

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS/MS

DANIELA DA SILVA PEREIRA ALCAMIM

**A PERCEÇÃO DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS INFLUÊNCIAS
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, EM TRÊS LAGOAS/MS**

TRÊS LAGOAS, MS

2021

DANIELA DA SILVA PEREIRA ALCAMIM

**A PERCEÇÃO DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS INFLUÊNCIAS
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, EM TRÊS LAGOAS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPTL, Câmpus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Busato Zandavalli.

TRÊS LAGOAS/MS

2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para a defesa, para a área de concentração de Infâncias e Diversidade e a Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Políticas Educacionais.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Busato Zandavalli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros
Instituto Federal de São Paulo
Membro externo

Prof^a. Dr^a. Ione da Silva Cunha Nogueira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro interno

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Suplente

Três Lagoas, MS, 13 de setembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Vivendo em tempos de Pandemia Mundial, também vítima recuperada da COVID-19, agradeço a força que sustenta as batidas do meu coração, que me permitiu sobreviver e escrever os agradecimentos desta dissertação, sendo esta considerada a última etapa de escrita.

Agradeço a todos os representantes que fizeram e fazem da educação um campo de resistência e lutas contra a desigualdade social e criam pontes entre a improbabilidade dos menos favorecidos percorrerem os caminhos científicos como possibilidade de transformação da realidade.

Agradeço aos afetos que me serviram de força, mediados pelos professores e amigos do ensino fundamental II, da Escola Pastor Joaquim Rodrigues da Silva, na cidade de São Vicente, São Paulo.

Agradeço aos afetos mediados pela vivência na periferia de Praia Grande, por meio do projeto Escola da Família, que me possibilitou ter um olhar para o campo das emoções e dos sentimentos na vida das crianças menos favorecidas.

Agradeço aos afetos resultantes das comemorações que meu padrinho Alberto Cecchi (*in memoriam*) realizava quando minhas primas e eu passávamos de ano e a minha madrinha-mãe, que acolheu minha família como se fosse sua.

Agradeço aos afetos por meio da preocupação que meus tios José Ricardo Félix e Maria Augusta tinham por mim, pelo cuidado na escolha dos materiais escolares e passagens de ônibus que me permitiam estudar, por estarem ao meu lado quando precisei.

À Rita, irmã de alma, parceira para TODAS as horas, de perto, de longe, obrigada por me ajudar com o histórico em tempo recorde. Sua atitude me oportunizou estar no mestrado! Como agradecer?

À Patrícia Taiana, Poliana Escobar, Samira Gama, Denise Ribas, Vanessa Alzenir, Joyce Juliete, pelo apoio incondicional que não cabe em palavras.

Aos meus pais, por me apoiarem em todos os momentos. À minha mãe, minha eterna gratidão, sou resultado da sua dedicação. Obrigada.

Ao meu esposo, por compreender minha ausência em festas, comemorações, passeios, filmes e me apoiar neste grande sonho.

À Alícia e ao Matheus, meus filhos, pela inspiração. Pelos sorrisos nos momentos de cansaço e desânimo, pela alegria nos momentos de tristeza e por bagunçarem ao meu lado me fazendo companhia durante a maior parte da minha escrita.

Ao nascimento do meu sobrinho Israel que trouxe alegria em minha vida e os sorrisos mais verdadeiros em momentos que já não acreditava mais em mim.

Ao meu irmão, que luta junto comigo e a toda sua família que aquece meu coração.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de cursar o mestrado em uma instituição pública.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial, ao Professor Coordenador Christian Muleka Mwewa, por oportunizar um novo olhar sobre a realidade humana e as bases teóricas que permitem refletir sobre ela.

À minha orientadora Professora Doutora Carla Busato Zandavalli, que por meio do rigor metodológico, para a elaboração da pesquisa, possibilitou minha evolução intelectual, oportunizou-me percorrer o caminho acadêmico na busca pela criticidade e consciência da realidade educacional. Gratidão pelas contribuições e oportunidades a mim concedidas e pela demonstração de que Mestrado é o início de uma incrível jornada, com grandes desafios, descobertas e experiências que são oriundas do ambiente acadêmico e científico.

À banca de defesa, à Professora Doutora Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros e à Professora Doutora Ione da Silva Cunha Nogueira, pelo aceite do convite e pelas contribuições que tornaram meu trabalho um fruto do saudável debate acadêmico e de incomensurável aprendizado científico.

Aos colegas de sala, em especial, à Eneida Berti.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Três Lagoas e às educadoras que oportunizaram a realização desta pesquisa.

ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira. **A percepção das emoções e dos sentimentos na base nacional comum curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS.** Orientadora: Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, 2021, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

RESUMO

Dada a importância das emoções e dos sentimentos para o desenvolvimento humano, esta pesquisa, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), objetivou identificar as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas de educadores do nível pré-escolar, da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS. As bases teórico-metodológicas que sustentam o estudo são as obras de Vigotski e Marx, que auxiliaram na compreensão sobre como os processos educacionais estão sendo trabalhados a partir do desenvolvimento de políticas neoliberais em um país de baixa industrialização, no modo de produção capitalista. A pesquisa contou com quatro etapas. A primeira abrangeu o levantamento bibliográfico e exploratório, para identificação e análise da produção científica sobre a temática abordada, bem como a delimitação do *locus* de pesquisa, a rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS, especificamente, os Centros de Educação Infantil e os educadores infantis que atuam no grupo 6 (crianças de 5 a 6 anos). Foi realizada a sensibilização para a adesão das instituições, providenciadas as autorizações necessárias e os cuidados éticos da pesquisa. A segunda etapa realizou-se mediante levantamento e análise de documentos sobre o desenvolvimento da BNCC em âmbito nacional, em Mato Grosso do Sul e em Três Lagoas. A terceira pautou-se na realização de grupo focal com as educadoras do grupo 6 (crianças de 5 a 6 anos) e a última etapa centrou-se na análise de conteúdo das informações obtidas, conforme as orientações de Bardin (2016). Resultados obtidos evidenciaram a articulação das políticas educacionais com o Banco Mundial (BM) e a associação do capital nacional, em âmbito federativo, à organização curricular determinada por competências e habilidades desde a educação infantil. Concluiu-se que as Orientações Curriculares do Município de Três Lagoas, centram seu currículo nas competências socioemocionais, inserindo desde a educação infantil, o desenvolvimento das competências intrapessoais, competências híbridas e competências interpessoais. Desta forma, demonstra-se a articulação entre as orientações da BNCC e do CRMS, com as Orientações Curriculares da rede em análise. Situação que dialoga com a (re) estruturação do capital, determinada por governos neoliberais, em consonância com as instâncias internacionais, o que determina, no âmbito singular, a efetivação do currículo como meio de formação do trabalhador flexível e resiliente em Três Lagoas, MS.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. BNCC. Sentimentos e Emoções. Educação Infantil.

ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira. **The perception of emotions and feelings in the common national curriculum base and their influence on the pedagogical practices of educators in early childhood education, in Três Lagoas/MS.** Advisor: Prof. Dr. Carla Busato Zandavalli, 2021, 238 f. Dissertation (Masters in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

ABSTRACT

Given the importance of emotions and feelings for human development, this research, with a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), aimed to identify the theoretical and epistemological bases on emotions and feelings present in the Common National Curriculum Base (BNCC) and its influences on the perceptions and pedagogical practices of pre-school educators, from the Municipal Education Network of Três Lagoas, MS. The theoretical-methodological bases that support the study are the works of Vigotski and Marx, which helped to understand how educational processes are being worked from the development of neoliberal policies in a country with low industrialization, in the capitalist mode of production. The research had four stages. The first included the bibliographic and exploratory survey, for identification and analysis of scientific production on the topic addressed, as well as the delimitation of the research locus, the municipal education network of Três Lagoas-MS, specifically, the Child Education Centers and the early childhood educators who work in group 6 (children from 5 to 6 years old). The sensitization for the adhesion of the institutions was carried out, provided the necessary authorizations and the ethical care of the research. The second stage was carried out through a survey and analysis of documents on the development of the BNCC nationwide, in Mato Grosso do Sul and Três Lagoas. The third was based on conducting a focus group with the educators from group 6 (children aged 5 to 6 years) and the last step focused on the content analysis of the information obtained, according to the guidelines of Bardin (2016). Results obtained evidenced the articulation of educational policies with the World Bank (WB) and the association of national capital, at a federative level, to the curricular organization determined by competences and abilities from early childhood education. It was concluded that the Curriculum Guidelines for the Municipality of Três Lagoas center their curriculum on socio-emotional skills, including from early childhood education, the development of intrapersonal skills, hybrid skills and interpersonal skills. In this way, the articulation between the BNCC and CRMS guidelines is demonstrated, with the Curriculum Guidelines of the network under analysis. Situation that dialogues with the (re)structuring of capital, determined by neoliberal governments, in line with international bodies, which determines, in a singular scope, the implementation of the curriculum as a means of training flexible and resilient workers in Três Lagoas, MS .

KEYWORDS: Educational Policies. BNCC. Feelings and Emotions. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT 2015-2020	277
Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	300
Quadro 3 - Levantamento de produções sobre a BNCC, sentimentos e emoções e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas no Google Scholar	311
Quadro 4 - Levantamento de artigos sobre a BNCC, sentimentos e emoções e educação infantil, identificados e selecionados na SciELO	333
Quadro 5 - Antecedentes históricos e ações para a elaboração da BNCC.....	911
Quadro 6 – Levantamento dos princípios, modalidades da educação básica, campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e suas descrições nas três versões.....	918
Quadro 7 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 1ª Versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil	1011
Quadro 8 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 2ª Versão – relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil	1033
Quadro 9 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 3ª Versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil	1055
Quadro 10 - Levantamento das indicações verbais referentes ao trabalho pedagógico descritas na BNCC – 3ª Versão – especificamente para a Educação Infantil	1077
Quadro 11 - Normas para transcrição	12315
Quadro 12 - Levantamento dos 3 princípios, modalidades da Educação Básica, campos de experiência e ações didáticas, quantidade de objetivos de aprendizagem e direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul	12423
Quadro 13 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Última versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil.....	124
Quadro 14 - Informações da faixa-etária dividida por grupos na Educação Infantil no Município de Três Lagoas	13331
Quadro 15 - Palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil.....	133
Quadro 16 - Unidade de Registro e índices da Categoria Concepção de infância e de criança	1477
Quadro 17 - Unidade de Registro e índices da Categoria Perspectiva da educação infantil em relação ao desenvolvimento da criança	1499
Quadro 18 - Unidade de Registro e índices da Categoria percepções sobre Emoções e sentimentos ...	1533
Quadro 19 - Unidade de Registro e índices da Categoria Influência dos Sentimentos e das emoções na aprendizagem.....	1566
Quadro 20 - Unidade de Registro e índices da Categoria Organização do trabalho docente para alcance do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos	1588
Quadro 21 - Unidade de Registro e índices da Categoria Currículo	1611
Quadro 22 - Unidades de Registro e índices sobre a categoria Participação na Construção do Currículo	1622
Quadro 23 - Unidades de Registro e índices sobre a articulação entre a BNCC, o CRMS e as Orientações Curriculares de Três Lagoas	1644
Quadro 24 - Unidades de registro e índices sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais.....	1655
Quadro 25 - Unidades de registro e índices da categoria desenvolvimento socioemocional na vida da criança	17070

Quadro 26 - Unidade de contexto: conhecimento quanto a Construção das três versões BNCC 1722

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos, teses e dissertações e trabalhos em eventos, identificados e selecionados, por base de indexação, de 2015 a 2020.	266
Tabela 2 - 3 princípios, modalidades da educação básica, campos de experiência e ações didáticas, quantidade de objetivos de aprendizagem e direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas	132
Tabela 3 - Quantidade dos objetivos de aprendizagem da educação infantil (G6), identificados nos documentos: BNCC, CRMS e das Orientações Curriculares do Município.....	13232

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A BNCC como eixo articulador das políticas educacionais brasileiras	755
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA: Associação Nacional de Vigilância Sanitária

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CADARA: Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAAL: Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEE/MS: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CEI: Centro de Educação Infantil

CNAS: Conselho Nacional de Assistência Social

COEDI: Coordenação de Educação Infantil

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CONEB: Conferência Nacional de Educação Básica

CONPEB: Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários da Educação

CRAS: Centro de Referência de Assistência Social

CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CRMS: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ENC: Exame Nacional de Cursos

EPT: Educação para Todos

FETEMS: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FNE: Fórum Nacional de Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEFFORTE: Grupo de Pesquisa em Políticas de Formação de Professores e Tecnologias

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB: Índice de Desempenho na Qualidade da Educação Básica

IFMS: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação

MIEB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OCDE: Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

PAR: Programa de Ações Articuladas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB: Produto Interno Bruto

PNAC: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE: Plano Nacional de Educação

PNQEI: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCNEI: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SED: Secretaria de Estado de Educação

SINEPE/MS: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNCME/ME: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME: União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização das Ações Unidas para a Educação

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIP: Universidade Paulista

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3 AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS NAS OBRAS DE VIGOTSKI	37
4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS 1990 A 2000	511
4.1 O Currículo na Educação Infantil nos anos 1990 e o Movimento de Interfóruns da Educação Infantil	51
4.2 Pedagogia das competências e a BNCC	68
4.2.1 As competências socioemocionais	682
4.3 O Currículo nos anos 2000: das Diretrizes Curriculares Nacionais à BNCC	766
4.3.1 O processo de construção da BNCC e a análise de suas versões.....	900
5 METODOLOGIA	111
6 SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS, MS	1199
6.1 O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	1199
6.1.2 Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas	1288
7 A PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS INFANTIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS SOBRE AS EMOÇÕES	144
7.1 Quem são as educadoras infantis participantes da pesquisa – Grupos focais 01 e 02.....	144
7.2 Percepções das participantes.....	146
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1744
REFERÊNCIAS	1788
ANEXOS	1922
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	1922
APÊNDICES	1933
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	1933
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS QUESTÕES RESPONDIDAS PELO <i>GOOGLE FORMS</i>	1955
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS QUESTÕES RESPONDIDAS PELO GRUPO FOCAL.....	1966
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DOS GRUPOS FOCAIS 1 E 2.....	1977

1 INTRODUÇÃO

Nesta investigação foram analisados os aspectos da emoção e dos sentimentos descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a sua relação com as percepções e práticas pedagógicas de educadores que atuam na Educação Infantil, no município de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul (MS).

A escolha do tema deve-se pelo destaque que a BNCC ganhou a partir de 2017 no Brasil, sendo, nos últimos anos, a principal política da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e a principal preocupação nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Ressalte-se que a temática – emoções e sentimentos – possui vínculo direto com a minha trajetória acadêmica¹, desde a graduação em Pedagogia realizada na Universidade Paulista (UNIP), na cidade de Santos-SP, concluída em 2008.

Durante a graduação em Pedagogia, houve diversas abordagens tratadas pelos colegas de turma direcionadas para o comportamento agitado da criança estar relacionado à dislexia, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, entre outros, que estavam sendo pesquisados. Havia uma carência de estudos na graduação voltados para os aspectos emocionais da criança, já que os trabalhos, em sua maioria, eram relacionados aos problemas comportamentais e cognitivos. Na universidade, colegas de turma que já atuavam na área da educação como professores, faziam comentários “rotulando” as crianças sem antes buscar compreender o contexto em que elas se encontravam. Inclusive, diziam que eram crianças condenadas ao fracasso porque eram indisciplinadas e não demonstravam desenvolvimento satisfatório. Durante as aulas da graduação, os comentários dos colegas traziam muitas questões em minha mente: O que será que essa criança sente? Com quem será que ela vive? Será que ela está triste? Dentre as disciplinas trazidas pela grade curricular, foi estudada a Psicologia do Ciclo Vital, momento mais próximo que tivemos para discutir as relações entre os seres humanos desde a concepção até a morte, porém não houve oportunidade de discutir sobre as emoções e os sentimentos dada a carga horária específica para focar na finalização de um livro extenso.

¹ Na introdução será utilizada parcialmente a primeira pessoa do singular, em razão da necessidade de expor os vínculos da pesquisadora com o objeto de investigação.

Tais questionamentos tomaram maior força em minha atuação durante três anos no Programa Escola da Família², desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo em consonância com a Secretaria de Estado da Educação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino aos finais de semana, com o intuito de proporcionar à comunidade “[...] na implementação de medidas preventivas destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar” (ESCOLA DA FAMÍLIA, 2020, p.1). Com a presença de profissionais da Educação, universitários e voluntários, o Programa propicia às comunidades paulistas atividades que oportunizam a inclusão social com intuito principal de atender à pluralidade social, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida para a sociedade.

Os acadêmicos envolvidos nas atividades do Programa Escola da Família passam por processo seletivo e recebem uma bolsa integral de seu curso. A Secretaria de Estado da Educação se responsabiliza com cinquenta por cento (50%) do valor da mensalidade, com o máximo de quinhentos reais (R\$ 500,00), e a instituição de ensino completa a outra parte do valor da mensalidade. Faz parte para concessão da bolsa, a atuação do beneficiário como educador universitário em uma escola participante do referido programa. Assim, funciona em unidades escolares aos sábados e domingos para a comunidade com projetos educativos e sociais (ESCOLA DA FAMÍLIA, 2020). Por meio dessa experiência enriquecedora, foi possível interagir com as crianças que moravam na periferia da cidade de Praia Grande e também, na cidade de São Vicente, ambas situadas no Estado de São Paulo. Durante meus projetos com leituras e brincadeiras pedagógicas desenvolvidas no programa, foi possível notar que algumas das crianças que participavam, demonstravam falta de atenção, atraso no desenvolvimento motor e apatia, também percebidos por professores e coordenadores já formados que compunham o quadro pedagógico escolar de participantes do programa. Ainda nesse contexto, vale destacar a vulnerabilidade social das famílias e as situações de risco nas quais eram expostas constantemente por conta de violência e tráfico de drogas. Tais observações me despertaram a buscar compreender tais situações com maior profundidade e, a partir da minha experiência e da carência de estudos na área, considerei relevante explorar essa

² Informações sobre a Resolução SE n.43, de 28 de setembro de 2017, que descreve sobre a instituição do Projeto Bolsa Universidade, no âmbito do Programa Escola da Família, instituído por meio do Decreto n.º 48.781, de 07 de julho de 2004, estão disponíveis no site: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/Index.html>

temática, essencial para uma melhor compreensão das emoções e dos sentimentos na Educação Infantil, a fim de contribuir para a Educação em nosso país.

O desejo de seguir a carreira acadêmica permaneceu após o término da graduação, porém, o mestrado era um sonho longínquo, dada minha condição econômica, já que meu trabalho era a fonte principal para o sustento de meus pais. Desse modo, meus passos foram dados de acordo com as possibilidades encontradas em cada época. Ainda na cidade de Santos, tive oportunidade de fazer pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e após o término iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica, momento em que as leituras me inquietavam para buscar melhor compreensão de como as emoções influenciam no desenvolvimento cognitivo da criança diante do vínculo que as emoções têm de forma direta com o aprendizado.

No Brasil, ainda existem poucas produções que abordam a perspectiva das emoções e dos sentimentos direcionadas à Educação Infantil, que se tornou parte da Educação Básica recentemente. Isso evidencia a falta de priorização dessa fase educacional, que era conhecida por alguns segmentos da sociedade como um espaço para as crianças permanecerem enquanto os pais trabalhavam, sem atividades pedagógicas específicas. Na Educação Infantil, principalmente na última etapa, que atende crianças de onze meses a cinco anos, é possível identificar a expressão das emoções de forma explícita, seja por meio do choro, da tristeza, da raiva, do grito, da alegria, da euforia, ou do silêncio, sendo um campo repleto de possibilidades para a produção científica.

No ano de 2010 me mudei para Três Lagoas-MS, o que oportunizou continuar meus estudos no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e concluir o curso de Especialização em Educação Profissional, em 2019. O trabalho de finalização do referido curso foi a “porta de entrada” para esta pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação. Ao ser aprovada no processo de seleção, considerei uma oportunidade ímpar poder realizar a pesquisa que me inquietava há anos.

A escolha do município de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul, deveu-se ao seu desenvolvimento industrial e, com isso, a presença de muitas famílias de outros estados, etnias e até de outros países vieram para a cidade em busca de oportunidade de emprego ou transferidos de suas cidades de origem. Três Lagoas é o terceiro município do Estado de MS em densidade populacional. O estado conta também com a particularidade da fronteira com os estados de São Paulo, Goiânia e Minas Gerais e com as influências das suas práticas produtivas, dada à proximidade territorial.

A temática deste estudo será tratada especialmente na Educação Infantil, pois se considera que, diante de tantas transformações que acontecem durante a vida do ser humano, a infância é a fase de maior desenvolvimento e a escola é um ambiente propício para a observação e manifestações da criança. Esse momento é considerado primordial por Vigotski (2001, p. 100), para o desenvolvimento do conhecimento, visto que: “[...] o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas”.

O recorte temático deste trabalho contempla a Proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação do Campus de Três Lagoas, pois tem como ênfase a pesquisa na área de Educação das infâncias e diversidades. Este estudo faz parte da linha de pesquisa “Formação de professores e políticas públicas” e das atividades do Grupo de Pesquisa em Políticas de Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

Neste estudo, em concordância com Vigotski (2003), parte-se do pressuposto de que as relações afetivas envolvem o desenvolvimento da criança desde a sua concepção e estabelecem relações com o sistema orgânico, influenciando na construção das estruturas cognitivas. A compreensão do processo de construção do conhecimento e dos fatores emocionais que se relacionam com essa construção é de suma importância, pois as emoções da criança influenciam em todos os aspectos que a rodeiam.

Além dos fatores específicos – sentimentos e emoções – ressalta-se que tais aspectos serão analisados a partir das condições concretas da realidade escolar, que estão diretamente ligadas à organização do modo de produção capitalista, ao significado dado ao trabalho, às formas de proposição e à execução das políticas educacionais em governos marcadamente neoliberais e, também às lutas e às resistências que influenciam no processo histórico da educação do país e nas orientações curriculares.

Para o desenvolvimento da pesquisa, guiada pelo método do materialismo histórico-dialético, buscou-se responder a seguinte questão: Quais são as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas de educadores na Educação Infantil em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul?

