação Nos Processos De Elaboração Do Conhecimento.** Revista Conteúdo Artigo, Capivari, v. 1, n. 4, p. 31-34, dez./2010. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf]. Acesso em: 06 jul. 2022.
- CÓRDOVA, P. A.; ALVES, G.; PRIMI, R. **Habilidades socioemocionais na educação atual.** Boletim Técnico do Senac, v. 46, n. 2, 28 ago. 2020.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança.** São Paulo. Brasiliense, 1991 p.15-17.
- DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão.** 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DOMINICO, Eliane. Et al. **Pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt>>. Acesso em: 22 de julho. de 2022.
- EYNG, A. M., **Currículo Escolar.** Curitiba-Paraná, Ibepex, 2007.

FREYRE, Gilberto; Casa-Grande e Senzala. 48. ed. [S.l.]: Global, ano 2003. p. 411.

GADOTTI, Moacir; **Educação Integral No Brasil: Inovações em Processo**. 4. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p 21-22.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas**. Revista Educação, V. 26, nº 2, 2001.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma História Da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes com Concepções da Infância e da Juventude: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e Pesquisas em Psicologia [en linea]. 2007, 7(1), p. 147-160 [fecha de Consulta 26 de Septiembre de 2022]. ISSN: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844613015>.

KRAMER, S. **A Política Do Pré-Escolar No Brasil: A Arte Do Disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C.; PINHEIRO, L. **A Função Do Currículo No Contexto Escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATIAS, L. T. F; Araújo, C. C. **Reflexões Sobre O Processo De Implementação Da Educação Integral Em Um Centro Municipal De Educação Infantil Em Manaus**. UFAM Business Review - UFAMBR, v.2, n.1, p.01–12. . Acessado em: 26 ago de 2022.

NASCIMENTO, KELY-ANEE DE OLIVEIRA. **O ensino das habilidades socioemocionais na educação infantil**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80945>>. Acesso em: 15 out de 2022.

NEGRI, P. S. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula**. Laboratório de Tecnologia Educacional, 2016.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Conceito de infância**. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/conceito-de-infancia/>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

OLIVEIRA, Zilma. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento. Belo Horizonte, 2010.

PAIVA, Simone Cândida. OLIVEIRA, Maria Clementira . **A BNCC e a Educação infantil: Uma análise a partir do DC-GO**. Revista de Estudo em Educação. Ano 20, Ed. 2, Vol. 06. julho de 2020. Link de acesso: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/10642/7574>

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. **As concepções de infância e o papel da família e da escola no ensino-aprendizagem.** Revista educação pública, Rio de Janeiro, v. 22 n° 5, 8 de fevereiro de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/asconcepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.

PESTANA, S. F. P. **Afinal, O Que É Educação Integral?** Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 17, dez./2005. Disponível em:

<file:///C:/Users/Maria%20Alice/Downloads/2.%20O%20que%20C3%A9%20afinal%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância E Educação Infantil No Brasil: Percursos E Percalços.** Enciclopédia Biosfera, v. 7, n. 12, mai./2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/Maria%20Alice/Downloads/Infancia%20e%20Educacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo paulista.** Herbert Gomes da Silva (Coordenação da Secretaria da Educação), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (Coordenação Estadual UNDIME). São Paulo, 2019. Disponível em:

http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade.** Movimento revista de educação, v.3, n4. Fluminense, 2016.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

O.H.F. silva; A.S. Soares. **Educação Infantil no Brasil: Histórias e Desafios Contemporâneos.** Argumentos Pró-Educação: Revista de Educação da Univas, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, ago./2017. Disponível em:

<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200/178>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, F.H Otavio; SOARES S., Ademilson. **Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos.** Argumentos Pró-Educação, v. 2, n. 5, 2017.

SOUZA, Tatiana Noronha. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de Professoras de pré-escolas. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2017.

SOUZA, Maria Betânia Dantas de. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 108-120. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959. Acesso em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc>

Autorizo cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor. Autorizo também a divulgação do arquivo no formato PDF no banco de monografias da Biblioteca institucional.

Adrielly Moura Alves
Ananda Dias Lopes
Yasmin da Silva Beckman

Pindamonhangaba, novembro de 2022