Considera-se que a possibilidade de reação dos grupos sociais aos projetos de educação acrílica pode passar também pelo controle social, da legislação e dos atos

normativos em vigor no país. Entretanto, a existência das leis não garante o seu devido cumprimento, o que requer o controle social em uma percepção dialética, ou seja, o controle do Estado sobre a sociedade civil e da sociedade civil sobre o Estado.

No Brasil, a Carta Magna de 1988 define a educação como direito do(a) cidadão(ã) e obrigação de oferta pública, laica e gratuita pelo Estado, de zero a dezessete anos, bem como coloca, enquanto finalidade da educação formal, o desenvolvimento integral da criança:

Art. 205 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, p. 1, grifo nosso).

Em seu artigo 206 define os princípios para a oferta do ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988, p. 1).

É possível observar, que diversas emendas foram acrescentadas, algumas, extremamente recentes, o que evidencia o longo processo de lutas até o alcance de conquistas determinadas por lei, em um país que ainda enfrenta embates para que tais leis sejam efetivadas em todos os seus aspectos. Vale ressaltar que pela primeira vez, foi descrito em um documento federal sobre a implementação de creches e pré-escolas para todos, como direito dos trabalhadores, homem ou mulher, e aparece como “[...] direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, p. 1).

Salienta-se, portanto, que é a partir da Constituição Federal de 1988, que se efetivou no Brasil a proposta de proteção integral à criança:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 1).

Embora assegure tais direitos à criança, a Constituição Federal, dada a sua natureza normativa, não apresenta de forma específica o que é ser criança e como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que requereu a mobilização de movimentos sociais, pesquisadores e teóricos, para desencadear a necessidade de elaboração de leis específicas para as crianças (COSTA; TAPAJÓS, SANTOS, 2021).

Embora a Constituição Federal de 1988 indique o pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho como finalidades do ensino, o que representa uma conquista da sociedade civil, as forças sociais que atuam para a formação voltada essencialmente ao desenvolvimento de competências determinadas pelo mercado de trabalho, têm se manifestado de forma sistemática e agressiva, ganhando espaços cada vez mais significativos no campo curricular.

Vale observar, porém, que o Brasil avançou também na proteção às crianças. Em 1990 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela Lei n.º 8.069, de 13 julho de 1990. Trata-se de um documento que estabelece um conjunto de normas que indicam a necessidade de garantir a proteção da criança e do adolescente (infância e juventude) de forma a assegurar o conhecimento, a cultura e a educação (BRASIL, 1990).

Destacam-se ainda os avanços relativos à ampliação da obrigação por parte do Estado da oferta gratuita do ensino, de zero a 17 anos, abrangendo toda a educação básica, obtidos por meio de alterações da Constituição Federal e da LDB em vigor, precisa ser retomado todos os dias, pois existem aspectos socioeconômicos e políticos que dificultam o acesso, a permanência e o término em todas as etapas educacionais. No âmbito específico da educação infantil, a primeira dificuldade é o acesso, dada a insuficiência de vagas em face à demanda reprimida. Esse fator é indicado na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação

infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 1).

No acompanhamento mais recente das metas do PNE feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com data-base de 2018, observa-se que essa meta não foi cumprida:

A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada. Contudo, análise tendencial do Indicador 1A sugere que a meta poderá ser atingida entre 2018 e 2020, uma vez mantida a tendência observada no período de 2004 a 2016 (BRASIL, 2019, p. 30).

Ressalta-se, mormente o *déficit* de vagas e o descumprimento da Meta 1 do PNE, que a Educação Infantil, a partir da LDB 9.394/1996, passou a ser a etapa inicial da educação básica, com obrigatoriedade de oferta por parte do Estado e facultativa à família apenas no período de zero a três anos, sendo obrigatória a inserção da criança a partir dos quatro anos de idade, conforme determina a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

De acordo com o artigo 21, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em vigor, a educação básica tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento dos educandos de modo a garantir a formação essencial ao exercício da cidadania e as condições “[...] para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 27833). A Educação Infantil, etapa inicial da vida escolar e da educação básica no Brasil, é suporte para toda a gama de informações que vem posteriormente. Por esse motivo, existem políticas desde o primeiro até o último momento da inserção da criança na Educação Escolar, prevista na LDB como direito de todo cidadão, tendo o Estado obrigatoriedade em atender essa demanda (BRASIL, 1996).

A LDB n.º 9.394/1996, no inciso IV, do Artigo n.º 9, propõe a colaboração entre Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para a definição de competências e diretrizes norteadoras dos currículos e de seus conteúdos “mínimos”, de modo a assegurar uma formação básica comum para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, abrindo o caminho para a elaboração dos Referenciais e dos Parâmetros Curriculares.

Em resposta às disposições determinadas pela LDB em vigor, em 1998, no âmbito da Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, por meio do parecer CNE/CEB nº 22/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil,

(DCNEIs), que estipularam orientações voltadas para o exercício pedagógico neste nível de Ensino. No mesmo ano foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que possui três volumes e tem por objetivo auxiliar as práticas educativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, com indicativos de meta de qualidade a serem atingidas visando desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1998).

As DCNs sofreram alterações por meio da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que destaca a preocupação em garantir os direitos da criança, considerada no documento como sujeito histórico e de direitos:

Art. 4º 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).

As DCNEIs, no § 1º do art. 8º, entre as condições a serem previstas nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, agregam a dimensão afetiva:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, **afetiva**, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2019, p. 2-3).

As articulações entre o educar e o cuidar também representaram um grande avanço para a educação infantil.

As políticas educacionais para a Educação Infantil ao longo dos anos 2000 têm observado os pressupostos definidos nas DCNs, algo referendado também na BNCC, aprovada em 2017, mas que merece maiores análises dada a incompatibilidade entre tais pressupostos e a chamada pedagogia das competências – foco central da BNCC.

Em face ao contexto descrito, buscou-se, neste estudo, compreender a percepção dos educadores frente às suas práticas educativas, quanto à necessidade de trabalhar as emoções e os sentimentos em sala de aula com crianças que estão na Educação Infantil, de acordo com a orientação da BNCC. A pesquisa intentou analisar como essas emoções e esses sentimentos são apresentados pela BNCC, bem como os professores interpretam e ressignificam essa perspectiva.

O principal objetivo desta pesquisa foi o de identificar as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas de educadores do nível pré-escolar (grupo 6)³, da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS.

Para cumprir com o objetivo geral, foram indicados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as rupturas/continuidades das proposições curriculares brasileiras para a Educação Infantil nos anos 2000 acerca dos sentimentos e emoções;
- b) Desvelar as bases de sustentação teórica e das forças sociais manifestas na versão final da BNCC e seus vínculos com os sentimentos e emoções;
- c) Levantar as influências da BNCC sobre a organização do Currículo da Educação Infantil no Município de Três Lagoas-MS; e
- d) Analisar os processos de formação continuada de professores para a operacionalização da BNCC e a importância dada aos sentimentos e emoções da criança.

Esta dissertação está estruturada em sete (7) partes. Após a introdução e a descrição dos objetivos, a pesquisa apresenta no item dois (2), uma revisão bibliográfica a respeito das produções científicas nacionais sobre sentimentos e emoções na Educação Infantil, com a finalidade de identificar os trabalhos que retratam o tema e, assim, possibilitar uma leitura analítica das informações já existentes.

No item três (3) aborda-se como as emoções e os sentimentos são compreendidos segundo a teoria de Vigotski, qual sua importância, como podem intervir na vida da criança e quais são os reflexos para o seu desenvolvimento.

³ Grupo 6 - Divisão das etapas da Educação Infantil no município de Três Lagoas destinada às crianças de cinco anos e onze meses. Última fase que antecede a Educação Básica.

No item quatro (4) são apresentadas as orientações oficiais do Estado brasileiro acerca do currículo na Educação Infantil: anos 1990 e 2000, com o objetivo de descrever as políticas, a reorganização e os marcos na educação, identificando as principais modificações.

A metodologia da pesquisa é descrita no item cinco (5), que traz de forma específica os caminhos teórico-metodológicos trilhados para a execução do estudo e, em sequência, nos itens seis (6) e sete(7) apresentam-se os resultados e as discussões, seguidos das Considerações Finais, no item oito (8).

2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As emoções e os sentimentos têm sido apresentados de maneira enfática na nova política educacional que rege o país a partir da promulgação da BNCC. Tais aspectos incitam inquietações para estudos mais específicos sobre o motivo de se trabalhar as emoções e os sentimentos na Educação Infantil e, principalmente, como são operacionalizados na prática didático-pedagógica diária dos educadores infantis e como é a compreensão dos profissionais sobre tais aspectos, que possuem como alicerce, desde 2017, a BNCC. As emoções e os sentimentos permeiam toda a vida do ser humano e sua importância é descrita por diversos autores, porém Vigotski (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2010a, 2010b, 2020), forma a base teórica deste estudo.

Um dos pontos de partida desta investigação foi o levantamento bibliográfico nas quatro bases principais de indexação da produção científica nacional: a) o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁴; b) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵; c) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶ e d) *Google Scholar*⁷, desenvolvido com o intuito de identificar quais os avanços e as lacunas na produção científica nacional sobre a temática desta pesquisa.

Os resultados indicados, a seguir, permitem afirmar que a temática deste estudo – a importância das emoções e dos sentimentos no Currículo da Educação Infantil – ainda é pouco abordada na produção científica nacional, o que ratifica ainda mais a sua relevância para a pesquisa.

⁴ “O BDTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição”. Acesso disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁵ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos”. Acesso disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁶ A Rede SciELO provê Acesso Aberto (AA) aos conteúdos de periódicos científicos. Os periódicos são organizados em coleções nacionais e temáticas. Cada coleção é gerida por uma organização científica reconhecida nacionalmente. Acesso disponível em: <https://scielo.org/pt/>.

⁷ “O *Google Scholar* é um subconjunto do maior índice de pesquisa do *Google*, que consiste em artigos de periódicos em texto completo, relatórios técnicos, pré-impresões, teses, livros e outros documentos, incluindo páginas da Web selecionadas que são consideradas ‘acadêmicas’ ”. Acesso disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

Para a realização do levantamento foram utilizados os seguintes descritores e/ou palavras-chave: “BNCC”; “sentimentos e emoções” e “educação infantil”. Foram selecionadas as publicações relativas ao período dos últimos 5 anos (2015-2020), com a combinação de no mínimo dois indexadores, exceto na busca realizada na *Scielo.br*, na qual foram encontradas 5 produções analisadas e compreendidas como pertinentes e necessárias para compor o conjunto de publicações.

A partir do levantamento bibliográfico foram selecionadas 16 publicações, seguindo o critério de contemplarem, no mínimo, dois indexadores e consistirem em produções que descrevem a trajetória da elaboração e implementação da BNCC, o que atende à perspectiva da pesquisa e torna-se essencial para a fundamentação teórica.

Os trabalhos identificados e selecionados, no período de janeiro a maio de 2020, estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Artigos, teses e dissertações e trabalhos em eventos, identificados e selecionados, por base de indexação, de 2015 a 2020.

Descritores	CAPES		BDTD		SciELO		Scholar Google	
	I	S	I	S	I	S	I	S
BNCC	381	*	169	*	19	5	16.700	*
Sentimentos e emoções	326.293	*	629	*	170	*	334.000	*
Educação Infantil	57.888	*	5669	*	1.624	*	980.000	*
BNCC+ sentimentos e emoções	0	0	0	0	0	0	347	*
BNCC+Educação Infantil	13	2	12	4	0	0	7.200	*
BNCC+ Sentimentos e emoções+ educação Infantil	0	0	0	0	0	0	298	5
Total	384.575	2	6.480	4	1.813	5	358.545	5

Legenda: I: Indexadores - S: Selecionados - *Sem seleção

Fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, *Scielo.br*, *Scholar Google*.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Na análise das teses e das dissertações foram considerados os seguintes aspectos: problematização, objetivos da pesquisa, metodologia, resultados e conclusões, que permitem caracterizar a estrutura científica das produções, que, de acordo Romanowski e Ens (2006), conceituam o estado da arte como ponto de partida para compreensão da investigação sobre determinada produção científica, seguindo critério metodológico para análise em relação à investigação do objeto.

Na pesquisa realizada na BDTD não foram identificados resultados a partir da combinação das palavras-chave: “BNCC + sentimentos e emoções + educação infantil”.

Já a combinação “BNCC + Educação Infantil” apresentou 12 trabalhos, sendo selecionados 04: Agostini (2017); Fonseca (2018); Souza (2018) e Silva (2018).

O Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados, observando os seguintes aspectos: título, autor, ano de produção, área de conhecimento, instituição e grau acadêmico das produções científicas definidas sobre a pertinência do tema.

Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT 2015-2020

Título	Autor	Ano	Área de conhecimento	Instituição	Grau acadêmico
As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	AGOSTINI, Camila Chiodi	2017	Ciências Humanas	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	Mestrado
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	FONSECA, Daniel José Rocha	2018	Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Mestrado
Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	SOUZA, Daiane Lanes de	2018	Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Mestrado
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	SILVA, Vanessa Silva da	2018	Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Mestrado

Fontes: BDTD (2020).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Agostini (2017), em sua dissertação de Mestrado “As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão”, retrata as leis que regulamentam a Educação Infantil “[...] para que estes sigam uma normalidade, se subjetivem e transformem a sua trajetória individual naquela previamente estabelecida e normalizada por uma racionalidade específica” (AGOSTINI, 2017, p.8). Dessa forma, para a autora, a Educação Infantil torna-se um local de disputa, com diversas intencionalidades, uma vez que a elaboração do currículo é capaz de influenciar o indivíduo.

A autora (2017) afirma, ainda, que a BNCC desconsidera a singularidade da criança ao implementar um documento que determina um único formato de educação em um país como o Brasil, repleto de desigualdades. A pesquisa analisa de que forma o currículo para a Educação Infantil está definido diante da elaboração da BNCC, constituída no documento que procura “[...] subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduo” (AGOSTINI, 2017, p.8) e está embasada em estudos culturais, de currículos,

foucaultianos⁸ e educacionais modernos. Agostini (2017) concluiu que o currículo é um campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com persuasão atrativa para esse fim, que a BNCC acompanha tal sistemática para a infância, além de estar envolvida com intencionalidade de um governo neoliberal, como uma forma eficiente de governo dos indivíduos.

Fonseca (2018) traz um estudo minucioso sobre o impacto da implementação da Base Nacional Comum Curricular e a presença das forças políticas da sociedade civil organizada e do Estado nesse processo. Descreve que a BNCC influencia na vida escolar da criança padronizando o saber nas redes públicas e privadas, pois determina práticas educativas e designa um acervo exorbitante de direcionamento educacional que atinge a vida da criança até a fase adulta. A investigação objetivou:

[...] considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. (FONSECA, 2018, p. 08).

Nesse sentido, a BNCC surge como uma instrução para que as instituições de ensino agreguem informações mínimas de aplicabilidade do currículo a ser desenvolvido em sala de aula e, assim, alcancem a padronização no âmbito educacional do país. Descreve-se, também, a inserção da BNCC como produção, procedimento e estratégia do poder: “A BNCC se torna um dispositivo em que estão presentes um conjunto de estratégias das quais o poder se vale para investir-se na e sobre a infância, ou seja, para controlar e produzir infâncias” (FONSECA, 2018, p.58).

A BNCC é entendida como uma política normativa que estipula critérios para desenvolver a educação dentro de parâmetros específicos. A metodologia utilizada para realização da pesquisa qualitativa, está embasada em levantamentos de dados bibliográficos e documentais. O resultado da pesquisa demonstrou que os aspectos de ação e poder sobre as crianças são globais, mutáveis e são estruturados a cada momento social com o intuito de adequar modelos de submissão que vão desde os primeiros momentos da vida até o final dela (FONSECA, 2018).

Souza (2018) descreve de maneira abrangente os atos normativos e as leis que foram instituídas no país até a efetivação da BNCC. Traz, em sua pesquisa, uma

⁸ Estudos foucaultianos são aqueles norteados pelas bases teóricas de Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês conhecido por suas teorias sobre a relação entre o conhecimento e o poder, e como esses são usados para o controle social pelas instituições sociais. Dentre obras importantes, vale destacar: “O governo de si e dos outros”, “O Sujeito e o Poder” e “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”.

percepção crítica das leis que regem o sistema educacional brasileiro com o objetivo de “[...] investigar a produção de sentidos de educação infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS” (SOUZA, 2018, p.9). Utilizou-se da metodologia de abordagem qualitativa explicativa, para análise da BNCC, os estudos foram direcionados mediante o Ciclo de Políticas, de Ball, e para interpretação de dados foi utilizada a Análise do Discurso, de Michel Pêcheux.

A autora questiona as alterações que afetaram a BNCC e sua intencionalidade que vão desde os termos utilizados até a alteração da capa da primeira e última versão. Traz diversos questionamentos e dúvidas dos profissionais quanto à prática efetiva da BNCC e as implicações da compreensão do documento para aplicabilidade dos conteúdos (SOUZA, 2018).

Além disso, Souza (2018) critica a ausência de orientações específicas sobre a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando que em nenhum outro momento da educação há uma mudança tão significativa quanto essa, visto que existe uma ruptura dos campos de experiência para as áreas de conhecimento e essa percepção, por vezes, o educador em sala de aula não possui. Observa também que “[...] os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertente de uma educação tradicional, vertente técnica do saber fazer articulando a relação curricular de ‘controle’ – relação currículo-avaliação” (SOUZA, 2018, p.9, grifos da autora).

Silva (2018) analisou os participantes que constituíram as três versões da BNCC, considerando a vertente política que incorpora 60% dos conteúdos curriculares referentes à educação infantil e ao ensino fundamental em todas as instituições de ensino do Brasil. Procurou compreender quais são as influências presentes na elaboração do documento e as consequências na formação do estudante. Como metodologia, utilizou da abordagem quantitativa na perspectiva crítica e a Análise do Conteúdo, para compreender as informações bibliográficas e documentais. Os resultados apontaram a incoerência entre a BNCC e os princípios democráticos, já que o documento não considera o pluralismo de ideias.

Silva (2018) percebe a pedagogia das competências como um retrocesso educacional, um retorno às práticas da década de 1990, que contemplam os interesses políticos internacionais e nacionais que buscam a mercantilização da escola, representados pelos reformadores empresariais. Esses representantes postulam os

princípios da qualidade total e tomam as avaliações externas como meio de mensuração da qualidade desejada. A autora concluiu que a BNCC está estruturada sob currículo tecnocrático e utilitarista, que intenciona a formação do aluno mediante competências cognitivas e socioemocionais para atuação no mercado, impossibilitando a formação do indivíduo para o real conhecimento do mundo (SILVA, 2018, p.9).

No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram identificados 13 trabalhos com as palavras-chave “BNCC + Educação Infantil”, sendo selecionados dois trabalhos (Quadro 2).

Quadro 3- Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor	Ano	Área de conhecimento	Instituição	Grau acadêmico
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI	GIURIATTI, Patrícia	2018	Educação	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	DISSERTAÇÃO
Base Nacional Comum Curricular e a produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	SOUZA, Daiane Lanes de (*)	2018	Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	DISSERTAÇÃO

Fonte: CAPES (2020)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

(*) Este trabalho consta na BDTD e já foi descrito anteriormente.

Giuriatti (2018) realizou uma pesquisa direcionada para as Políticas Públicas que regem a Educação Infantil, investigando as concepções das teorias de aprendizagem e de desenvolvimento até a efetivação da BNCC. A investigação teve como foco, segundo Giuriatti (2018, p.9) “[...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, cuja idade corresponde ao período de quatro anos aos cinco anos e onze meses, público da pré-escola, na etapa da Educação Infantil”. Sua indagação trata de questões teóricas e práticas da BNCC sobre a escolarização já na Educação Infantil. A metodologia de pesquisa baseou-se no método analítico de natureza qualitativa, por meio do círculo de políticas educativas. A coleta de informações abrange “[...] entrevistas semiestruturadas, questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos e narrativas orais” (GIURIATTI, 2018, p.9). Os resultados apontaram que a educação, seguindo a BNCC, enfatiza a escolarização, possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pela experiência. A autora concluiu que:

Os resultados da pesquisa mostram que (1) a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização; (2) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência; (3) a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens. (GIURIATTI, 2018, p.9).

Na base de indexação do *Google Scholar* por meio de busca com as palavras-chave: BNCC + sentimentos e emoções + educação infantil, foram identificados 298 resultados. Após a análise das produções, foram selecionados os estudos de Silva (2018), Lima (2018) e Schorn (2019), conforme Quadro 3:

Quadro 4- Levantamento de produções sobre a BNCC, sentimentos e emoções e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas no *Google Scholar*

Título	Autor	Ano	Área de conhecimento	Instituição	Grau acadêmico
A formação de competências socioemocionais para a captura das subjetividades da classe trabalhadora	SILVA, Márcio Magalhães da	2018	Ciências Humanas	FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – UNESP/ARARAQUARA	Doutorado
Competências socioemocionais na educação: Um Estudo Sobre a Sociabilidade Requerida Pelo Capital no Século XXI	LIMA, Lígia Cristina Poffo	2018	Ciências Humanas	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Licenciatura
Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional	SCHORN, Solange Castro	2018	Ciências Humanas	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – UNIJUÍ	Doutorado

Fonte: *Google Scholar* (2020)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Os trabalhos selecionados trazem alguns pontos em comum, pois Silva (2018), Lima (2018) e Schorn (2018) discutem os objetivos da inserção das competências socioemocionais na BNCC e as forças sociais que estão alicerçando esse movimento.

Esse foco de análise remete também a uma escolha teórico-metodológica das perspectivas histórico-críticas.

Silva (2018) busca compreender qual é a intencionalidade da sociedade civil organizada, partindo da análise das ações do Instituto Ayrton Senna, sobre a implementação do desenvolvimento das competências socioemocionais no Currículo Educacional, discutindo a participação do referido Instituto na definição das políticas educacionais nos anos 2000. Objetivou analisar e identificar as prováveis influências e no que resulta o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora (SILVA, 2018).

Silva (2018) baseou-se na psicologia histórico-cultural e o no materialismo histórico-dialético para a fundamentação teórica. À luz da pedagogia histórico-crítica, que compreende a escola como instituição social para possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos, descreve nos resultados, o contexto histórico em que vivemos na atualidade, proporcionado pela implementação no desenvolvimento das competências socioemocionais estabelecidas entre a cognição e o afeto.

A partir dessas premissas, Silva (2018) aponta a lacuna existente para a formação do indivíduo nas escolas públicas por meio de recursos estruturados pela “[...] burguesia para exercer o controle sobre emoções e os sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza” (SILVA, 2018, p.10). Assim, a escola torna-se um ambiente vulnerável para aplicabilidade de interesses governamentais, a fim de manter a sociedade submissa.

Lima (2018) busca compreender quais são os motivos trazidos pelo empresariado na inserção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a Educação. O autor (2018) analisa, a partir da BNCC, a funcionalidade das competências socioemocionais na Educação. Para desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado o método materialista histórico-dialético. O trabalho pedagógico direcionado para o desenvolvimento das competências socioemocionais, contribui para a formação de futuros trabalhadores adequados ao mercado de trabalho e, assim, a manutenção da submissão e da alienação dos sujeitos (LIMA, 2018).

A pesquisa de Schorn (2018) busca compreender o papel da afetividade e do vínculo no desenvolvimento das competências socioemocionais. Tem por objetivo analisar a percepção sobre os resultados das interligações entre as competências socioemocionais, afetividade e a relação entre o professor e o aluno. Defende que tais relações devem se dar para além do vínculo afetivo involuntário, visto que o campo de

aprendizagem deve ser explorado com intencionalidade, de maneira sistemática na relação escolar. Schorn (2018) foca a investigação em um segmento específico da escola, buscando: “[...] investigar compreensões de professores que ocupam a função de coordenação sobre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em contextos educativos” (SCHORN, 2018, p.7).

A pesquisa de Schorn (2018) está ancorada na abordagem histórico-cultural para compreender o desenvolvimento das funções mentais superiores. Já para a análise das emoções, utiliza-se do aporte teórico de Henry Wallon. Sua produção é estruturada por estudos bibliográficos, sendo qualitativa e descritivo-exploratória, realizada com estudo documental e empírico. As entrevistas semiestruturadas e os dados foram observados sob a análise textual discursiva. Os resultados apontaram que os profissionais da Educação, mesmo sem profundidade no assunto e conhecimento específico, buscam trabalhar as competências socioemocionais trazidas na BNCC (SCHORN, 2018).

Não foram encontrados artigos na base da *Scielo.br* com as palavras chave “BNCC + sentimentos e emoções + Educação Infantil”. Porém, a busca com a palavra “BNCC” apresentou 19 trabalhos, dentre os quais foram selecionados 5: Guedes (2019), Carvalho e Lourenço (2018), Almeida e Jung (2019), Abramowicz e Tebet (2017) e Macedo (2016) (Quadro 4).

Quadro 5 - Levantamento de artigos sobre a BNCC, sentimentos e emoções e educação infantil, identificados e selecionados na SciELO

Título	Autor	Ano	Periódico	Documento
A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica.	GUEDES, Marilde Queiroz	2019	Da investigação às práticas	Artigo
O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar (BNCC)	CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart	2018	Pro-Posições	Artigo
Políticas educacionales brasileñas: consecuencias de un currículo nacional	ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de JUNG, Hildegard Susana	2019	REDIE	Artigo
Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças	ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	2017	Pro-Posições	Ensaio
Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si	MACEDO, Elizabeth	2016	Educação em Revista	Dossiê

Fonte: Scielo.br

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Guedes (2019) discute a formação de professores para a aplicabilidade da nova BNCC no Programa da Residência Pedagógica. Tais discussões são recentes para a área

educacional. O trabalho possui como objetivo central “[...] discutir a nova política de formação de professores [...] e os enquadramentos dessa política dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, normativos que a completam” (GUEDES, 2019, p.90). Para tanto, foram realizados levantamentos e análise sobre os marcos jurídicos que estabelecem a BNCC e a Residência Pedagógica e os afetos na formação do professor.

Guedes (2019) tece uma análise crítica sobre uma política impositiva, devido ao pouco envolvimento de atores essenciais para a formulação das políticas educacionais, entre os quais se destacam as instituições educacionais, os profissionais da Educação Básica diretamente envolvidos e os profissionais das áreas científicas da Educação. O autor (2019) critica o posicionamento governamental ao instituir um documento curricular, no qual se desconsidera a identidade peculiar dos estudantes durante a formação de professores, assumindo a continuidade de um controle social em todas as esferas da Educação brasileira.

Carvalho e Lourenço (2018) analisaram os envolvidos na elaboração da BNCC e indicaram que a perspectiva é silenciar os professores para que concordem com as orientações do documento, estimulando o envolvimento do corpo docente sob uma participação superficial e sem opção de escolha. Procuram, por meio desta pesquisa:

[...] questionar a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um antiacometimento, por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica, assim como afirmar o currículo como espaço complexo, espaço de acontecimentos éticos, poéticos e políticos, que potencializam a aprendizagem inventiva (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p.235).

Assim como Guedes (2019), Carvalho e Lourenço (2018), os autores também discutem a imposição da BNCC, por parte do Ministério da Educação (MEC), as alterações curriculares e a obrigatoriedade da aplicação do documento pelos educadores, que foram introduzidos nesse mecanismo educacional sem potencialidade efetiva de questionamento e reflexão diante de uma determinação legal.

A metodologia utilizada, por Carvalho e Lourenço (2018), na pesquisa foi a bibliográfica e documental, pesquisa de campo com professores e a investigação das consultas públicas realizadas pelo MEC. Os resultados apontaram para a influência do governo na capacitação e no envolvimento dos professores pela imposição instituída na BNCC, pois disponibilizam um cenário propenso a poucos argumentos, já que existe a imposição normativa governamental em todo o território nacional brasileiro.

Pinto, Jung e Sudbrack (2019) discutem prováveis efeitos da BNCC envolvendo as políticas curriculares, tendo como método a perspectiva histórico-dialética e uma visão gramsciana⁹. As autoras retratam a intervenção de um governo liberal com influências intervencionistas na Educação e a utilização de estratégias para a implementação de políticas que introduzam esses interesses aparentando um “bem comum” a fim de atender às exigências do mercado capacitando “[...] trabajadores polivalentes y capaces de sobrevivir a la flexibilización y ‘precarización’ del empleo” (PINTO; JUNG; SUDBRACK, 2019, p.2, grifo dos autores)¹⁰.

O trabalho de Pinto, Jung e Sudbrack (2019) discute as consequências da imposição da BNCC e a importância da luta pela consciência de classe a partir da visão marxista¹¹. Destaca a intencionalidade de um governo neoliberal que, diante da perspectiva educacional, volta seus interesses para a capacitação do profissional altamente flexível. Finalizam o artigo descrevendo a BNCC como um documento que responde a um processo metodológico e ideológico. Como ponto reflexivo, indagam sobre as possibilidades de alternativas para os menos favorecidos, com vistas a um melhor desenvolvimento intelectual.

Abramowicz e Tebet (2017) descrevem, dentre vários questionamentos tratados no artigo, sobre a implementação de políticas públicas e os avanços em relação ao campo das diferenças raciais, de gênero/sexualidade, étnicas e/ou sociais. O levantamento histórico compreende os anos de 1995 a 2006 e a formatação das políticas públicas em relação à Educação Infantil.

Ademais, Abramowicz e Tebet (2017) problematizam a intencionalidade governamental sobre a Educação Infantil como resultado de diversos esforços. A metodologia é estruturada por meio de pesquisa documental e diagnóstica, apontando como resultado uma evidência trazida pelas políticas para a Educação Infantil e a

⁹ Para Gramsci (1999 *apud* PINTO; JUNG; SUDBRACK, 2019, p. 04) a educação deve representar a práxis reflexiva que possibilita a socialização do conhecimento e a participação democrática; isto é, de “noções concretas” de elaboração intelectual de alunos, professores e comunidade. Não é apenas uma escola nova, mas “outra”, com um significado que transcende a gestão neoliberal e, portanto, para a vida, para a realidade histórica deste presente. Os autores retomam os pressupostos gramscianos, indicando que parece uma condição importante para o processo educacional estar organicamente relacionado à história contemporânea.

¹⁰ Tradução nossa: “[...] trabalhadores versáteis, capazes de sobreviver à flexibilidade no trabalho e à ‘insegurança’”.

¹¹ Tradução nossa: Para Marx (*apud* PINTO; JUNG; SUDBRACK, 2019; p.7) é a luta de classes que permite a mudança das condições materiais, modificar e criar novas relações sociais. O processo de luta ocorre no campo da organização social da produção capitalista.

alteração no atendimento do Estado às creches por uma assistência conveniada, mais diretamente com as entidades filantrópicas. A pesquisa aborda questões acerca do crescimento do setor e discute a lógica privatista que estrutura a BNCC, concluindo sobre a “[...] necessidade de uma Educação Infantil pautada pela infância como experiência” (ABROMOWICZ; TEBET, 2017, p. 182).

As pesquisas de Guedes (2019), Carvalho e Lourenço (2018) e Pinto, Jung e Sudbrack (2019), apontam que a implementação da BNCC advém de intencionalidades políticas do estado brasileiro, articuladas com os interesses do capital nacional.

Macedo (2016) expõe uma percepção sobre os interesses governamentais na BNCC e investiga o controle da educação por meio do currículo. O trabalho é dividido em dois pontos importantes: o conhecimento para fazer algo e o conhecimento em si, destacando a importância de uma educação bem estruturada ao “[...] formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva” (MACEDO, 2016, p.63).

A maioria dos trabalhos destaca a orientação neoliberal por parte do governo brasileiro ao retomar a pedagogia das competências em desacordo ao definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e em consonância com entidades privadas que representam interesses específicos na formação do futuro trabalhador brasileiro.

Muitos são os questionamentos sobre os processos de elaboração da BNCC, as alterações nas diferentes versões e sobre a orientação para aplicabilidade em âmbito nacional nos sistemas educacionais.

Todos os apontamentos trazidos pelas produções científicas apresentaram uma base marxista para compreensão da realidade e identificam as limitações da BNCC em seus múltiplos aspectos, porém, os trabalhos não tratam especificamente da temática central deste estudo que são as emoções e os sentimentos, o que reforça a originalidade e justifica a relevância desta pesquisa.

No próximo item são apresentados as emoções e os sentimentos de acordo com as obras de Vigotski.

3 AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS NAS OBRAS DE VIGOTSKI

Neste item serão apresentados os sentimentos e as emoções em uma perspectiva histórico-cultural, tendo como base principal os estudos de Vigotski¹² e de seus colaboradores. Sendo essencial, portanto, trazer aspectos gerais do contexto em que o autor viveu e produziu suas obras.

Lev Semenovich Vigotski nasceu em Orsha, na antiga União Soviética, em 17 de novembro de 1896, viveu em uma família estruturada, com boa condição financeira e que proporcionava estímulos intelectuais aos filhos. A maior parte de seus estudos aconteceu em sua própria residência, tendo ingressado na escola somente aos quinze anos.

Ingressou na Universidade de Moscou cursando Direito, formando-se em 1917. Vigotski também cursou História e Filosofia na Universidade de Shanyavskii e, ainda, aprofundou seus conhecimentos em Psicologia, Filosofia e Literatura, servindo como aporte teórico em sua carreira posteriormente.

Com o interesse em aprofundar seus conhecimentos e trabalhar com problemas neurológicos, como forma de compreender o funcionamento psicológico do homem, Vigotski estudou medicina em Moscou e Kharkov (OLIVEIRA, 1997). Suas múltiplas formações oportunizaram amplo conhecimento e atuação em diversas áreas:

Foi professor e pesquisador na área da psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências. Vigotski trabalhou, também, na área chamada “pedologia” (ciência da criança que integra os aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos) (OLIVEIRA, 1997, p. 19-20, grifos da autora).

Vigotski considerava os elementos da Pedologia como fator crucial enquanto ciência de forma mais abrangente que a Psicologia.

O momento histórico vivido por Vigotski - pós-revolução Bolchevique - foi de suma importância para a realização de sua teoria, que procurava unificar as atividades intelectuais e assim possibilitar “[...] num mesmo modelo explicativo, tanto os modelos

¹² “Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração de seu nome seguiu a regra inglesa [...]. Entende-se que muitos tradutores sequer se deram ao trabalho de pensar na transliteração de nomes russos para o português e ao traduzir livros atribuídos a Vigotski, tais como *Formação Social da Mente* ou a versão resumida de *Pensamento e linguagem*, simplesmente transcreveram tal qual do inglês” (PRESTES, 2010, p. 90-91). Nesta dissertação, em face às observações de Prestes (2010) toma-se como padrão a escrita “Vigotski”.

cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana [...]” (OLIVEIRA, 1997, p.14).

Lucci (2006) esclarece que os primeiros anos da revolução socialista, iniciada na Rússia em outubro de 1917, foram tumultuados, dada a guerra civil e as intervenções estrangeiras, que desembocaram em uma situação de grave crise econômica e escassez de alimentos, penalizando duramente a população Russa. As condições difíceis propiciaram a proliferação de doenças como a tuberculose, que vitimou o próprio Vigotski. Finda a Revolução e estabelecido o regime comunista, em 1921, sob a liderança de Lenin, o país encontra-se em lamentável situação. Para Lucci (2006, p. 2-3):

Um dos mais sérios problemas a enfrentar era o da educação. Consta que por aquela época o índice de analfabetismo girava em torno de 70%. Mesmo sob essas circunstâncias, porém os dirigentes que conduziam o novo estado desejavam promover uma renovação que não se limitava somente a reconstruir o país. O objetivo maior era construir, sob a tutela da teoria marxista, uma nova sociedade, o que implicaria, também, a construção de uma nova ciência. [...].

Entre os anos de 1936 e 1956, muitas publicações de Vigotski foram censuradas pelo governo de regime stalinista da União Soviética (OLIVEIRA, 1997). Segundo Lucci (2006, p. 3):

O ponto culminante da interferência política ocorre na psicologia com a edição do decreto intitulado “Sobre as Perversões Pedológicas no Sistema de Comissariado do Povo para a Educação”. Este decreto banuiu os testes psicológicos, assim como a psicologia, das áreas da educação e da indústria. Como conseqüências vários periódicos sobre psicologia deixaram de ser editados; cursos e institutos foram fechados; o ensino de psicologia ficou relegado ao plano de treinamento de professores nas faculdades, e muitos pesquisadores da área, inclusive Vigotski, que já havia falecido, passaram a fazer parte de uma lista negra do poder que proibia, em todo o território nacional, as suas obras. Foi somente após a morte de Stalin, em 1953, de acordo com Rosa & Montero (1996), que os trabalhos de Vigotski voltam a ser publicados, a partir de 1956.

Suas obras permaneceram desconhecidas para além da cortina de ferro, por volta de 1962, até a publicação de “Pensamento e Linguagem” ser divulgada oficialmente nos Estados Unidos. Hoje, a disseminação das obras do autor cresce a cada dia.

Vigotski teve a oportunidade de conhecer as obras de Piaget. Discutiu e escreveu sobre as concepções piagetianas, porém, Piaget só teve conhecimento das obras de Vigotski 25 anos após a sua morte precoce, ocorrida no ano de 1934 (OLIVEIRA, 1997).

Muitos dos trabalhos de Vigotski foram retratados em forma de artigos reescritos por estudantes durante as aulas que oportunizaram registrar momentos de reflexões,

críticas e filosofias do autor. Suas produções não expõem uma finalização de conceitos fechados dada a sua morte precoce, o que dificulta a compressão, havendo a necessidade de uma leitura densa para o entendimento de seus escritos. Suas produções oportunizaram outros pesquisadores, que faziam parte de seu grupo de estudos, aprofundar a compreensão de sua escrita, tais como: Alexander Romanovich Luria e Lexei Nikolaievich Leontiev (OLIVEIRA, 1997). Vigotski articula os aspectos biológicos e emocionais, enfatizando que “[...] a percepção das reações orgânicas próprias é o que constitui a base das emoções” (VIGOTSKI, 1999, p.83).

A psicologia histórico-cultural¹³ de Vigotski (2009), com base no Materialismo Histórico Dialético, busca explicar o desenvolvimento do psiquismo, partindo da compreensão da constituição do homem como sujeito histórico, formado por suas relações com o mundo.

Desta forma, a teoria embasa as mediações do homem e suas vivências, tornando possível compreender a relação dialética de constante transformação da realidade que os cerca. Para que as análises sejam possíveis, a busca sobre a compreensão de determinado objeto é realizada por meio de categorias pelas quais se evidenciam a explicação da realidade (MARQUES, 2021).

Vigotski (2003) afirmou em sua obra que o desenvolvimento do indivíduo não se restringia somente à maturação biológica, mas se dava pelas interações sociais e por meio do contato com o entorno que surgiam os instrumentos físicos (objetos) e abstratos (crenças valores e costumes), importantes na constituição ser humano.

Vigotski, Luria e Leontiev (2010) consideraram que o funcionamento psicológico se constitui nas relações sociais do homem com o mundo, desenvolvimento mediado por meio do processo histórico. Para os autores, as funções psicológicas são possuidoras de estruturas biológicas, resultantes de atividades cerebrais. Além disso, as relações constituídas entre o indivíduo e o mundo são mediadas por sistemas simbólicos, sendo este considerado o mais importante, pois os símbolos se referem à linguagem, signos, fala e leitura. Os autores afirmaram, ainda, que a partir da aquisição desses elementos, o homem possui as condições necessárias para elevar suas percepções quanto aos fatores sociais que o envolvem e o constituem.

¹³ Os estudos da teoria histórico cultural são densos, desta forma, neste trabalho não se pretende esgotar o conjunto de suas obras, detendo-se mais acuradamente naquelas em que Vigotski trata sobre sentimentos e emoções.

A concepção de educação é definida por Vigotski (2003, p. 82) como:

[...]a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem.

Delari (1994) descreve, de acordo com os pensamentos de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo humano e aponta três itens que envolvem tal processo:

O desenvolvimento se dá por saltos revolucionários [...] o ponto de inflexão muda a natureza mesma do desenvolvimento; Os pontos fundamentais do desenvolvimento são definidos em termos das formas de mediação utilizadas [...] A explicação dos fenômenos psíquicos deve apoiar-se em uma análise das diversas esferas do desenvolvimento [...] dos diferentes conceitos de história, são quadro domínio genéticos fundamentais para Vigotski, segundo Wertsch: **filogênese, ontogênese, história sócio-cultural, e microgênese.** (DELARI, 1994, p. 6, grifos do autor).

Na filogênese, pode-se definir os acontecimentos ocorridos no passado que perdurou até a atualidade, servindo de estruturas entre o presente e o futuro, as quais envolvem a evolução da espécie (DELARI, 2014). Tais mudanças não são apenas biológicas, mas de âmbito cultural, que interagem mutuamente (SODRÉ, 2017).

Na história humana há o surgimento de diferentes grupos sociais, em consequência, distintas formas culturais para compreensão da realidade, sendo estas, específicas à espécie humana (DELARI, 2014). O desenvolvimento humano corresponde às transformações dos processos mentais que envolvem a cultura e a sociedade, por meio da apropriação de produtos culturais. Por isso Vigotski considera que a história da humanidade transmitida para as crianças é fator determinante para a constituição do desenvolvimento do sujeito (SODRÉ, 2017).

Na ontogênese, há o domínio do desenvolvimento em que há a concentração de duas ordens genéticas distintas, sendo elas, a maturação orgânica e a história sócio-cultural (SODRÉ, 2017),

De acordo com Oliveira, a constituição da vida social humana é permeada pela “[...] história da espécie (filogêneses) a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a sequência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 38), constituindo-se de fora para dentro. A partir das ações externas do sujeito, o meio social emprega significado de acordo com o que foi culturalmente estabelecido.

A microgênese é o estudo que investiga o processo psicológico e analisa minuciosamente o momento do desenvolvimento durante a realização de uma determinada tarefa, considerando a produção de significados a partir das situações em que o sujeito participa (amarrar os sapatos) (SODRÉ, 2017). É o resultado do desenvolvimento de sistemas psicológicos particulares (DELARI, 2014).

Os períodos de desenvolvimento são permeados por mediações (formas de mediações), sendo o instrumento (mediador entre o instrumento e o objeto) e o signo (instrumento entre o sujeito e outro sujeito), fundamentais para compreender o conceito de mediação e suas implicações na fundamentação da THC.

Compreende-se a mediação, como um: “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Segundo a autora, para Vigotski, as relações do homem são amplamente mediadas por ferramentas auxiliares.

Vigotski (2001) afirma que os signos são formas externas de mediação que representam e comunicam algo para o meio social, de forma unânime, permitindo a compreensão da informação, por meio da mediação de natureza semiótica (simbólica), que realiza a interposição entre a intenção e a ação, o sujeito e o objeto do conhecimento, entre o psiquismo e o mundo, o eu e o objeto.

Por meio dos signos, é possível a compressão do indivíduo sobre seu comportamento, tornando-se então elementar na composição das relações entre o homem e o mundo: “[...] são sinais que podem ser compartilhados entre sujeitos, de forma que possamos influenciar as ações, as emoções, e a cognição de outras pessoas e sermos por elas influenciados.” (DELARI, 1994, p. 10).

Somente por meio dos signos existe uma comunicação afetiva, pois, para que se faça compreender os acontecimentos entre os sujeitos, é necessário inserir os signos em determinado grupo de fenômenos, compreendidos como generalização, por meio do que dão sentido ao significado da palavra e auxiliam no desenvolvimento da comunicação. “Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. (VIGOTSKI, 2001, p. 34).

A significação na concepção da THC representa o reflexo da realidade das relações individuais ou pessoais do sujeito (SODRÉ, 2017). O processo de significação possibilita novas concepções de signos artificiais, por exemplo, um relógio, só representa

a hora porque o ser humano se apropriou do significado que lhe foi destinado, representando simbolicamente a realidade material.

De acordo com Leontiev (1978), as relações sociais conscientes do homem com o mundo são permeadas de significados, sendo por meio da significação que aprendemos a nos relacionar socialmente. O que possibilita a compreensão, a nomeação, a qualificação e a comunicação entre os sujeitos são os significados socialmente construídos, produzidos e apropriados pelas transformações históricas, culturais e sociais. O significado envolve a compreensão universal da representação do real pelos sujeitos, devido à estabilidade das experiências humanas vivenciadas e apropriadas, sendo este, no sentido pessoal, o resultado das relações sociais e afetivas com o sujeito (MARIANO, 2018).

A (inter) mediação do homem com o mundo pode ser estabelecida por meio de instrumentos e signos, via ferramentas e instrumentos mediadores de ação concreta sobre o mundo.

A linguagem, na perspectiva de Vigotski (2001), é considerada como língua, fala e discurso. A noção de linguagem mereceu um lugar de primordial importância em seus estudos. O autor trabalhou duas principais funções dela: a **função de comunicação**, vinculada à capacidade de servir para os humanos se comunicarem e o **pensamento generalizante**, momento no qual a língua cria relação direta com o pensamento. Desta forma, as nomeações dos objetos são elaboradas, nascem as classes e categorias no mundo.

Para o autor, a relação entre o pensamento e linguagem é extremamente íntima, pois possibilita a compreensão do funcionamento psicológico, relação que não é inata, visto que é desenvolvida ao longo da vida, em um duplo movimento entre a filogênese (desenvolvimento da espécie) e a ontogênese (desenvolvimento de cada indivíduo).

Por volta dos três anos, a criança passa a verbalizar seus pensamentos sendo considerada por Vigotiski como linguagem egocêntrica que consiste na criança “[...] repetir o seu pensamento ou a sua atividade individual [...]” (VIGOTISKI, 2001, p. 48). De acordo com o autor, o pensamento é totalmente vinculado ao afeto, sendo esse o caminho para se explicar o próprio pensamento, uma vez que para sua análise é necessária a compreensão dos motivos que orientam esse movimento. Da mesma forma, não considerar o afeto no pensamento, inviabiliza “[...] o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte efetiva e volitiva da vida psíquica [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 39).

Na educação, grande parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência do outro, sendo essencial para os processos de evolução histórica, caso contrário todas as relações precisariam iniciar do zero. Os signos são construídos culturalmente e os sujeitos desenvolvem a capacidade da representação simbólica inseridos em uma cultura que oferece para eles material para desenvolver o campo do simbólico. A linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que a espécie humana possui.

O pensamento da criança abrange afetos e emoções que envolvem uma tendência afetiva, volitiva. Os conflitos que permeiam o desenvolvimento da criança em constante transformação principalmente durante a primeira infância, envolvem a presença do processo afetivo para a formação da consciência e do inconsciente individual, sendo as emoções um dos elementos mais importantes da ciência psicológica (TOASSA, 2014).

Os afetos são definidos por Vigotski como “emoções turbulentas, intensas, bruscamente expressas, relacionadas frequentemente com interesses vitais do indivíduo”. (VIGOTSKI, 2020, p. 161).

Para o autor, os afetos são a percepção por meio dos sentidos que traduzem significações e representam as conexões entre os indivíduos e/ou objetos e os processos intelectuais. Ao analisar tais processos, Vigotski descreve:

[...] a existência de um sistema semântico dinâmico, representado pela *unidade dos processos afetivos e intelectuais*. Mostra como qualquer ideia encerra, transformada, a atitude afetiva do indivíduo para com a realidade representada nessa ideia. Permite também descobrir o movimento direcional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo para com uma determinada intenção de seu pensamento e o movimento inverso que parte da dinâmica do pensamento para a dinâmica do comportamento e da atividade concreta da personalidade (VIGOTSKI, 2000, p. 25, grifos do autor).

Ao identificar o vínculo entre as ações do indivíduo e o que isso representa, de acordo com as significações que envolvem esse vínculo, é possível compreender a afetação e o afeto (experiência vivenciada de acordo com suas representações socialmente contruídas), que produzem sentido na vida do indivíduo. Sendo assim, “A criança percebe antes o afável ou o ameaçador, ou seja, em geral o expressivo, do que os elementos objetivos da realidade” (VIGOTSKI, 1996, p. 282). É por meio do afeto que se iniciam todos os processos de desenvolvimento psíquicos da criança. Os impulsos afetivos os acompanham permanentemente resultando na formação de sua personalidade (VIGOTSKI, 1996). Os sentimentos são descritos pelo autor como:

[...] um sistema de reações preventivas que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Resulta então que o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta sumamente valiosa para a educação das reações. Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Por isso, se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

De acordo com Vigotski, a emoção,

[...] é um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos [...] deve ser entendida como uma reação do comportamento nos momentos críticos e catastróficos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta que, a qualquer instante, impõe diretamente as formas do comportamento posterior. (VIGOTSKI, 2003, p.116).

As emoções não emergem somente de fatores orgânicos, visto que tais sensações, refletem como resposta a uma determinada emoção “[...] esse significado se refere, exclusivamente, à preparação do organismo para uma atividade que resulta naturalmente da emoção.” (VIGOTSKY, 2004, p.35 *apud* GOMES, 2008, p. 52).

Toassa (2009) citando Vigotski, descreve o conceito de *Pereživênia* (vivência) junto às emoções, e o considera tão importante quanto o pensamento, dada a indissociabilidade desses aspectos no desenvolvimento humano. Vigotski considera que as experiências abrangem simultaneamente peculiaridades emocionais, sensações e percepções, e, sendo o sujeito parte do mundo, é sugestionado por ele. Descreve que “[...] As emoções escapam ao nosso controle, sendo elas que nos controlam, como subsolo arcaico, selvagem, explosivo da vida humana” (VIGOTSKI *apud* TOASSA, 2009, p. 24).

Vigotski considerou a vivência (*pereživânia*) como sinônimo de emoções, como indica Toassa (2009, p. 28): “[...] Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica”. Sendo assim, a experiência trazida pela vivência (*pereživânia*), causa transformações na forma de pensar, sentir e agir.

Vigotski (2001) considera o ambiente escolar adequado para entender a criança de maneira específica, para promover o desenvolvimento infantil diante de diferentes interações vivenciadas pela criança, que resultarão em novas estruturas e percepções que integram a formação do sujeito, sendo este, permeado de emoções.

Na infância, as manifestações das emoções são demonstradas fisicamente pelas crianças e, quando entram na escola, são de possível observação (VIGOSTKI, 2001). Na educação, as afetações acontecem de modo propositivo, uma vez que:

Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza – e por isso reporta a sensibilidade, sensações – ser tomado por, atravessado, perpassado [...] Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca uma alteração da sua potência de pensar e agir ou uma variação no seu esforço (conatus) comprovando que cada objeto nos exige alguma ação, pois provoca, excita, atualiza alguma reação que se manifesta diferentemente segundo os objetos encontrados (GOMES, 2008, p. 124).

Vigotski (2001) defende que o estudo fragmentado dos campos cognitivo, afetivo e volitivo, impossibilita a compreensão da formação do pensamento de tal forma que reduzir a um estudo que propõe qualquer perspectiva dualista é pormenorizar a importância do afeto na vida do indivíduo, aspecto visto pelo autor como defeito dos estudos teóricos trazidos pela Psicologia tradicional e enfatiza:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto [...] inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Rodrigues (2008), citando Vigotski, indica que a emoção é iniciada pelo sistema biológico instintivo, transforma-se durante a evolução humana, tornando-se: “[...] consciente, autodeterminada, num nível simbólico, entrelaçada com os processos cognitivos” (RODRIGUES, 2008, p. 20). Porém, à medida que ocorre o desenvolvimento humano, as emoções se modificam, distanciando-se da origem biológica, efetivando-se como processo histórico e cultural (VIGOTSKI, 2003).

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento da criança inicia-se com a base biológica e serve como um ponto de partida para suas compreensões de mundo, posterior ao nascimento, de acordo com as condições sociais nas quais a criança está inserida:

O comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu crescimento. [...] esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não. (VIGOTSKI, 2010a, p.63).

As vivências que as crianças estabelecem em seu meio social, desde sua formação familiar e em todos os outros, despertam interesses que surgem de acordo com seu desenvolvimento biológico. Dessa forma, é um meio pelo qual a criança inicia sua relação de conhecimento de mundo, pois esse interesse “[...] são expressões da necessidade orgânica da criança” (VIGOTSKI, 2010a, p.117). As vivências determinam as manifestações dos sentimentos e das emoções.

De acordo com o seu desenvolvimento, as crianças iniciam uma busca incessante pela compreensão de mundo movido pelo “espírito de iniciativa” (VIGOTSKI, 2010a, p.118). O período de desenvolvimento posterior segue os interesses de compreensão para além do imediatismo devido à sua percepção e ao conhecimento adquiridos anteriormente e, assim, compreende as atividades que já é capaz de realizar. De acordo com esta teoria, a fala precede o pensamento, pois observa a repressão do som como possibilidade de retê-lo em si (VIGOTSKI, 2001).

Prestes (2020), ao traduzir as obras de Vigotski, descreve dois níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro é a zona de desenvolvimento atual, (traduzido para o português posteriormente como zona de desenvolvimento iminente), direcionado ao nível de desenvolvimento das funções mentais que ela conquistou, estabelecido pela contribuição das atividades na qual a criança consegue solucionar com independência e outras que ainda estão em desenvolvimento “[...] grau de domínio dos dos conceitos cotidianos.” (PRESTES, 2020, p. 166).

O segundo, por sua vez, é denominado de zona de desenvolvimento imediato, que se define entre a distância do nível de desenvolvimento existente da criança, em que ela é capaz de solucionar com autonomia, e o nível do provável desenvolvimento, realizado com a colaboração de um adulto, visto que as instruções podem ou não resultar em determinado desenvolvimento.

Para Vigostki (2010a), este segundo nível de desenvolvimento possui uma diferença elementar, visto que sobressai a concepção de que é necessário estabelecer em que nível de desenvolvimento a criança se encontra para que seja possível organizar as atividades pedagógicas. Segundo o autor, identificar a zona de desenvolvimento imediato “[...] subverte toda a teoria da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010a, p.481).

Conforme Vigostki (2003), a aprendizagem que se baseia nas etapas de desenvolvimento finalizado não é eficiente. É preciso a compreensão de que a

aprendizagem possibilita novos desenvolvimentos sem necessariamente resultar de um processo determinado:

"A educação sempre implica mudanças." Se não houvesse nada a modificar, não haveria nada a ser educado. Que mudanças educativas devem ocorrer nos sentimentos? Anteriormente, vimos que todo sentimento não passa do mecanismo da reação, isto é, de certa resposta do organismo a qualquer estímulo do meio. Portanto, o mecanismo da educação dos sentimentos é, em linhas gerais, o mesmo que para todas as outras reações (VIGOTSKI, 2003 p.119, grifos do autor).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança não ocorre de modo invariante e sequencial, mas de forma dialética, de acordo com as contradições, incoerências, tornando possíveis as novas aprendizagens (VIGOTSKI, 2010a). Sendo a criança um ser histórico-social, a aprendizagem da criança não começa na escola, pois é arraigada de processos de vivência e das relações constituídas durante sua existência, ou seja, "[...] a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança" (VIGOTSKI, 2010a, p. 484-485).

De acordo com as considerações do autor, a idade escolar é de imensa importância porque exterioriza a transferência "[...] das funções psicológicas inferiores de atenção e de memória para as funções psicológicas superiores da atenção arbitrária e de memória lógica" (VIGOTSKI, 2001, p. 282). Dada a importância das emoções no processo de aprendizagem, a criança necessita de diversos estímulos:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VIGOTSKI, 2003, p.121).

Essa percepção (ou a não percepção) impacta de forma definitiva em todos os processos de desenvolvimento da criança durante a educação formal, de modo espiral, pois percorre um mesmo ponto conforme ocorre nova produção de conhecimento. Leontiev (1978b *apud* GOMES, 2008, p.128) observa que: "[...] o mesmo acontece com relação às emoções e/ou afetos e sentimentos. Estes também são engendrados a partir de uma correlação entre a atividade objetivada do sujeito e seus motivos".

Para Vigostki as funções psicológicas superiores são funções internas, mas se constituem de acordo com os conhecimentos histórico-sociais com as quais a criança convive, dessa forma:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). (VIGOTSKI, 2003, p. 75, grifos do autor).

As funções superiores aprimoram a capacidade de conhecimento e o aprimoramento do sistema psíquico possibilita compreender o meio social de forma mais específica, dentre tais conhecimentos, situam-se os sentimentos e as emoções, pois existe “[...]a estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem” (VIGOTSKI, 1999, p. 95).

Vigotski considera que há variações das emoções ao longo da vida, destacando especialmente as diferenças entre as emoções da criança e das pessoas adultas. Observa também, que as emoções são constituídas a partir dos fatores determinantes que influenciam a vida do homem e não podem ser desconsideradas na formação de seu caráter:

[...] a emoção relaciona-se não só com a situação instintiva em que se manifesta, como ocorre de fato com os animais, mas é também um dos momentos que formam o caráter, uma vez que organizam e formam [...] estrutura psicológica fundamental da personalidade. (VIGOTSKI, 1999, p.97).

Iniciadas de forma instintiva, as emoções, assim como o desenvolvimento cognitivo, ganham novas estruturas evolutivas. De acordo com o autor, essa evolução permite interligações de agrupamentos psicológicos, relacionados aos processos cognitivos anteriores que unificam as funções fragmentadas em novas estruturas, em um profundo processo dialético definido pela transformação de um estado em outra função, na interligação de determinantes externos e internos, e processos adequáveis (RODRIGUES, 2008). Portanto, “As mudanças orgânicas, específicas da reação emocional, são extraordinariamente ricas e variadas” (VIGOTSKI, 1999, p.87). De acordo com o autor, o pensamento não acontece sem ser precedido da emoção, inter-relacionando o desenvolvimento das emoções com as atividades psicológicas (RODRIGUES, 2008, p.20).

Vigotski traz a arte como ponto importante das emoções, pois acredita que a expressão da arte é a redefinição das emoções de forma material, ou seja, é uma interligação entre os aspectos pessoais e a vida rotineira que são expressos por meio da arte (VIGOSKI, 2001). Além disso, as emoções estéticas trazidas pelo autor são consideradas pela neuropsicologia, como forma de energia de origem orgânica.

As obras de Vigotski “[...] ressaltam o significado vital das emoções na sobrevivência, na consciência” (TOASSA, 2008, p.122). Nos estudos do Vigotski destacam-se algumas premissas essenciais sobre emoções e sentimentos:

- a) as emoções orientam o pensamento e a ação, os sentimentos possibilitam sinais das necessidades, das motivações e da consciência;
- b) as emoções devem ser compreendidas estruturalmente, considerando o intelecto e o afeto de forma inter-relacionada;
- c) o reconhecimento do afeto proporciona a manifestação fisiológica corporal e inicia-se o processo do pensamento, a partir desse momento, é possível elaborar o pensamento de acordo com os conhecimentos apreendidos culturalmente; e
- d) o afeto é sentido, a emoção precisa ser decodificada pelos signos culturais para que assim se torne sentimento. O reconhecimento da emoção possibilita a avaliação racional sobre a ação tornando-se sentimento de prazo estendido.

Sendo assim:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p.479).

Podemos pensar, segundo a visão do autor, que se o afeto não é reconhecido, ele permanece no sujeito como emoção, porque impossibilita sua explicação, dada a não compreensão de por qual motivo foi afetado. À medida que a cultura e a vivência predispoem maneiras de decodificar tal processo, as emoções se tornam sentimentos, passíveis de discernir por meio da ação e do comportamento, de acordo com a construção social. Dessa forma, a decodificação das emoções é também compreendida como uma produção cultural da sociedade:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão

e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VIGOTSKI, 2001, p.12).

O processo de compreensão do sistema psicológico constituído de acordo com o processo de desenvolvimento biológico, cognitivo e social, torna possível o reconhecimento das emoções e dos sentimentos (de acordo com a generalização das palavras, raiva, angústia, tristeza). Os sistemas superiores possibilitam a percepção dos afetos (diante das alterações do sistema biológico surgindo como reflexo da emoção), e após a apropriação dessas informações, as emoções tornam-se sentimentos (de acordo com as vivências do sujeito) refletidos de acordo com a realidade, tornando-se parte primordial da comunicação (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski, com suas obras, ainda que inconclusas, sistematizou importantes aportes teóricos para que as emoções e os sentimentos pudessem ser estudados dentro de uma concepção do materialismo histórico-dialético, base na qual construiu suas produções que possibilitaram inúmeras pesquisas e descobertas para a pedagogia e psicologia, influenciando pesquisadores até os dias atuais.

No âmbito do currículo da educação infantil, a partir da BNCC, os sentimentos e as emoções ganham maior importância, mas com bases teóricas e epistemológicas diferentes das propostas por Vigotski e colaboradores, pois forjadas no âmbito de políticas educacionais de um Estado acentuadamente neoliberal.

Diante dos diversos aspectos que envolvem a educação e a formação do currículo em sua constituição da formação humana e social, no próximo item são discutidas as políticas curriculares para a educação infantil nos anos 1990 e 2000.

4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS 1990 A 2000

Este capítulo aborda as descrições das principais políticas que compõem o currículo da Educação Infantil no Brasil. Não há pretensão de se esgotar as discussões no que tange à construção e às ramificações que trouxeram tais políticas, mas sim destacar as principais características que influenciaram o atual cenário político e educacional.

Serão apresentados os marcos políticos trazidos no período que compreende os anos de 1990 aos anos 2000, com ênfase no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), nos Parâmetros de Qualidade, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Movimentos para a Qualidade da Educação Infantil.

4.1 O Currículo na Educação Infantil nos anos 1990 e o Movimento de Interfóruns da Educação Infantil

Neste subitem as bases legais e os movimentos que definiram as orientações oficiais do Estado brasileiro para o currículo da Educação Infantil nos anos 1990 e 2000 serão discutidos para compreender a composição do currículo infantil e seus aspectos estruturais que fundamentam a atual política brasileira.

As políticas educacionais seguem uma tendência estrutural (da estrutura capitalista) que torna possível a materialização de sua construção e intencionalidade aplicada ao currículo que é composto de “[...] um projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurado.” (SACRISTÁN, 1998, p. 36).

De acordo com o autor, o currículo exerce um apanhado de requisitos educacionais abrangendo diversas práticas, não apenas a prática de ensino, como também, ampliando seu significado para ações de natureza política, administrativa, processos de produção entre outras atividades para além da educação que intervêm na ação pedagógica e dessa forma:

Supõe a concretização dos fins sociais, culturais, de socialização que se atribuiu à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Neste estudo, o currículo é entendido a partir das perspectivas críticas, citadas por Lopes e Macedo (2011)¹⁴, portanto tomando as ideias de Young (1971), Apple (1979), Saviani (2006), Libâneo, Santomé e Sacristán (1990; 1998).

Com os estudos voltados para a compreensão das características resultantes da estruturação do currículo (o que ele faz), a teoria crítica atenta para uma percepção marxista da sociedade, em que busca apresentar a correlação entre educação e ideologia (SACRISTÁN, 1998).

Com a Nova Sociologia da Educação, a formação curricular retomou a importância de sua constituição, considerando a necessidade de ordem social para compreender sua formação através de pesquisas específicas sobre “[...] os procedimentos de selecionar, organizar, o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo” (YOUNG, 1998 *apud* SACRISTÁN, 1990, p. 25).

Michael Young inicia a corrente dos estudos da Sociologia do Currículo, questionando a configuração da estrutura curricular de idealização tecnicista, buscando estabelecer vínculos estritos entre o currículo e os interesses sociais.

Tal concepção, caracteriza a organização curricular educacional em todas as suas esferas, com influências de interesses de grupos sociais regidos pelo poder capitalista, de acordo com os instrumentos presentes nas práticas sociais dentre eles, o currículo, tomado inicialmente pelo autor como meio repressão dos menos favorecidos. Young analisa as suas considerações e altera sua percepção acerca da relevância do currículo formal para englobar todos os estudantes como forma de combater as desigualdades sociais afirmando que “[...] o currículo é mecanismo através do qual o conhecimento passa a ser distribuído socialmente” (SACRISTÁN, 1998, p. 19).

Ball (2001) caracteriza a formação do currículo brasileiro baseado em políticas fragmentadas, derivadas de acordos, suscetível a erros, mediadas por processos de influências:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias (sic) de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos (BALL, 2001, p. 102).

¹⁴ Lopes e Macedo (2013) são autoras declaradamente pós-estruturalistas. Vale destacar que a menção se suas ideias não representa uma adoção à concepção teórico-metodológica das autoras, mas o reconhecimento da importância de suas contribuições cuidadosas e essenciais para a teoria do currículo no Brasil.

De acordo com essa perspectiva, a política está inserida em todas nas esferas sociais que assumem o controle da organização de leis, normativas, regimentos e decretos na educação e no currículo que percorrem todas as etapas da educação.

As políticas para a Educação Infantil no Brasil alcançaram um espaço de atenção e reivindicações pelo direito, oferta e oportunidade do ensino, apenas nos anos 1980. As conquistas foram gradativas e ganharam repercussão nacional, a partir de alguns eventos como a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a Convenção Nacional sobre o Direito da Criança, em 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Em 1993 é promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social. Em 1996, é inserida no contexto educacional no país, a nova Lei de Diretrizes e Bases. No ano de 1998, acrescenta-se a nova política sendo esta o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).

Com característica de lutas pela melhoria da educação infantil inicia-se em 1999, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs). Tais elementos trouxeram em seu bojo as garantias de direitos à infância e, especialmente, o direito de acesso à Educação Infantil, a partir das garantias emanadas pela Constituição cidadã e serão descritos e contextualizados a seguir.

No início da década de 1990, diversas políticas foram influenciadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com o objetivo central de discutir meios de garantir a oferta a todo cidadão das necessidades básicas de aprendizagem em âmbito mundial. A partir desse documento, iniciam-se diretrizes que são agregadas aos documentos curriculares de diversos países, inclusive do Brasil.

A Conferência contou com representantes de 155 países, a participação e financiamento da Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com apoio do Banco Mundial (SOUZA, 2018). Realizada durante o mês de maio, resultou na assinatura do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que reconhece a importância do oferecimento da Educação Fundamental Básica para consolidar os níveis superiores de educação e de ensino, assim como o possível acesso à formação científica e tecnológica. O documento objetiva reparar a defasagem educacional

e traz a proposta de desenvolver e qualificar a educação mundial, promovendo desenvolvimento educacional (BRASIL, 2006).

Durante a Conferência, foram firmados acordos para o desenvolvimento da Educação em âmbito mundial com ênfase na Educação Básica: “A Declaração de Jomtien recomendou aos países participantes a elaboração do plano de ação durante a década de 90 para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2006, p. 26).

A sistematização das discussões da Conferência de Jomtien ocorreu entre os anos de 1992 a 1996 e Jacques Lucien Jean Delors¹⁵ esteve à frente na presidência na Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO. Seu trabalho resultou em um relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” e identificou a necessidade de uma aprendizagem que atendesse às demandas de um mundo globalizado e dinâmico que se estendesse ao longo da vida (DELORS, 1998). Foi estruturado em três eixos centrais sendo: tecnologias de comunicação; professores e processo de ensino; administração e finanças. Constam também seis linhas investigativas de trabalho: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação pesquisa e ciência.

O documento descreve os quatro pilares para a Educação no século XXI e situa a educação ideal como aquela que prepara os sujeitos capazes de desenvolverem habilidades e adaptarem-se às múltiplas modificações sociais para ações na vida prática do indivíduo:

A Comissão destaca quatro pilares para o desenvolvimento, tanto dos aspectos cognitivos, como das capacidades Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90).

A justificativa para a organização desses pilares tem por objetivo evitar a oferta desigual da Educação, para que o desenvolvimento de conhecimentos e competências

¹⁵Delors havia exercido as funções de Ministro da Economia e das Finanças da França e de Presidente da Comissão Européia. Participaram da Comissão Delors: In'am AI Mufti, Isso Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Koran Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao (WERTEIN; CUNHA, 2000).

busquem suprir a fragmentação sobre o “déficit de conhecimentos”, que estão vinculados ao subdesenvolvimento. (DELORS, 1998).

Os quatro pilares, assim, devem “[...] inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS, 1998, p. 102). Por sua vez, o relatório orienta a oferecer possibilidade ao aluno durante a construção de suas próprias qualificações a fim de ofertar o certificado de acordo com “[...] as competências adquiridas após a educação inicial” (DELORS, 1998, p. 149).

As reformas curriculares passaram a ser alinhadas internacionalmente. Assim, o Banco Mundial, dentro da perspectiva neoliberal, torna-se um financiador oficial importante das conferências que envolvem as questões relacionadas à Educação, que passam a ser vistas como um fator essencial na promoção do desenvolvimento social (BRASIL, 1997).

Durante a década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), inicia-se “[...] o auge da definição de políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores”. Tais características delineavam as transformações políticas de cunho neoliberal durante essa década no Brasil (MACEDO, 2016, p. 1533).

Estritamente ligada aos movimentos internacionais, a nova matriz de políticas públicas, estabelecida por intermédio do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)¹⁶, intensificou a implementação de políticas no currículo educacional para atingir os conhecimentos básicos fundamentais com objetivo de proporcionar melhor desempenho educacional e pessoal na vida do aluno.

O Plano Decenal foi um documento desenvolvido para agregar as diretrizes políticas. Ele certifica a obrigatoriedade do Estado em formular parâmetros no que tange ao currículo das instituições escolares para possível orientação nas ações educativas do ensino obrigatório, com qualidade e democracia em todo ensino nacional (BRASIL, 1993a).

Em 1993, as políticas tratadas pelo Plano Decenal ficaram interrompidas. Ações como a implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), foram descontinuadas. Assim, conflitos internos no MEC impediram a efetivação do Plano Decenal.

¹⁶ Plano decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos – firmada durante a Conferência de Jomtien, em 1990.

De 10 a 14 de maio de 1993, aconteceu a Semana Nacional da Educação e do Desporto na qual os participantes do Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e membros do Comitê Consultivo, bem como participantes governamentais e não governamentais, abordaram diversas particularidades da política da educação. Durante o debate, foi firmado o Compromisso Nacional de Educação para Todos. O documento foi organizado pelos representantes das instituições presentes durante a Semana Nacional da Educação para aplicabilidade em todo país:

O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores. Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância, as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano (BRASIL, 1993a, p.15):

O Plano Decenal, sem vínculo específico com o PNE, determinava melhorias na Educação Básica com ênfase na Educação Infantil e destacava dez objetivos primordiais para organizar as estratégias e as ações em favor da Educação Básica para todos. As ações tomadas iam ao encontro das determinações constituídas na legislação, nas demandas sociais do sistema educativo e no Compromisso Nacional. Concomitante com os acordos firmados em âmbito internacional, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
- 2 - Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3 - Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- 4 - Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5 - Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- 6 - Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade (sic) em sua distribuição e aplicação;
- 7 - Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 2020a, p. 1).

Para a Educação Infantil, o documento destacava a necessidade de expansão e de melhoria, oferecendo o acesso para cerca de 3,2 milhões de crianças de zero a seis anos, com ênfase na Educação Infantil. Assim, objetivava oportunizar o desenvolvimento infantil:

[...] nos aspectos físico, motor, **emocional**, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e conhecimentos da criança pequena; e contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1993a, p. 62, grifo nosso).

O reconhecimento da necessidade de políticas específicas para a criança pequena provocou alterações no sistema educacional. Antes, as creches eram reconhecidas como um local assistencialista somente de cuidados da criança e a pré-escola era responsável pelo apoio educacional. O cuidar era de responsabilidade de instituições assistenciais para crianças de zero a três anos, o educar, de responsabilidade das secretarias da educação para crianças de quatro a seis anos. (MONTENEGRO, 2005).

Ainda na década de 1990, no governo de Itamar Franco, foi sancionada a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que instituiu:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993b, p.01).

Os objetivos da Assistência Social, garantida por lei, são os de conceder subsistência às pessoas em condições vulneráveis desde o nascimento até a velhice. Após deliberação da Lei, foram instituídas entidades sociais sem fins lucrativos, sendo o Centro de Referência de Assistência Social (Cras)¹⁷, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas)¹⁸ e o Conselho Nacional de Assistência Social (Cnas)¹⁹, que,

¹⁷ Cras - § 1 O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011).

¹⁸ Creas - § 2 O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011).

¹⁹ Cnas - [...] órgão superior de deliberação colegiada, vinculado à estrutura do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional de Assistência Social (atualmente, o Ministério do Desenvolvimento Social), cujos membros, nomeados pelo Presidente da República, têm mandato de 2 (dois) anos, permitida uma única recondução por igual período.

mediante interligação das representações que cada organização pertence, garantem, assistência à população mais vulnerável socialmente.

A Educação Infantil deve ser compreendida como um direito educacional para além do cuidado assistencialista, conforme descrito na Constituição Federal e também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor:

É nesse contexto que ressurge a discussão em torno da polarização entre atividade assistencial e pedagógica, agora na forma de binômio educar e cuidar da criança pequena. Em documentos como as Diretrizes de Políticas de Educação Infantil, elaborado e difundido pela COEDI, Coordenação de Educação Infantil do MEC (BRASIL, 1993), encontramos possível, pela primeira vez um documento oficial sobre a educação da criança pequena, referência às dimensões de cuidado e educação, quando se define o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação para a cidadania (MONTENEGRO, 2005, p. 82).

Essa mudança representa uma grande conquista para as crianças da Educação Infantil – a garantia do direito também à educação durante o tempo em que permanecerem nas instituições.

Ainda nos anos 1990, foi sancionado por meio da Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual a responsabilidade jurídica pelas crianças e adolescentes estabelece direitos humanos, garantindo conhecimento, cultura e educação (1990). Dentre os diversos direitos, o ECA estabelece a oferta à educação em todas as etapas educacionais:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei n° 13.845, de 2019). (BRASIL, 2020b, p.1).

Após a conquista do ECA, de grande importância para a época, em 1994, foram elaboradas as “Políticas para Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”²⁰, estabelecidas pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. O documento previu a elaboração coletiva de políticas públicas

²⁰ Políticas para Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

especificamente para a Educação Infantil. A partir de então, as especificidades para essa faixa etária eram de responsabilidade do Estado tendo por objetivo, organizar políticas de implementação para o desenvolvimento e para a qualidade da Educação Infantil:

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária (BRASIL, 2020b, p.1).

Influências decisivas no âmbito educacional ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, que realizou mudanças estruturais na Educação com reflexos até os dias atuais (PINTO, 2002), como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), da Emenda Constitucional nº 14, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei n.º 9.424/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descreve em seu inciso IV do artigo 9, a obrigatoriedade da União em instituir, em conjunto com o Estado, o Distrito Federal e os Municípios, orientações curriculares que vão desde a educação infantil ao ensino médio, acrescentando a educação infantil como etapa da educação básica, considerando o direito da criança estudar próxima a sua residência, com dever de promover o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996). A LDB também determina a obrigatoriedade de uma base nacional curricular, para os currículos da educação básica.

Em cumprimento às determinações da CF de 1988 e da LDB/1996, em 1997, o MEC instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto diretrizes para nortear os currículos do ensino fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem **um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País**. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 2020a, p.13, grifo nosso).

Como não tratam da Educação Infantil, os PCNs não serão objeto de aprofundamento nesta pesquisa, sendo indicados apenas para compor o quadro de políticas educacionais curriculares nos anos 1990, de caráter neoliberal.

Por meio de consultas públicas, diversos profissionais da educação e dos setores da sociedade civil organizada, tiveram participação ativa na elaboração dos PCN's (BRASIL, 1997). Apesar dos esforços, o referido documento foi finalizado pelo grupo coordenado pelo espanhol Cesar Kohl de Oliveira, recebendo inúmeras críticas. Ele marca a introdução da lógica das competências na educação básica brasileira, algo já estabelecido nos anos 1990 na Europa e nos Estados Unidos. Essa marca está muito clara no Documento Introdutório dos PCNs:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento **de novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam **um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender** (BRASIL, 1997, p. 28, grifos nossos).

O documento faz menção sobre a importância do professor como responsável no auxílio para a formação dos alunos. Em contrapartida, descreve a necessidade de o aluno envolver-se e responsabilizar-se como sujeito durante o processo de sua formação, tendo por objetivo o desenvolvimento de capacidades para compreensão e a interposição dos fenômenos naturais de acordo com a realidade social, da mesma forma que o professor se identifique como sujeito do conhecimento.

Aborda também nos PCNs, o desenvolvimento das capacidades cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, inserção social, ética e estética. Assim, os conteúdos trabalhados durante o ano precisam vir ao encontro da aplicabilidade dessas sete capacidades. O desejo de conhecer e o desejo de ser fazem parte desse processo (BRASIL, 1997). Separados em dez volumes, os documentos descrevem a construção de cada campo do saber e suas fundamentações pedagógicas e epistemológicas.

De acordo com os PCNs, o currículo escolar deve se adaptar à realidade de cada instituição para que o desenvolvimento dos alunos venha ao encontro da necessidade de um novo mercado e assim o trabalho pedagógico precisa estar unificado em desenvolver as áreas de conhecimento e o conteúdo de acordo com as competências necessárias para

esse novo mercado (BRASIL, 1997). A elaboração do currículo escolar, mediada pelas intencionalidades do Estado brasileiro, segue, portanto, desde os anos 1990 os acordos e interesses internacionais.

É lícito acentuar, porém, que essas mediações são retomadas nos sistemas de ensino – estaduais e municipais, bem como no âmbito da organização escolar, que em muitos casos tem assumido um papel crítico e contra hegemônico no que toca ao cumprimento de uma agenda de acordos internacionais instituídos por políticas neoliberais que interferem acirradamente na relação entre os conhecimentos básicos necessários para o desenvolvimento intelectual do aluno. A percepção de Pereira (2004, p. 76) ilustra um pouco dessas críticas:

Formar o cidadão é a proposta da educação escolar que circunda o mundo neoliberal. Resta-nos perguntar que cidadão é esse? Da condição de criança à condição de aluno e deste a de cidadão, eis o trajeto da produção de sujeitos no processo de escolarização, em que o currículo é um dos fios que compõe a trama do tecido educacional, na tentativa de fabricar o cidadão enquanto sujeito auto-regulável, autocontrolável, na sua ilusão de autonomia. Se as propostas curriculares apontam para a formação do cidadão é porque o aluno ainda não é assim considerado pela escola; a cidadania ainda está por vir.

Tendo em vista a oportunidade de se opor à falta de investimento na Educação, surge inicialmente a formação de grupos de resistência que se contrapuseram à ideologia hegemônica governamental. A organização dos movimentos oportunizou o alcance de diversas conquistas para a Educação Infantil. As produções científicas que retratam com especificidade a constituição dos movimentos sociais foram tratadas por Rosenberg (1991), Gohn (2011) e Maudonett (2019).

A formação de movimentos com interesses relacionados a busca pelo direito de as crianças terem um local adequado para serem cuidadas e educadas, teve seu início na década de 1970, efetivando-se somente nos anos finais da década de 1990. A crescente formação de grupos de resistência, teve como ponto de partida os movimentos feministas que “[...] colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso, as crianças começam a ganhar status de política pública e passam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 25). Com o crescimento do feminismo nos anos de 1970, o movimento também passa a integrar os interesses das mulheres que se inserem no mercado de trabalho e reivindicam o direito das crianças no Centros de Educação Infantil.

Em 1980, a creche estava em todos os discursos de quem planejava um cargo político (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015). Já em 1985, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher ofereceu grande contribuição às feministas e às mulheres e, por consequência, aumentou a força dos movimentos sociais:

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais (FINCO; GOBBI; FARIA; 2015, p.30).

Essa união estabeleceu um espaço para debates e encontros com representantes preocupados com a oferta e a qualidade da Educação Infantil, transformando o momento em um espaço de discussão, lutas e resistência nos aspectos educacionais e “[...] se organizam para coordenar um processo que transforma queixas, a princípio incipientes, em ação política” (MAUDONNET, 2020, p.35). Exemplo dos frutos dessa ação política, são observados nos anos 2000, com a ampliação da obrigatoriedade da oferta da educação infantil, que a partir da emenda feita à LDB 9.394/1996, por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, passa a considerar obrigatória a oferta da educação infantil:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#) (BRASIL, 1996, p. 27833).

Após a intensificação dos movimentos sociais e dos resultados trazidos pelos congressos internacionais, considerando a colaboração entre Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para a definição de competências e diretrizes norteadoras dos currículos e de seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica, definida pela LDB no inciso IV, do artigo 9.º, o MEC, apresenta o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), em 1998. O referido documento foi elaborado em três volumes, com o intuito de auxiliar as práticas educativas dos profissionais que atuam na

educação infantil, com indicativos de meta de qualidade a serem atingidas visando o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1998).

A implementação do RCNEI nas políticas educacionais demonstra avanços da perspectiva da criança como sujeito de direitos, por ser fruto de ampla luta dos movimentos de interfóruns da Educação Infantil no Brasil. O RCNEI pretendia auxiliar o professor, através de reflexão, na execução de sua atividade pedagógica diária com as crianças de 0 a 6 anos:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

Um dos objetivos na Educação Infantil, segundo o RCNEI, é garantir à criança o direito de “[...] brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (BRASIL, 1998, p. 63). Após o RCNEI, as discussões constantes sobre os objetivos da educação infantil, abrangeram a dupla tarefa: educar e cuidar, como ações indissociáveis. Esse reconhecimento, porém, não evita as práticas pedagógicas centradas exclusivamente no cuidado ou ainda, no pouco cuidado que se tem nesse nível de ensino. Embora as pesquisas sobre o cuidar e o educar sejam mais presentes nos anos 1990 e início dos anos 2000 (MONTENEGRO, 2001; RIVERO, 2001; CORRÊA, 2003; AZEVEDO e SCHNETZELER, 2005; FINK, 2005; MACÊDO, 2005; AYACHE, 2006; SECCHI, 2006; ARALDI, 2007; SANTANA, 2011; BREMBERGER, 2009), ainda há estudos (AMARAL, 2015; GONZAGA, 2013; CUSTÓDIO, 2014, ALVES; VERISSIMO, 2007) evidenciam práticas inadequadas, considerando os centros de educação infantil como meros “depósitos de crianças”, já que a dimensão do educar não é desenvolvida e o cuidar, muitas vezes se dá em condições muito precárias.

As reivindicações por melhorias na organização da Educação Infantil permaneceram até o final da década de 1990. Durante o ano de 1999, configurando o

desempenho das ações estabelecidas pelas lutas por leis e direitos das crianças na Educação Infantil, surge o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB):

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) nasceu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil, quando integrantes dos Fóruns de Educação Infantil atuantes em alguns estados discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Tratava-se de propor um tipo de organização dinâmica e ativa, que potencializasse a atuação dos fóruns, somando esforços e projetando posições consensuais no plano nacional brasileiro. Idealizava-se um movimento que respeitasse a autonomia de cada fórum, articulando-os a partir de uma pauta comum em um movimento entre os fóruns: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2020, p.1).

Os movimentos surgem para oportunizar, em âmbito nacional, o atendimento à Educação Infantil com qualidade e igualdade para as crianças da Educação Pública. Atualmente, o movimento conta com a participação de 26 estados do Brasil. Cada composição formada apresenta particularidades próprias, partindo do respeito e da autonomia de cada localidade, mas unindo-se pelos mesmos propósitos (MAUDONNET, 2020). Sua definição é constituída a partir de:

Espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da educação infantil, num determinado estado, região ou município. São espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo a um “encontro” ou “seminário” (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2002, p.193).

A estrutura do MIEIB é formada para contrapor a ideologia hegemônica do poder governamental instituído no país contribuindo fortemente na luta das mulheres para garantir um espaço adequado para seus filhos durante o horário de trabalho. A necessidade do mercado de trabalho em ampliar a mão de obra, foi ao encontro da necessidade das mulheres que buscavam emprego, sendo assim, políticas para a organização e estruturação da Educação Infantil foram estabelecidas para atender essa demanda (GOHN, 2011).

Pautada na real necessidade da criança, o MIEIB assume uma configuração política de lutas por legislações que atendam às necessidades da infância no que tange à educação pública, laica e gratuita tornar-se pleno direito para as crianças de 0 a 6 anos. Os encontros envolvem participantes em comitês configurados da seguinte forma:

Em nível nacional, o movimento é formado por um comitê diretivo que conta com dez pessoas (cinco titulares e cinco suplentes) e uma secretária executiva. Em sua composição há dois representantes de fóruns de cada região do Brasil, sendo um titular e um suplente. O objetivo é manter o vínculo entre o movimento nacional e os fóruns, garantindo a retroalimentação entre eles. Às integrantes do comitê diretivo cabe, fundamentalmente, representar o MIEIB nas diversas ações, propor a agenda do movimento, acompanhar o planejamento e a execução das ações previstas, decidir alterações caso necessário e acompanhar a gestão financeira (MAUDONNET, 2020, p.3).

As estratégias traçadas nos referidos movimentos, por meio das discussões realizadas no Interfóruns do Brasil (MIEIB), resultaram em três direções: (i) a pesquisa e a produção de conhecimento; (ii) as práticas institucionais e (iii) a implementação de políticas públicas de Educação Infantil. As atuações do MIEIB envolvem interesses sob a percepção das necessidades da criança que foram descritas em seu primeiro momento:

a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação;

o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem socioeconômica-cultural etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade;

a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;

a indissociabilidade do cuidar/educar, visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos;

a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos;

a identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2020, p.1).

A criança, então, recebe de acordo com as suas especificidades, o direito de um local adequado não somente para cuidados, mas também para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicológico e os trabalhos pedagógicos acontecem de acordo com a idade em cada etapa da Educação Infantil. Diversas conquistas só foram possíveis a partir da intervenção dos movimentos e interfóruns formados pela resistência em reivindicar políticas adequadas para a Educação Infantil. Vale ressaltar:

São evidências da força nacional do MIEIB suas conquistas em relação ao respeito à identidade da Educação Infantil no FUNDEB[11], nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[1] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

[2] Fundo das Nações Unidas para a Infância.

[3] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

- [4] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- [5] *Projeto Interfóruns de Educação Infantil – ano 2000*. São Paulo, 2000, mimeo.
- [6] Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica.
- [7] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- [8] União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.
- [9] Fórum Nacional de Educação do Campo.
- [10] Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros.
- [11] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2020, p.1).

Este movimento estabeleceu uma relação entre os interesses de âmbitos contraditórios que de um lado apresentavam intenções governamentais e, por outro, interesses sociais. Diversas conquistas só foram possíveis por intermédio dos movimentos que são representados como resistência e reivindicações específicas para as crianças com idade escolar da educação infantil (MAUDONET, 2020).

A formação dos movimentos não-governamentais constituiu-se por meio de projetos associados à proteção da infância. O comitê diretivo instituiu-se a cada dois anos, de forma híbrida, composto por dois representantes de cada região do país e uma secretária. Os integrantes representam o movimento nos encontros e agendas com o objetivo de acompanhar e participar nas tomadas de decisões, ações e intervenções sobre as convergências decididas resultando em grandes transformações para as crianças da educação infantil como as já apresentadas anteriormente.

Mediante as determinações do artigo 9º, inciso IV, da LBD n.º 9.396/1996, durante o ano de 1998, iniciou-se o estabelecimento de diretrizes na educação, sob responsabilidade da União, junto ao Conselho Nacional de Educação, mediante sua função de firmar, 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, para orientar a elaboração dos currículos, considerando conteúdos mínimos, para garantir a formação básica comum.

Durante o final dos anos 1990, inicia-se a chamada “era das Diretrizes” consideradas “orientação para o pensamento e ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11). A elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) iniciou-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mantendo-se posteriormente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Ivana Rousseff. As Diretrizes serão objeto do próximo subitem.

As mudanças no cenário educacional trazidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso refletem acordos internacionais que direcionavam para a flexibilização da gestão, o autogoverno das instituições escolares e o engajamento dos professores. Dessa forma, a responsabilidade passa a ser da escola, descentralizando e desresponsabilizando o governo. Diversos movimentos sociais foram contra as reformas, esses movimentos estiveram presentes na candidatura de Luís Inácio Lula da Silva à presidência (OLIVEIRA, 2011).

O final do governo de FHC foi marcado por fragmentações na educação, entre políticas provisórias implementadas para atender públicos específicos, servindo como políticas de governo sem definição direta de controle social e programas não governamentais realizados por Ruth Cardoso, como o Programa Alfabetização Solidária com objetivo de minimizar o alto índice de analfabetismo. Ao término do governo, a educação encontrava-se des(sistematizada) para atender as políticas fragmentadas, sem contribuição efetiva do governo e a participação da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

A educação é caracterizada pela “[...] descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p. 926). Essa característica adentra os anos 2000 que segue entre lutas, resistência e interesses de ordem política.

As considerações que retratam as políticas educacionais determinadas pelo governo neoliberal e a evidência dessa estrutura ser construída desde a década de 1990, integrando o Consenso de Washington em consonância com as reformas curriculares, revelam-se como mecanismo de efetivação da formação humana instituída pela educação mercadológica.

Nessa perspectiva, a educação é vista como fator preponderante para alavancar a economia, servindo como aparelho ideológico do Estado e suas ramificações estabelecidas pelo Poder do Estado Ampliado, para formulação de ideários institucionalizados (NEVES, 2005).

A Pedagogia das Competências – estabelecida no Brasil, a partir de acordos internacionais com organismos multilaterais e abraçadas, por parcela da sociedade civil organizada, especialmente o grupo de associações e fundações que constituem os movimentos “Todos pela Educação” e também, o “Movimento pela Base”, permite a organização e a efetivação das intencionalidades iniciadas em 1990, concretizadas a partir de 2017, mediante a instituição da BNCC.

No próximo subitem serão apresentadas algumas considerações sobre a Pedagogia das Competências, base estrutural dos conceitos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular.

4.2 Pedagogia das Competências e a BNCC

Neste subitem será contextualizada a origem da Pedagogia das Competências – foco central da BNCC – destacando-se os condicionantes sociais, políticos e econômicos que permitiram sua inserção no Brasil, desde os anos 1990, e a sua retomada, a partir de 2016. Serão também discutidas as competências socioemocionais, suas bases e articulações com o desenvolvimento das emoções estruturadas nos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, organizadas pelo documento.

A Pedagogia das Competências surge na esteira das alterações sociais e econômicas decorrentes da grande crise que o mundo enfrentava durante a década de 1990, principalmente no mundo do trabalho, como consequências da crise do *Welfare State* nos anos 1970 e 1980.

Neste momento, os países industrialmente desenvolvidos, acentuam as estratégias neoliberais e a globalização econômica, gerando uma reestruturação da organização do trabalho que afeta todas as áreas da vida humana. O Consenso de Washington de 1990²¹, visando desenvolver estratégias para superação dessa crise, compreendeu também mudanças na educação como uma alternativa para superação da pobreza. Essas alterações implicaram na introdução de conceitos, que antes eram estabelecidos somente em empresas, também no âmbito das instituições de ensino no país, visando reestruturar características que tornassem o homem mais produtivo, motivado, empreendedor e responsável por si.

Após a intensificação do neoliberalismo, as relações de trabalho se tornaram ainda mais precárias, pois o Consenso foi tomado por economistas de instituições privadas a partir de estratégias fundamentais que contaram com o apoio do Fundo Monetário e o

²¹ O termo "Consenso de Washington" foi usado por John Williamson para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas residentes na capital americana. Ele definiu o consenso de forma ampla, abrangendo tanto o Washington político, onde residem congressistas e membros da administração federal, como também o Washington tecnocrático das instituições financeiras internacionais (PORTELLA, 1993, p. 107).

²³ Os *Big Five* são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter (SANTOS; PRIME, 2014, p. 17 apud SMOLKA *et al.*, 2015, p. 222).

Banco Mundial, para regulamentar a economia de países com dívidas, inclusive o Brasil.

Estas alterações ocorridas com objetivo da reestruturação do capital redundaram em um gerenciamento fabril, com objetivo de oportunizar maior produção durante o momento de crise. Uma das bases desse gerenciamento é o sistema Toyotista, criado, implementado e desenvolvido por Taiichi Ono para expandir a eficiência durante a produção de trabalho dos empregados nas fábricas da Toyota, localizadas no Japão, logo após o fim da Segunda Guerra. Em consequência das mudanças ocorridas em 1970, o sistema Toyotista introduziu em todo território mundial um novo mecanismo de superprodução e exploração da classe trabalhadora por nome de “[...]sistema de acumulação flexível” (SILVA, 2018, p.26).

De acordo com a estrutura Toyotista, a organização sobre o domínio do trabalhador em sua totalidade, vai desde a designação de funções além das atividades para as quais foi contratado, como também para responsabilização pela produção e manutenção de seu emprego. Visando o aumento de produção, as palavras são alteradas de forma implícita e, assim, os “colaboradores” acreditam ser também “donos da empresa”, voluntariamente adequam seu comportamento e, sem perceber, encaminham-se para a precarização da vida humana (ANTUNES, 2018).

Silva (2018), Alves (2011) e Antunes (2009) descrevem que durante as décadas de 1980 e 1990, evidenciou-se ainda mais a fragilidade no mundo do trabalho que, devido à crise, resultou em um grande desemprego estrutural e o acréscimo do trabalho precário nos países capitalistas. Aqueles que se mantiveram empregados vivenciaram as transformações ocorridas durante o aumento da produção de trabalho que, com a meta no aumento da demanda, sofreram as consequências dessas mudanças que incluem nomenclaturas, como por exemplo, do emprego para “empregabilidade”, qualificação para o trabalho para “competência para o trabalho”, e a diminuição do trabalho efetivo para o aumento do trabalho esporádico, temporário e terceirizado.

Estas mudanças que evidenciam a precarização do trabalho representam um extenso processo diante das transformações ocasionadas pela expansão das produções determinadas pelas políticas neoliberais (ANTUNES, 2009)

Durante os anos 2000, a necessidade de recomposição das forças hegemônicas do capital, gerou o aumento das desigualdades sociais e do nível de pobreza nos países de capitalismo periférico. Para sustentar o mecanismo do sistema de acumulação flexível, foi necessária a preparação de trabalhadores flexíveis, dispostos e motivados para executar diversas funções com agilidade em tempo hábil, ofertando com sua força, o

aumento de produção (SILVA, 2018). Tais mudanças também ocasionaram a transição da força de trabalho executada pelo homem nas indústrias, substituída por maquinários e, conseqüentemente, capacitação intelectual para operacionalização de novas tecnologias, havendo a necessidade da reestruturação em diversos contextos sociais, inclusive na escola, para formar o trabalhador adequado à nova forma de organização do trabalho.

A falta da capacitação de mão de obra específica repercutiu nas instâncias governamentais. As reivindicações para as adequações de políticas educacionais foram trazidas pela sociedade civil, representada pela classe dominante, que, de acordo com seus interesses, solicitavam a formação para esse novo mercado.

Após Consenso de Washington em 1990, acordos internacionais que surgiram na Europa, nos Estados Unidos e, também, na América Latina, seguidos de políticas propostas pelo Banco Mundial, interferiram nas políticas educacionais com intuito de intensificar o controle sobre os currículos e definir a estrutura e a forma que a escola conduziria os alunos em âmbito educacional (MACEDO, 2014). Além dos autores citados, Antunes (2009; 2018), Macedo (2014); Ciervo e Silva (2019), Frigotto (2013), Araújo e Borges (2000), apontam interesses privados e de organismos multilaterais presentes nas políticas curriculares.

Ciervo e Silva (2019) descrevem a perspectiva de um governo neoliberal que atende às demandas de mercado e assim, a força da mão de obra humana é pensada para garantir a estrutura do capital em sua maior produção, visando a melhoria do desempenho dos trabalhadores para aprimorar os mecanismos de lucro e, assim, o processo educacional é estabelecido sob tal concepção.

Partindo da necessidade de o mercado de trabalho exigir do empregado determinadas habilidades para executar a função, os conhecimentos adquiridos pelo homem durante a vida, necessitam vir ao encontro dos requisitos da vaga do mercado de trabalho, pois a empresa já tem definidas as competências e habilidades para determinada função, e assim “[...]. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita” (FRIGOTTO, 2013, p.9).

O conceito de competência é trazido por Perrenoud (1999) como capacidade de mobilizar saberes para a resolução de problemas concretos. A concepção do autor fundamenta a descrição de competências na BNCC:

Na 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, 2019a, p. 1).

Perrenoud (1999) descreve o desenvolvimento por competência para além da aquisição de conhecimentos teóricos disponibilizados pela escola sob a organização das disciplinas e foca no desenvolvimento de ações cognitivas determinadas pela inteligência.

A teoria da Pedagogia das Competências, sob a visão de Perrenoud, observa a escola tradicional como um lugar aonde se aprender ler, escrever e raciocinar. Entretanto, a escola tradicional desconsidera as atividades educacionais voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos práticos para a vida do aluno. Segundo Perrenoud, as competências são os objetivos de formação para além da teoria, oferecendo ao aluno diversas possibilidades a partir da mobilização de conhecimentos para que saiba lidar com determinadas situações de acordo com a sua especificidade (PERRENOUD, 1999).

A mudança no contexto educacional envolve também a operacionalização das práticas educativas do professor. Segundo o autor, para o trabalho pedagógico resultar no desenvolvimento das habilidades, é preciso criar situações e projetos que insiram resolução de problemas e desafios complexos que estimulem os alunos à aplicação desses conhecimentos na prática (PERRENOUD, 2020). Ainda apresenta, em sua teoria, um quadro que diferencia um professor e um formador, descrito em 12 itens, dentre eles, destacam-se: – a aprendizagem conduzida pelo professor é realizada através da assimilação de conhecimentos, para o formador a aprendizagem se constitui por meio da transformação das pessoas; para o professor a prioridade é no conhecimento, para o formador a prioridade são as competências; o professor assume a postura de um sábio que compartilha seu saber e para o formador a postura é de treinador que orienta com firmeza e autoformação (PERRENOUD, 2002).

Perrenoud afirma que para o trabalho pedagógico abranger o desenvolvimento de competências e habilidades, é necessária a transformação da educação para “[...]uma pequena revolução cultural” (PERRENOUD, 1999, p.54), alterando-se da racionalidade teórica do ensino para a instrução mediada por treinamento, submetendo o aluno a situações complexas. Tais alterações resultam que “[...] o conhecimento deve estar a serviço do desenvolvimento de competências, as quais articulam aspectos socioemocionais e cognitivos” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 392).

Diante do contexto descrito, as competências socioemocionais adentram o currículo, com grande ênfase em todas as etapas da educação básica. O que será discutido no próximo subitem.

4.2.1 As Competências Socioemocionais

As competências socioemocionais são compreendidas como determinado comportamento social e emocional que envolve duas ou mais pessoas para que seja possível mobilização das emoções de maneira efetiva (SILVA, 2018). As competências socioemocionais, são formadas “[...] por meio de treinamentos e comportamentos sociais e emocionais [...]”. (SILVA, 2018, p. 23).

Smolka *et al.* (2015) analisam a proposta de avaliação de competências socioemocionais – *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) – tomada como consensual e inovadora no Brasil e questionam a sua adoção como política pública. No estudo, as autoras discutem os fundamentos do Big Five²² que embasa a referida proposta, bem como, o uso da análise fatorial como foco para o estudo da personalidade. Constestam a dicotomização das dimensões cognitiva e emocional e a redução da personalidade a poucos traços analisáveis separadamente. Alertam para os riscos que essa proposta traz, entre os quais: a simplificação da complexidade do desenvolvimento humano e a possibilidade de se discriminar alunos que não apresentem as competências definidas como desejáveis.

Smolka *et al.* (2015) esclarecem que no SENNA, é preciso mensurar a capacidade socioemocional, uma vez que diversas teorias apontam a necessidade da escola contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Torna-se necessário então, analisar a personalidade humana, subjetiva, o desenvolvimento humano em toda sua capacidade, uma vez que o sujeito inserido na educação formal, deve corresponder positivamente à aceitação para novas experiências, ser extrovertido, ter amabilidade, conscienciosidade e

²² “Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios”. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 17 *apud* SMOLKA *et al.*, 2015, p. 222).

estabilidade emocional. Vale ressaltar que tal percepção se distancia dos apontamentos trazidos por Vigotski (2001) que afirma sobre o erro diante da desconsideração sobre qualquer concepção que fragmente a cognição da emoção.

Smolka *et al.* (2015) estudam a política inserida em âmbito nacional que analisa o desenvolvimento da personalidade por meio de avaliação das competências socioemocionais. Nesta perspectiva, aspectos que identifiquem o aluno qualificado para o mercado são avaliados por meio da personalidade, sendo esta, passível de mensuração e julgamento. Após leitura de diversos teóricos que descrevem a formação da personalidade, Smolka *et al.* (2015) compreendem a pormenorização de toda capacidade humana quando se define características por competências específicas; evidenciadas por meio de avaliação em larga escala, qualificadas ou não para o mercado de trabalho. Tais qualificações assumem um papel promordial na educação atual do Brasil sendo esta, a partir de então, responsável para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. Reduzir o ser humano a competências avaliáveis, passíveis de mensuração, é caracterizar o sujeito-padrão esperado na sociedade, o que caracteriza a educação acrítica, utilizada para o alcance desse objetivo, pois passa a considerar as competências socioemocionais de forma fragmentada dos conhecimentos cognitivos sendo que:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 236).

Assim, trabalhar com traços de personalidade identificando sucesso ou fracasso é restringir as possibilidades do ser humano em suas infinitas dimensões.

Diante de concepção de Silva (2018), a hegemonia trazida pela BNCC, busca controlar o sujeito em todas as suas características, sendo então um “[...]mecanismo de produção em massa de mão de obra acrítica subordinada aos interesses econômicos das forças internas e externas do mercado” (SILVA, 2018, p. 174).

Essas discussões remetem à necessidade de investigação da atual política estabelecida no país, que tem como fator preponderante, o desenvolvimento das competências socioemocionais. Dentre as 10 competências gerais da educação básica,

propostas pela BNCC, acerca dos aspectos socioemocionais, cabe destaque:

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**. (BRASIL, 2019a, p.10, grifos nossos).

O trecho aponta para a pluralidade de bases teóricas e intenções políticas que se manifestaram na elaboração da BNCC, pois ao mesmo tempo que propõe flexibilidade e resiliência, mantras do neoliberalismo, defende a ação movida por preceitos éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A Pedagogia das Competências, proposta via BNCC, salienta a formação desprovida de criticidade e de leitura ampla do mundo:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2019a, p.15, grifos do autor).

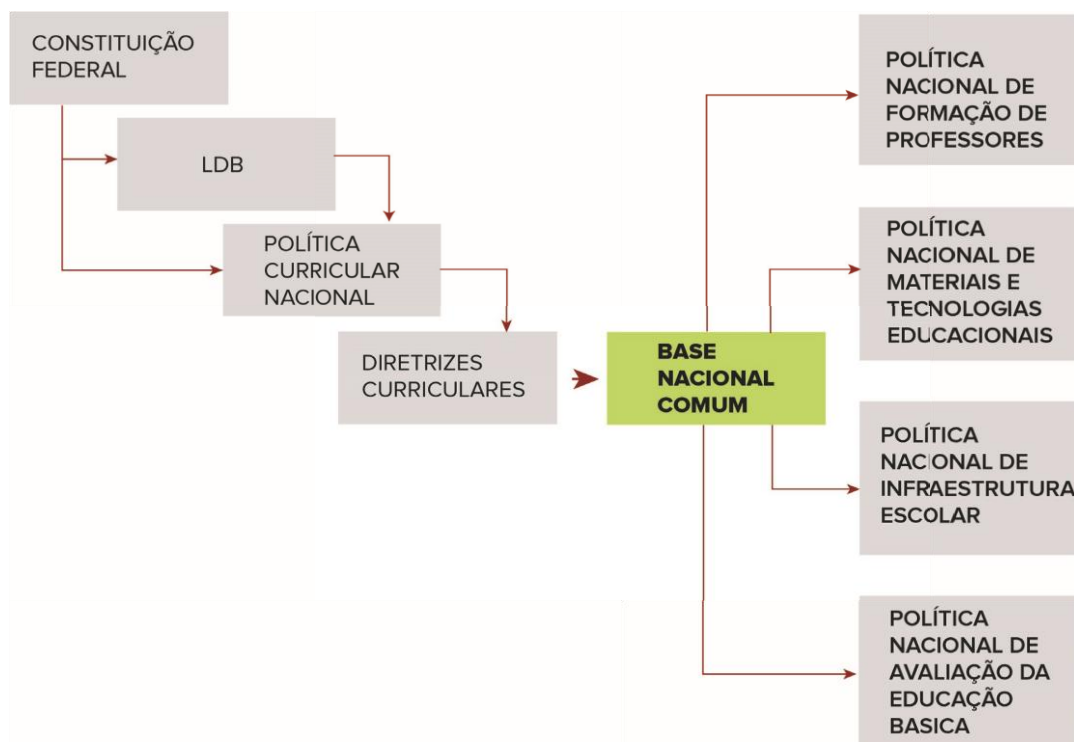
A BNCC instrui o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das competências e das habilidades, que, de acordo com o documento, serão introduzidos na vida do aluno durante toda sua formação escolar.

Smolka (2012), na perspectiva da teoria de Vigotski, descreve em seus estudos sobre o desenvolvimento humano e as condições adaptativas do cérebro, apontando que uma vez que foram estabelecidas, facilmente em ocasiões semelhantes, são resgatadas pela memória, “[...]como se o caminho já tivesse sido trilhado em algum momento de nossas vidas e pudesse ser encontrado em determinados contextos de nossa experiência.” (SMOLKA, 2012, p. 708).

Diante dessa afirmação, as ações já iniciadas na educação infantil por meio do trabalho pedagógico mediado sob as competências socioemocionais, intensificadas nas etapas educacionais posteriores, se efetivam na formação do sujeito para atender o mercado capitalista, sendo o profissional (re)educado, adaptado para atender à super produção e assim, a estrutura de poder permanece, uma vez que a formação do sujeito incluiu o desenvolvimento da resiliência e da flexibilidade diante das situações vivenciadas por meio da educação, conforme estabelecido pela BNCC, para aplicabilidade no dia a dia. Ou seja, as estruturas psíquicas são preparadas durante a educação básica, para que facilmente correspondam com as competências desejáveis.

Embora no documento indique-se o caráter orientador dos currículos, a sua aplicabilidade na instituição de ensino não é optativa, visto que a BNCC centraliza as políticas educacionais mais importantes relativas à educação Básica, como demonstra a figura 01:

Figura 1 - A BNCC como eixo articulador das políticas educacionais brasileiras



Fonte: Brasil (2016, p. 28).

Ao dar base e colocar como foco central as competências, para as políticas nacionais de formação de professores, de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e de avaliação da educação básica, a BNCC inviabiliza a autonomia

constitucional prevista para os entes federativos, que garante aos sistemas de ensino a função de elaborar seus currículos.

A articulação entre todas essas políticas e seu vínculo com o fomento da União, o que implica na possibilidade do funcionamento das redes de ensino, explicitamente transformam a BNCC em algo obrigatório e não em uma orientação opcional.

Vigostki ratifica a ideia de que as ações dos sistemas educativos são condicionadas pela base material:

Basta observar os sistemas educativos em seu desenvolvimento histórico para perceber que os objetivos da educação sempre foram, nos fatos, totalmente concretos e vitais, e sempre corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade, que determina toda a história de uma época. (VIGOTSKI, 2003, p.80).

Tendo como premissa essa percepção de Vigostky, no próximo subitem são descritas as principais alterações no âmbito das orientações curriculares para a Educação Infantil, dos anos 2000 até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, atual política educacional que enfatiza o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.

4.3 O Currículo nos anos 2000: das Diretrizes Curriculares Nacionais à BNCC

No Brasil, as políticas públicas implementadas na educação básica durante a década de 1990, sofreram reformulações nos anos 2000, de acordo com cada mudança de governo (DOURADO, 2007). Tais políticas vêm sendo construídas a partir de interesses conflitantes estabelecidos por diferentes âmbitos, como os governos, as corporações internacionais e nacionais, a sociedade civil e os profissionais da educação.

A configuração das políticas educacionais durante os anos 2000 até a atual Base Nacional Comum Curricular será descrita neste subitem, tomando-se como foco a presença dos sentimentos e emoções nos documentos legais e normativos produzidos pelo Estado brasileiro, voltados à Educação Infantil.

No ano 2000, em Dakar, Senegal, entre os dias 26 e 28 de abril, metas foram definidas para o alcance da Educação para Todos (EPT) e diversos países reafirmaram a declaração de Jomtien e outros acordos estabelecidos nos anos de 1990 para que todos os governos assegurassem o cumprimento e a permanência das conquistas educacionais (BRASIL, 2006; DAKAR, 2000a). Seis metas e doze estratégias foram estabelecidas especialmente para crianças pequenas:

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo (sic) à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo(sic) à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo (sic) de meninas na educação básica de boa qualidade; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (DAKAR, 2020b, p.6-7).

Para que fosse possível a conquista dos objetivos propostos em Dakar, foram estabelecidas diversas metas para o acompanhamento e a efetivação determinadas por ordem política, envolvendo os países representados na UNESCO, juntamente com o Banco Mundial, que possuem interesses na efetivação determinada pelo acordo (DAKAR, 2020b).

Vale destacar que o documento de Dakar e a Declaração de Jomtien, não trazem considerações explícitas sobre as emoções e os sentimentos como elementos essenciais a serem desenvolvidos junto ao trabalho pedagógico, em nenhuma etapa da educação. O que condiz com a base neoliberal proposta e a busca de um trabalhador flexível e resiliente, mas não se coaduna com o discurso da formação global dos educandos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), período no qual ocorreu o encontro em Dakar, manteve a estabilidade econômica com a mudança da moeda. Estabelecendo políticas neoliberais, compatíveis com a “Reforma de governança”, preconizada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), conduzido por Bresser Pereira, realizou a privatização de várias empresas estatais e diversas reformas na gestão pública, abrindo caminho também para as parcerias público-privadas, com a justificativa da tentativa de cumprir premissas constitucionais (OLIVEIRA, 2011).

Ressalte-se que o modelo de gestão, baseado na macrogestão estratégica e instituído pelo MARE, continuou sendo o modelo adotado pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Roussef e Michel Temer.

Ainda no início dos anos 2000, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, são reestruturadas, por meio da publicação de Resoluções e Pareceres, cabendo destaque aos seguintes atos normativos:

- a) Parecer CNE/CEB nº 4/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil;
- b) Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- c) Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- d) Parecer CNE/CEB nº 22/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- e) Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- f) Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- g) Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- h) Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; e
- i) Parecer CNE/CEB nº 7/2013, aprovado em 14 de março de 2013 - Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2021, p.1).

Em 9 de janeiro de 2001, durante o governo de FHC, foi sancionada a Lei nº 10.172, que regulamentou e aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que sistematiza políticas públicas a fim de que cada Estado e Município execute seus próprios meios de alcance aos objetivos propostos e possa garantir uma administração democrática na educação (BRASIL, 2020a):

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento,

coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9º, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2020a, p. 01).

No PNE foram apresentadas vinte e seis metas para a Educação em âmbito nacional com objetivo de serem cumpridas até 2011. Dentre as metas constavam: a ampliação da oferta da educação infantil; padrões mínimos de infraestrutura para que as escolas ofereçam condições adequadas de atendimento as crianças nos aspectos físicos e individuais das crianças; formação docente adequada a partir do vigência do plano; determinação da contratação de profissionais na educação infantil que tenham o nível médio, dando preferência para profissionais formados; formação em serviço dos profissionais da educação infantil; no prazo de dois anos, os municípios deveriam organizar a política da educação infantil considerando as peculiaridades de cada região garantir que em três anos as formulações dos projetos pedagógicos fossem efetivadas nas instituições; sistematizar, sempre que houver possibilidades, em conjunto com instituição de ensino superior, a supervisão da educação infantil sejam em instituições públicas ou privadas para melhorar a qualidade e garantir o cumprimento do que foi determinado pelas diretrizes nacionais e estaduais; estabelecer meios de assessoria entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação dos estabelecimentos de ensino das criança de 0 a 3 anos; garantir o alimento na instituição escolar para as crianças da educação infantil, por meio da colaboração da

União e dos Estados; garantir nos municípios a entrega de materiais pedagógicos de acordo com a idade da criança; abranger as creches ou estabelecimentos no sistema educacionais em até três anos; dispensar as classes de alfabetização; introduzir o conselho escolar e outros meios de envolver os pais na comunidade escolar; instituir nos Municípios, até o final da década, em parceria com os setores importantes na sociedade, programas de apoio e assistência aos pais que tenham filhos de 0 a 3 anos; implantar o atendimento integral para as crianças de 0 a 6 anos; inserir parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil; proporcionar debates com a sociedade civil sobre oportunizar aos filhos dos trabalhadores assistência à educação para seus filhos e dependentes; garantir que todos os municípios encaminhem os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento de ensino não associado ao FUNDEB, sejam investidos majoritariamente na educação infantil; realizar estudos sobre os custos da educação infantil baseados nos parâmetros de qualidade para que melhore a eficiência e a garantia global na qualidade do atendimento; aumentar a oferta de cursos de formação de professores da educação infantil no ensino superior para que se alcance as metas sugeridas pela LDB; Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que necessitem de apoio técnico e financeiro e observar as metas determinadas para a educação infantil de acordo com o documento estabelecido. (BRASIL, 2020a).

Neste PNE não são abordadas questões específicas sobre sentimentos e emoções. Já em 2003, ocorreu um Seminário Internacional na Bolívia, realizado pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL, 2003), no qual foram tratados assuntos sobre a qualidade da Educação Infantil. Nas discussões foram destacados aspectos emocionais durante a primeira etapa escolar no desenvolvimento infantil. O evento retratou as emoções e os sentimentos que ocorrem durante a separação da mãe e sua criança pequena durante a iniciação escolar. O debate fortaleceu a importância da psicologia e as características que envolvem a criança e seu desenvolvimento durante a educação infantil (BRASÍLIA, 2006).

Ainda, compondo os documentos que constituíram a educação, no ano de 2006, em cumprimento a uma das metas do PNE, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) foram elaborados em dois volumes com o propósito de estabelecer indicadores de qualidade. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade consideram-se as crianças, desde seu nascimento, como cidadãs de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes e produtores de cultura (BRASIL, 2006).

O documento serve de orientação para os serviços educacionais em creches, pré-escolas e Centros de Educação Infantil a fim de promover oportunidade educacional considerando as diferenças, diversidade e desigualdade em todo o país. Possui como objetivo central:

[...] propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, este documento foi elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais (BRASIL, 2006, p. 03).

Tal objetivo foi considerado como um grande avanço e de suma importância para a Educação Infantil brasileira. Além do seu aspecto norteador para os profissionais da Educação Infantil, possui sua importância no caráter formativo.

Nos PNQEI considera-se a criança como um ser em constante desenvolvimento e destaca-se a importância do acompanhamento pedagógico direcionado para que a criança consiga compreender seus sentimentos e pensamentos. É proposto auxílio ao professor durante a elaboração e execução de seu trabalho e são estabelecidas metas para o desenvolvimento da criança como parte de direito a cidadania. Evidencia-se a importância de a criança ser estimulada a “[...] expressar seus sentimentos e pensamentos” (BRASIL, 2006, p. 19).

Porém, o documento não descrevia a importância sobre tais influências na vida do aluno, nem teóricos que estudam o assunto e nem a metodologia para se trabalhar os sentimentos e os pensamentos. Portanto, embora seja um avanço, deixa a cargo dos sistemas de ensino e de seus processos de formação inicial e continuada de professores, as formas de estudo e desenvolvimento dos sentimentos e das emoções na educação infantil.

Ainda em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Vale dizer que:

O Fundeb foi criado após a aprovação da EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) com o objetivo de constituir-se como um fundo de natureza contábil, destinado à manutenção e ao desenvolvimento de toda a educação básica, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado exclusivamente à manutenção do ensino fundamental no Brasil. O processo de aprovação da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007) envolveu intensos debates dos movimentos em defesa da educação pública no Brasil, dentre eles, destacamos a atuação do MIEIB, junto com outras entidades e movimentos sociais, por meio do movimento “Fraldas Pintadas”, pautando a

inclusão das creches no referido fundo, incluindo o direito dos bebês e crianças até 3 (três) anos de idade à educação infantil pública, gratuita e em condições de qualidade (BRASIL, 2020, p. 1).

Tais conquistas realizadas durante esse período tiveram mudanças consideráveis na educação infantil e refletem melhorias na garantia de direitos das crianças até o dia de hoje.

Em 2007, o desenvolvimento do programa Proinfância possibilitou às redes de ensino público da Educação Infantil a reestruturação física, equipamentos e melhor qualidade para as escolas, ação articulada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), realizado pelo Ministério da Educação com objetivo de assegurar o ingresso da criança na creche ou na Educação Infantil (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Além dos PCNs, do RCNEI e das DCNs, outras intervenções para a criação de uma Base Nacional ocorreram ainda em 2009, quando o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, que contou com atuação de profissionais da área acadêmica, cujo objetivo era:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional (BRASIL, 2020c, p. 1)

De acordo com a proposta do Programa Currículo em Movimento, no ano de 2010, foram instituídas políticas sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010). O documento, em consonância com o PNE, descreve a necessidade de uma base nacional em todo país (MACEDO, 2014).

Em 2009 o MEC estabeleceu, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, “[...] a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”. (BRASIL, 2010, p. 11). Ou

seja, devem estar articuladas ao planejamento global da escola, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. No texto indica-se que as DCNEIs:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.[...] (BRASIL, 2013b, p. 97).

Salienta-se, ainda, que as unidades escolares além de cumprir as “exigências” das DCNEIs devem observar a legislação em vigor, dos âmbitos estadual e municipal atinentes ao currículo, bem como as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2013b)

O documento das DCNEIs está subdividido em apresentação, objetivos, definições, concepção de educação infantil, princípios, concepção de: proposta pedagógica, objetivos da proposta, organização de espaço, tempo e materiais, diversidade, crianças indígenas, crianças do campo, práticas pedagógicas da educação infantil, avaliação, articulação com o ensino fundamental, implementação das diretrizes pelo ministério da educação e o processo de concepção e elaboração das diretrizes. Aponta a criança como sujeito histórico e de direitos, traz as particularidades da educação infantil revendo concepções até então desconsideradas, durante essa fase tão importante da vida do ser humano. O documento é fruto de ampla luta dos movimentos comunitários em favor da oferta e qualidade da educação infantil.

Durante o ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEBs) foram reestruturadas, a partir da seguinte justificativa:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida [...]. As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013b, p. 4).

Nas DCNs, a educação básica é entendida como:

[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, **afetivoemocionais**, **socioemocionais**, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013b, p. 17, grifo nosso).

Observa-se que os aspectos afetivos e emocionais são considerados e tomados como diferentes dos socioemocionais, também citados, porém, durante a leitura, é possível perceber a ausência da preocupação das políticas públicas no que se refere às especificidades das crianças. Também não há evidência de orientações para adequar o trabalho pedagógico, às necessidades da criança, com rigor metodológico,.

Para a educação infantil, o documento enfatiza o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade envolvendo os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, considerando as condições peculiares que envolvem essa etapa educacional. Trata a necessidade de as crianças desenvolverem a **gestão da convivência** como parte de aprendizagem social incluindo a **gestão das emoções**. Expressões que apontam para uma perspectiva gerencial e mercadológica do relacionamento humano.

De acordo com o documento, o Projeto Político Pedagógico instituído na escola deve considerar “[...] a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (BRASIL, 2013b, p. 50). A avaliação da aprendizagem é vista como:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2013b, p. 76).

Dentre os princípios básicos em que estão estruturadas as Diretrizes, os princípios políticos destacam a necessidade de a educação infantil oferecer contextos que possibilitem a formação participativa da criança que permita a expressão de sentimentos. Novamente o documento descreve no item “A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular”, a necessidade de a criança utilizar os sentimentos como forma de linguagem como instrumento básico de expressão de “[...] expressão de idéias (*sic*), sentimentos e imaginação.” (BRASIL, 2013b, p. 94). Mais adiante acrescenta:

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (BRASIL, 2013b, p. 94 - 95).

Embora as DCNEBs abranjam os sentimentos e as emoções e, também seus aspectos socioemocionais durante a educação infantil, o documento não sustenta teoricamente esses aspectos, nem traz orientações pedagógicas para o seu desenvolvimento.

No site do movimento “Todos pela Educação”, constam as descrições da articulação estabelecida entre as Diretrizes e a BNCC sendo: “Diretrizes e Base são obrigatórios e devem ser respeitados por todas as escolas, tanto da rede pública como particular”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p.1).

Em 2010, entre os dias 28 de março e 1º de abril, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), visando a construção do novo PNE, já que o primeiro teve vigência de 2001 a 2011. A CONAE foi precedida por discussões ocorridas em Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais, com participação de educadores, instituições educativas e múltiplos segmentos da sociedade, que tiveram como base um documento preliminar elaborado por especialistas definidos pelo MEC e intitulado: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (OLIVEIRA, 2011).

Durante o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, não houve ações que resultassem em mudanças significativas no âmbito da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011). A ação mais importante vem no seu segundo mandato, quando a União coloca, pela primeira vez na história do país, como um dos eixos do macroplanejamento do Estado brasileiro, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que objetivava uma reestruturação para as políticas educacionais (OLIVEIRA, 2011). O PDE articulou diversos programas abrangendo a educação básica e a educação superior e que foram, em sua maioria, mantidos no primeiro governo de Dilma Rousseff (PAULA *et al.*, 2017).

A proposta do MEC buscou também aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR). Desde sua criação no ano de 2007, tornou-se referência para monitorar a qualidade da educação mediante uma escala de zero a dez. O IDEB foi inspirado nos métodos de avaliação

internacional do PISA, programa internacional de avaliação comparada que objetiva fornecer resultados sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos por considerar idade do término da educação básica na maioria dos países.

No Brasil, a coordenação das avaliações em larga escala é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No PNE em vigor, tomando como referência a nota seis obtida por países internacionais da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) considerados desenvolvidos (OLIVEIRA, 2011), indicou-se na meta 7, que até 2021, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental deveriam atingir média nacional 6 para o IDEB.

Após instituição da meta, o MEC designou verba para os municípios que apresentaram baixo índice de desenvolvimento escolar financiado pelo “Compromisso Todos pela Educação.” A proposta foi aceita de imediato pelos Estados que apresentaram baixo rendimento na educação. Tal iniciativa, resultou em políticas de Estado idealizadas pelo MEC ao reestruturar os programas governamentais de forma integral e organizada nas instituições escolares (OLIVEIRA, 2011). Atualmente, cabe à União, junto aos Estados e Municípios, a organização educacional como descrito na BNCC:

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2019a, p. 21).

Tais descrições apresentam, de forma implícita, a obrigatoriedade na perspectiva de que sejam cumpridas as orientações trazidas pela BNCC, documento que determina conceitos básicos de aprendizagem em todas as escolas do país.

O novo PNE previsto para ser aprovado em 2011, só foi aprovado em 2014, por meio da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Na vigência do primeiro governo de Dilma Rousseff foi alvo de múltiplas disputas políticas, especialmente em relação à aprovação da meta 20, que tratava do financiamento do plano, indicando a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país para a educação, até o final da sua vigência. A aprovação ocorreu após ampla mobilização da sociedade civil organizada e de também de associações e fundações que compõem o Movimento Todos pela Educação e representam os interesses do capital nacional (PAULA *et al.*, 2017).

A referida Lei retoma as ordenações da constituição iniciadas em 2001 e torna público o Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirma a necessidade de determinar e inserir, mediante acordo interfederativo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), normativas pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, considerando as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2015a).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), em consonância com o RCNEI, apresenta a criança como cidadã, em outras palavras, “um sujeito de direitos”, único, singular, social e histórico, que tem direito à escolarização com qualidade, por isso, os parâmetros determinam padrões de referência, indicadores de qualidade, que orientam a organização e o funcionamento das escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2015a).

O INEP é o órgão responsável pelo monitoramento e fiscalização do PNE, conforme determina o Art. 5. da Lei 13.005/2014, dispõe dos meios de publicação para informar o progresso das metas determinadas pelo PNE, também é responsável pelo planejamento, coordenação e a contribuição para o desenvolvimento de estudos e pesquisa mediante decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007. As informações são atualizadas a cada dois anos, a última atualização ocorreu em 2020 e apresentou os seguintes resultados na educação infantil:

Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche. Meta: 100% de cobertura até 2016. Para que o Brasil alcance a Meta 1 do PNE para a população de 4 a 5 anos de idade, é necessário incluir no atendimento escolar cerca de 330 mil crianças na etapa de educação infantil (considerando a coorte de 2018). Em 2018, a taxa de cobertura medida pelo Indicador 1A alcançou 93,8%, mostrando que ainda não se atingiu a universalização do atendimento para a população de 4 a 5, meta estabelecida para o ano de 2016 no PNE (BRASIL, 2015a, p. 51).

Abaixo, estão apresentados os indicadores que tiveram evolução sendo: 1A e 1B, para fins de monitoramento da Meta 1 do PNE:

1. O Brasil tem apresentado progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil.
2. Para se atingir a Meta 1 do PNE é necessária a inclusão de cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 330 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola.
3. A cobertura de crianças de 0 a 3 anos que apresentou tendência de crescimento na desigualdade entre regiões, zonas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos durante o período que antecedeu ao PNE, apresentou

nos últimos cinco anos maior estabilidade entre esses grupos, mas sem clara tendência quanto à reversão dessas desigualdades.

4. O quadro da cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos, embora progressivo em relação à Meta 1, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo.

5. A cobertura de 4 a 5 anos apresenta contínua redução das desigualdades em todas as desagregações do indicador, sendo a renda familiar a variável que ainda responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola.

6. A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada. Contudo, análise tendencial do Indicador 1A sugere que a meta pode ser alcançada entre 2020 e 2024, uma vez mantida a tendência observada nos últimos 13 anos. Já a análise tendencial do Indicador 1B sugere que até 2024 o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2019a, p. 51).

Quanto à Meta 15:

O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2019 a 54,8% para educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% para os anos finais do ensino fundamental e 63,3% para o ensino médio. 2. Apesar desse crescimento, os percentuais de adequação da formação docente apresentados em 2019 ainda se encontram distantes da meta de 100% das docências da educação básica em todo o País. Com a finalidade de se alcançar a meta até 2024, o percentual de adequação da formação docente deve ser incrementado, para cada etapa de ensino, no seguinte ritmo de crescimento médio anual: educação infantil (9,04 p.p.) [...] (BRASIL, 2019a, p. 324).

Vale ressaltar que a meta estabelecida pelo PNE, em consonância com políticas governamentais que determinam a escolarização desde a educação infantil e o controle inclusive sobre o que os educadores ensinam e o que as crianças aprendem, se efetiva mediante a instituição da BNCC.

Analisando os documentos que constituíram as políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro, nos anos 1990 e 2000, podemos salientar as diferenças trazidas pela BNCC que considera a Educação infantil como parte da educação básica, essa consideração não é trazida em documentos anteriores. A identificação do que se espera que a criança desenvolva, é detalhada na BNCC, diferentemente dos PCN's que trazem essa informação em um contexto mais geral de desenvolvimento formativo mediado pela escola. A BNCC indica para todas as escolas do país o que a criança deve saber em cada etapa educacional.

A BNCC apresenta o que as crianças devem saber em cada etapa, a partir da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, determinando tudo que o aluno precisa aprender durante a educação básica. A educação infantil visa a formação e o desenvolvimento da criança por meio dos eixos estruturantes – interações e brincadeiras, assegurados por seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências e os

componentes curriculares para desenvolver sua habilidade específica, já relacionadas anteriormente. Ou seja, observa-se que a BNCC, ao contrário dos demais documentos que trazem diretrizes curriculares para os sistemas de ensino, apresenta orientações fechadas que determinam o currículo e impedem a efetiva autonomia das instituições escolares.

A BNCC não é currículo, mas é apontada pelo documento na parte da educação infantil, que os:

[...] campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2021, p. 40).

Tal apontamento, apresenta o caráter incisivo para a elaboração do planejamento educacional tornando as considerações trazidas pelo documento, necessárias para intermediar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Corroborando com o pensamento sobre a característica implícita diante de uma política balizadora, Agostini (2017), compreende a BNCC como um documento que desconsidera a singularidade da criança e é fundamentado de acordo com a lógica mercadológica, tendo o Estado participação ativa nessa nova sistematização:

Assim sendo, tendo por base que a educação é instrumentalizada pelo currículo e que ela claramente é capaz de subjetivar os indivíduos, o currículo da Educação Infantil torna-se um local de disputa e de inserção de vários discursos, os quais subjetivam os indivíduos, criam certas formas de ser e se inserir na sociedade. (AGOSTINI, 2017, p.14).

Os objetivos inseridos na BNCC descrevem de forma mecanizada a aprendizagem determinada ao que está estabelecido pelo documento que em sua perspectiva, evidencia intencionalidade que “molda e subjetiva a infância, ainda que de forma muito sutil [...]” (AGOSTINI, 2017, p.16).

Fonseca (2018) descreve a BNCC em seu papel normalizador, disciplinalizador e a toma como estratégia pedagógica do poder, que, diante da normatização do documento, o que e como devem proceder o trabalho pedagógico e a aprendizagem da criança em sala de aula onde se objetiva “o controle e o jogo de poder desde a infância” (FONSECA, 2018, p. 57).

Giuriatti (2018) aponta em suas observações a dicotomia apresentada pela BNCC que, de um lado, apresenta o direito à educação garantido e de outro, a obrigatoriedade na perspectiva do cumpra-se a escolarização, acrescida de uma expectativa de

aprendizagem a ser alcançada como resultado esperado, colocando em risco a própria percepção do direito à infância em âmbito educacional.

Diante de tais apontamentos, a crítica efetiva que relaciona a BNCC a um documento que desconsidera as reais necessidades da criança, bem como, a principal função da educação em seu papel de constituição social, não prioriza o desenvolvimento integral do ser humano, evidenciado pela superficialidade dos conhecimentos ofertados aos alunos.

A BNCC, instituída como política pública em âmbito nacional, pormenoriza a aprendizagem de conceitos, introduzindo na educação, o trabalho pedagógico direcionado para que se alcance habilidades específicas durante todas as etapas educacionais que contemplam as principais fases da formação humana, envolvendo inclusive, as emoções e os sentimentos, adequando-as também nos padrões de competências e habilidades.

As mudanças refletem a relação do Brasil com países neoliberais que estabelecem entre si, interesses comuns que alteram a educação para “[...]controle e o jogo de poder desde a infância” (FONSECA, 2018, p. 57), bem como a constituição da educação para reprodução social mediante lógica mercadológica (AGOSTINI, 2017), subjetivando, inclusive o trabalho do educador.

No subitem a seguir será descrito o processo de construção da BNCC, sendo analisadas suas diferentes versões, com ênfase nas emoções e nos sentimentos.

4.3.1 O processo de construção da BNCC e a análise de suas versões

Este subitem tem por objetivo analisar os condicionantes presentes na construção da BNCC, especificamente, no currículo vigente da educação infantil e, assim, compreender as orientações oficiais oferecidas aos educadores infantis para a realização do trabalho pedagógico, em especial para o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções das crianças. Para a análise dos documentos da BNCC em suas três versões, foram utilizados, além das informações oficiais disponíveis no site da BNCC²³, artigos, sites, conferências, *lives* e, sobretudo, as leituras específicas da área de currículo.

No Quadro 5 são expostos alguns antecedentes legais e de orientações oficiais para o currículo brasileiro e a cronologia da elaboração do documento.

²³ No *site* da Base Nacional Comum do MEC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) constam as informações da construção das três versões, bem como os assuntos específicos que fazem parte do processo de desenvolvimento de cada etapa.

Quadro 6 - Antecedentes históricos e ações para a elaboração da BNCC

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA RESUMIDA – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
1988	Constituição Federal prevê em seu art. 210, a necessidade de se fixar “[...]conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.(BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso).
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, define, em seu art. 26, a necessidade de uma Base Nacional Comum para a educação básica;
1997	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o 1º ao 4º ano do ensino fundamental, foram definidos para orientar a elaboração do currículo e do trabalho pedagógico e em 1998 estenderam-se para o ensino fundamental (6º ao 8º ano) e nos anos 2000, para o ensino médio.
2008/2010	Programa Currículo em Movimento, realizado com intuito de promover a melhoria da qualidade de ensino, desde a educação infantil ao ensino médio.
2010	A Conferência Nacional da Educação (CONAE) teve como objetivo o debate por especialistas da educação sobre a implementação da BNCC na educação básica, contemplando um dos objetivos do PNE. Em julho do mesmo ano, foram definidas pelo MEC, junto ao CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais. O documento foi realizado para orientação no processo de formalização curricular das instituições de educação básica. Em dezembro, é lançado o documento iniciado em 2009, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.
2011	Alteração da educação básica para 9 anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. No mesmo ano, foi instituído o Pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC) definido inicialmente como meta do Movimento todos pela educação e depois, por meio da Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.
2013	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), foi instituído por meio da Portaria MEC n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013.
2014	Aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que institui vinte metas para melhorar a educação nacional para serem alcançados em uma década. Quatro metas referem-se à elaboração da BNCC. Em novembro do mesmo ano aconteceu a segunda vez a Conferência Nacional da Educação (CONAE) coordenada pelo Fórum Nacional de Educação, momento de ampla discussão do PNE.
2015	Com a presença de assessores e especialistas para a elaboração da Base Nacional Comum, os encontros Interestaduais têm seu início marcado pela presença de uma Comissão de Especialistas para a configuração da BNCC. Ainda em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é divulgada, dando início às discussões sobre o processo de implementação. Do dia 2 ao dia 15 de dezembro foi possível a análise do documento por parte de todos os envolvidos com a educação no país.
2016	Em maio de 2016, a segunda versão do documento é disponibilizada. Em agosto do mesmo ano, ocorreram vinte e sete seminários estaduais envolvendo os profissionais da educação para discussão sobre as considerações postas na segunda versão. Após conferência organizada pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), inicia-se a elaboração da terceira versão.
2017	Foi entregue a terceira e última versão da BNCC ao CNE, e, após elaboração de um relatório, foi enviado ao MEC. Após a aprovação, os sistemas de ensino receberam instruções para a elaboração dos currículos.
2018	Em março, a atenção dos profissionais da educação se voltou para a BNCC nas etapas da educação infantil e ensino fundamental (etapas homologadas), e os educadores buscam compreender as consequências para a organização das escolas e práticas docentes. Já no mês de abril, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC incluindo o ensino médio. O documento foi debatido em audiências públicas e também o programa estruturado para implementação da BNCC, o ProBNCC. Em agosto, aconteceram

	diversos encontros dos profissionais da educação para discutir a implementação da BNCC no ensino médio.
2018	Em dezembro, a BNCC foi homologada para o ensino médio, alcançando um dos objetivos propostos pelo PNE.

Fonte: Brasil (2020b)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Tal cronologia define resumidamente o delineamento do documento até a sua aprovação, que será detalhado a seguir.

O processo de elaboração da BNCC tem início formal, a partir da Portaria MEC nº 592/2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional, em 17 de junho de 2015. Para estabelecer a organização do documento, diversos profissionais²⁴ foram convidados para debater e definir informações importantes para a formação escolar do ensino básico. Esse momento²⁵ marca a realização da elaboração da proposta inicial da primeira versão da BNCC. Após esse processo se inicia a consulta pública para sua construção primária, contando com a participação ativa da sociedade civil e especialistas da Educação (BRASIL, 2019).

A BNCC é apresentada no site oficial 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 (BRASIL, 2019a, p. 1).

A primeira versão é composta por 302 páginas, sendo da página 18 a 28 específicas na organização da educação infantil. É apresentada como BNC (Base Nacional Comum), elaborada em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aberta a

²⁴§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. § 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. § 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

²⁵Disponível no site: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>

ampla consulta pública para aprovação do CNE. Os objetivos de aprendizagem previstos no texto são descritos como forma de:

Sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais e Ensino Médio, capazes de garantir aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito a educação. (BRASIL, 2020b, p. 7).

O documento é organizado em vários itens: Apresentando a Base, Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular, Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, Formar de Organização e Conteúdo, Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, Áreas de Linguagens. Os componentes curriculares são separados e apresentados em sua sequência – Componente Curricular de Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna, de Arte, de Educação Física. As áreas são separadas da seguinte forma: Área da Matemática, Área de Ciências Sociais.

Os componentes são retomados como: Componente Curricular de Ciências, Biologia, Física e Química. Área de Ciências Humanas: Componente Curricular de História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2020b). Sua versão inicial, expõe os percursos de aprendizagem para os estudantes durante toda a educação básica descritos em 12 tópicos a serem vivenciados durante essas etapas.

A organização da Educação Infantil, ênfase desta pesquisa, busca romper a concepção de local assistencialista ou escolarizante, que conduz a educação por práticas inadequadas típicas do Ensino Fundamental, integrando assim as duas funções que antes eram fragmentadas: o educar e o cuidar. Traz o aprendizado a partir das práticas cotidianas. Descreve os Direitos de Aprendizagem, Os Campos de Experiência e os Objetivos de Aprendizagem na Educação Infantil. Os campos de experiência na primeira versão contemplam as crianças de até 06 anos de idade.

Na primeira versão, ainda na carta de apresentação, o texto finaliza com uma solicitação: “Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil” (BRASIL, 2015, p. 03). Diversas considerações foram realizadas por parte da sociedade e dos profissionais da educação, porém, para o fechamento da última versão, foram contatados grupos da sociedade civil que representam majoritariamente os interesses do capital nacional.

Em sua primeira versão, o site informou 12 milhões de acessos na página do MEC, pois inicialmente havia possibilidade de dar opiniões ou sugestões. Antecedendo a segunda versão, foram realizados 27 seminários, mediados pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) junto à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A segunda versão, disponível no ano de 2016, descreve o objetivo do documento como:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2019a, p. 24).

Nas menções introdutórias, há a descrição da BNCC como um “[...] documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2019a, p. 25).

O sumário é ordenado pelas divisões: Sobre a Construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos De Aprendizagem e Desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular, A Etapa da Educação Infantil, As Áreas Do Conhecimento e Seus Componentes Curriculares na Base Nacional Comum Curricular, A Etapa do Ensino Fundamental, Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Os Anos Finais do Ensino Fundamental e A Etapa do Ensino Médio. Atrela os direitos a aprendizagens e desenvolvimento aos princípios éticos, políticos e estéticos.

A segunda versão, composta por 652 páginas, destina para a educação infantil as páginas 53 a 84. Para atender os objetivos de aprendizagem na educação infantil, a organização das etapas da escolarização na BNCC é definida pelos campos de experiências mediante organização curricular considerando a faixa etária:

[...] as subdivisões etárias no interior de uma mesma etapa de escolarização. Assim, na EDUCAÇÃO INFANTIL, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias:

- bebês (0 a 18 meses),
- crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2019a, p. 44).

Essa organização por idade não é apresentada na primeira versão. Nessa segunda versão há a apresentação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência,

assim como na primeira versão devendo orientar a elaboração curricular. Apresenta também os temas especiais que estabelecem integração com os componentes curriculares da mesma área de conhecimento:

Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. (BRASIL, 2019a, p. 48).

São os temas especiais: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania e Educação ambiental (BRASIL, 2019a).

A segunda versão apresenta os eixos estruturantes definidos pelas “[...] as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar” (BRASIL, 2019a, p. 55). A segunda versão também não faz menção ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Assim como na primeira versão, faz a menção do educar como algo indissociável do cuidar. A primeira e a segunda versão tiveram textos controversos e foram alvos de duras críticas durante os Seminários destinados à análise da segunda versão. O salto na quantidade de páginas considerou alguns apontamentos trazidos pela consulta pública.

Em 2017, foi configurada a terceira versão do documento entregue pelo MEC ao CNE. A partir da finalização e homologação do documento, metas foram estipuladas para atender a formação, capacitação de professores e reestruturação do currículo escolar em todas as etapas da Educação (BRASIL, 2020b). O objetivo do documento final descreve:

[...] 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, 2020b, p. 07).

A terceira e última versão traz uma escrita complexa, um documento extenso, é iniciado com a apresentação das dez competências gerais. Os capítulos dividem-se em áreas específicas e por componente curricular totalizando 35 competências, divididas por área, 49 competências específicas por componente curricular, que permeiam as competências gerais para as disciplinas, 117 objetos de aprendizagem e desenvolvimento

(neste campo evidenciam-se as analogias entre conhecimentos teóricos adquiridos e suas práticas); e 303 habilidades associadas em 81 conjuntos. As competências gerais são trazidas para desmembrar-se nas competências específicas de cada área do conhecimento inerentes aos componentes curriculares (BRASIL, 2020b).

A terceira versão apresenta 600 páginas sendo as páginas 35 a 43 destinadas à Educação Infantil. Na última versão, indica-se que o desenvolvimento da criança se dá quando existe a interação entre as brincadeiras e as experiências sociais descritas nos cinco campos de experiência que são transformadas em atividades intencionais para aplicabilidade avaliativa-pedagógica do professor em sala de aula nos padrões determinados pela BNCC. (BRASIL, 2020b).

As descrições da segunda versão repetem-se na terceira, acrescidos dos objetivos propostos no PNE, principalmente em assegurar os “[...] direitos aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2015a, p.7).

A terceira versão inicia com a informação de documento balizador que deverá orientar o currículo de todo sistema educacional no país especificando as competências e as habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam durante os anos escolares.

A estrutura do documento está dividida em: Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2020b).

Somente na última versão, já na apresentação, o documento expõe o desenvolvimento estruturado através de dez competências que unificam o trabalho pedagógico com os direitos de aprendizagem, em consonância com a agenda de 2030 realizada pela ONU. Dentre os dez itens subscritos como metas para uma educação de qualidade, destaca-se “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (BRASIL, 2020b, p. 1).

Nas descrições da terceira versão, as competências são definidas como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas

cognitivas e socioemocionais), inserindo o conceito trazido por Phillippe Perrenoud que define competência para além dos saberes ou atitudes, enquanto um mecanismo que unifica todos os conceitos para agir da melhor forma em determinada situação, alterando-se de acordo com cada uma delas.

As duas primeiras versões possuem a configuração visual semelhante, a terceira versão é reformulada na aparência, na apresentação das informações, na automatização de busca e informações de sua funcionalidade, seguindo as alterações realizadas pelos agentes contratados.

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e o conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas com os estudantes. Ao trazer a definição para “expectativa de aprendizagem”, apresenta o que o aluno deve desenvolver e automaticamente, considera que esse desenvolvimento deva partir do aluno. Em sequência ao documento, a BNCC constitui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2020b, p.40). Esses direitos envolvem considerações emocionais pelas quais a criança receberá orientação e, também desenvolverá, para que suas estruturas psíquicas estejam padronizadas, contrariando a singularidade de cada aluno (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016). Dessa forma, a responsabilidade da educação que na Constituição está garantida por lei é descaracterizada como um direito garantido.

Junto com as competências gerais para a educação básica apresentadas de forma individual, as áreas do conhecimento descrevem competências particulares para serem introduzidas pelo trabalho pedagógico ao longo das etapas escolares. Tais competências evidenciam a forma da aplicabilidade para as dez competências se inserem nessas áreas. Diante dos componentes para serem trabalhadas ao longo dos anos, as competências são introduzidas em cada um deles, articulando-se durante a educação básica. E em face ao desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apontam um grupo de habilidades que estão relacionadas entre si. Trazidos como objetos de conhecimento, são divididos entre unidades temáticas.

Outro fato importante na configuração da BNCC são as avaliações em larga escala como instrumento de responsabilização e assim norteamento dos currículos.

Após o término da terceira e última edição, ocorreram 5 audiências públicas, uma em cada região do país, organizadas pelo CNE.

Na educação infantil, as duas primeiras versões não descrevem o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos vinculados a competências. Nenhuma das versões trazem

definições sobre os sentimentos e as emoções e, também desconsideram a teoria de autores e estudiosos sobre o assunto. Já no início da terceira versão, é possível verificar as emoções e os sentimentos trazidos no contexto das competências gerais para a educação básica, e assim o que se espera que a criança desenvolva de acordo com o que está estabelecido pelo documento.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, é identificado pelo sistema alfanumérico descrito na seguinte sequência: etapa escolar que o aluno está, definida pelas duas primeiras letras do código, a faixa etária que a criança se encontra, definida pelos dois primeiros números, as duas letras seguintes indicam os campos de experiência e os dois últimos números, a habilidade do campo de experiência para cada grupo ou faixa etária.

Nas versões anteriores os códigos são apresentados, mas não constam explicações sobre as informações para a aplicabilidade do sistema alfanumérico. As atividades preparadas pelos professores deverão ser norteadas com as informações do sistema alfanumérico que identificam as competências e habilidades que estão sendo trabalhadas. Não há nenhuma informação teórica sobre sua funcionalidade para aplicabilidade pedagógica do sistema alfanumérico.

O Quadro 6 tem por objetivo apresentar e identificar de forma rápida as informações compostas nas três versões para os: Princípios, Modalidades da Educação Básica, Campos de Experiência, Direitos de Aprendizagem e os Objetivos de Aprendizagem (este último, com as informações dos campos de experiência e a quantidade das crianças pequenas) e assim facilitar a visualização das mudanças observadas (quando houver).

Quadro 7 - Levantamento dos princípios, modalidades da educação básica, campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e suas descrições nas três versões

PRINCÍPIOS		
1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
Éticos Políticos Estéticos	Éticos Políticos Estéticos	Éticos Políticos Estéticos
MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
Não traz descrição no documento.	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação do Campo;	Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e

	Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais Educação Ambiental; Educação em Direitos Humanos.	Educação a Distância.
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA		
1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
O eu o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, formas e imagens; Espaços, tempos, quantidades e relações e transformações	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
DIREITOS DE APRENDIZAGEM		
1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
Conviver Brincar Participar Explorar Comunicar Conhecer-se	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (TODOS OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA) - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – Em quantidade		
1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
O eu o outro e o nós - 06 Corpo gestos e movimentos - 06 Escuta, fala, pensamento e imaginação - 06 Traços, sons, cores e imagens - 06 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - 06 Total dos Objetivos de Aprendizagem -30	O eu, o outro e o nós - 05 Corpo, gestos e movimentos - 05 Escuta, fala, pensamento e imaginação - 05 Traços, sons, formas e imagens - 05 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - 05 Total dos Objetivos de Aprendizagem – 25	O eu, o outro e o nós – 07 Corpo, gestos e movimentos - 05 Traços, sons, cores e formas - 03 Escuta, fala, pensamento e imaginação - 09 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – 08 Total dos Objetivos de Aprendizagem -32

Fonte: Brasil (2020b)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Os princípios que são mantidos sem alterações nas três versões estão definidos mediante:

[...] § 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 (BRASIL, 2020b, p. 7).

Os referidos princípios que devem guiar o Projeto Político Pedagógico da escola estão presentes desde as DCNEIs. Para atender aos direitos de aprendizagem na educação

infantil descritos na primeira versão que abrangem: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, foram criados os campos de experiência e objetivos da aprendizagem. E, para alcance desses objetivos, foram configuradas as experiências de aprendizagem, subdivididas nos campos de experiências, já trazidas pelas DCNEIs (BRASIL, 2015). Os Campos de experiência não são nomeados como área de conhecimento na educação infantil, mas partem de referências consagradas mundialmente pela área da educação infantil, desenvolvidas a partir das experiências na cidade italiana de Reggio Emilia (BARACHO, 2011; PIRES, 2020; BURDZINSKI, 2017).

Somente na terceira versão as Competências Gerais da Educação Básica são apresentadas e norteiam a aprendizagem em todas as etapas educacionais. Indica-se que a educação básica deve “[...]assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2020b, p. 8).

As alterações nos objetivos de aprendizagem resultaram na redução de cinco objetivos da primeira para a segunda versão e no aumento de sete objetivos da segunda versão para a terceira. Também houve algumas alterações na ordem, nas substituições de palavras e acréscimos nos campos de experiência. Tais alterações não foram justificadas nos textos. Após a conclusão da terceira versão, nenhuma justificativa ou devolutiva foi apresentada referente aos debates e as considerações referentes à consulta pública constituídos na segunda versão.

De acordo com os elementos identificados nas três versões, é possível visualizar as modificações, as intenções trazidas em cada documento e a perspectiva que resultou na formação do aluno para o mercado de trabalho, principalmente, após aprovação da terceira versão que traz de forma efetiva a descentralização do aprendizado para o conhecimento voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades e, assim:

A BNCC se torna um dispositivo em que estão presentes um conjunto de estratégias das quais o poder se vale para investir-se na e sobre a infância, ou seja, para controlar e produzir infâncias. Através de teorias ou pedagogias que defendem a construção do sujeito, seu desenvolvimento e sua subjetividade, a BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade (FONSECA, 2018, p. 57-58).

Com a possibilidade de que a lógica das competências e habilidades seja desenvolvida desde o primeiro momento da educação formal, os efeitos não serão sentidos apenas no futuro, por meio de funcionários adaptáveis à necessidade do mercado,

mas também durante toda etapa educacional da criança, com possíveis influências nas suas práticas sociais mais amplas.

As competências e as habilidades retratadas na terceira versão, são embasadas na teoria de Philippe Perrenoud, porém a apresentação trazida pela BNCC é de forma desarticulada da concepção do autor, pois se apropria da teoria de forma fragmentada, trazendo para o documento somente o conceito de competências, sem apropriar-se da teoria e da proposta de reformulação necessária na educação em toda sua especificidade.

Não houve nenhuma alteração ou reestruturação quanto à execução da BNCC, mesmo com a pandemia ocorrida pelo Covid-19, em 2020, que atingiu o mundo e desencadeou o ensino remoto em todo país.

No Quadro 7, são identificadas as palavras emoções (emoção) e sentimentos (sentimento) na primeira versão da BNCC, a partir da descrição trazida na justificativa e no objetivo para aplicabilidade do trabalho pedagógico na educação infantil e a página na qual se encontram tais informações, para assim analisar em qual contexto é trazido pelo documento o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos.

Quadro 8 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 1ª Versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil

Palavra (s)	Descrição das informações por número de página
Emoções	“[...] participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades [...] cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor” (BRASIL, 2020b, p.07).
Emoção / Emoções	“Modo de como as crianças pequenas se relacionam com o mundo, a especificidade dos recursos que utilizam tais como a emoção”. Reação ao mundo fortemente guiado pelas emoções. (BRASIL, 2020b, p.18).
Sentimentos	“Comunicar com diferentes linguagens opiniões, sentimentos e desejos [...] ao mesmo tempo que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam” (BRASIL, 2020b, p.20).
Sentimentos	Na introdução descreve: [...] as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir [...] na interação com outra criança e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas [...] aprendendo a se perceberem e se colocarem no ponto de vista de outro [...] entendendo os sentimentos (BRASIL, 2020b, p.22).
Sentimentos	EIEONOA003 – Explorar materiais [...] entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage (BRASIL, 2020b, p.23).
Sentimentos	EIEONOA005 – Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades sentimentos [...] utilizando diferentes linguagens [...] empenhando-se em entender o que eles lhes comunicam (BRASIL, 2020b, p.24).
Sentimentos / Emoções	EICGMOA005 – Comunicar corporalmente sentimentos e emoções representados em diversas atividades (BRASIL, 2020b, p.24).
Sentimentos	EIEFPOA005 – Comunicar desejos, necessidades [...] sentimentos [...] utilizando a linguagem verbal ou de Libras, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos (BRASIL, 2020b, p.25).

Sentimentos	EITSCOA005 – Comunicar com liberdade, com criatividade e com responsabilidade, seus sentimentos [...] por meio das linguagens artísticas (BRASIL, 2020b, p.25).
-------------	---

Fonte: Brasil (2020b)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A primeira coluna descreve as palavras sentimentos/sentimento/emoção/emoções identificadas na BNCC e a segunda coluna, identifica o número de página e a descrição do trabalho direcionado aos sentimentos e as emoções para análise posterior, comparando as propostas do trabalho pedagógico determinadas pelo documento e a relação entre os sentimentos e as emoções de acordo com as teorias de Vigotski.

As palavras, identificadas em sua maioria nos Campos de Experiência – O Eu, O Outro e O Nós, trazem a descrição das formas de desenvolver a criança para expor seus sentimentos e suas emoções, diferentemente de documentos anteriores, nos quais não havia uma intensidade do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções das crianças. Na primeira versão, o documento não traz o desenvolvimento de competências socioemocionais da criança, desta forma, deve-se considerar a relevância trazida pela BNCC em reconhecer os sentimentos e as emoções como fator importante para a formação da criança. Essa preocupação não é apontada em documentos anteriores com tanta ênfase e assim o documento apresenta certa evolução das necessidades específicas da criança durante essa etapa educacional.

A primeira versão, apresenta articulação entre os sentimentos e emoções e o desenvolvimento cognitivo das crianças, o que sinaliza a presença dialética e o conflito entre os diferentes interesses e vozes que ajudaram a construir a BNCC.

Na página 7, indica-se a necessidade de a criança “cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor” e na página 18, identifica que a criança tem a reação ao mundo fortemente guiada pelas emoções. Tais descrições apontam dualidade na perspectiva para o trabalho pedagógico dentro de uma mesma etapa educacional. Dada as emoções serem intensas durante os primeiros anos de vida, conforme já citado pelos autores que embasam a pesquisa, essa percepção precisa ser construída ao longo dos anos para que, posteriormente, a criança compreenda suas emoções e sentimentos a ponto de partilhar e debater.

O apontamento identificado na página 22 considera a criança como sujeito sócio-histórico, em que as relações e a interação com o outro estabelecem as experiências no coletivo, aprimorando para compreensão de seus sentimentos.

As identificações apontadas nas páginas: 20, 24 e 24, apresentam as emoções e os sentimentos como forma de linguagem, como forma de comunicação das crianças mediante expressões por meio de brincadeiras e desenhos. Sem o apontamento dos trabalhos pedagógicos relacionados aos sentimentos e as emoções ausente do direcionamento teórico-científico, torna-se em um mecanismo superficial, realizado somente para atender as descrições que constam no documento. Sem maiores compreensões sobre as constituições dos sentimentos e das emoções das crianças, (dada a complexidade das informações sobre o assunto), o educador direciona sua prática ao que é proposto no documento, e seguindo a proposta limitada da BNCC desenvolvida de acordo com os campos de experiência.

Já o apontamento identificado pela numeração: I05 volta o trabalho pedagógico para desenvolver a sensibilidade do aluno em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage. De acordo com Vigotski, existe uma complexidade durante o desenvolvimento da criança para que ela possa compreender a si e isso acontece de forma gradativa, não linear.

A análise seguinte parte da presença das palavras sentimento/sentimentos e emoção/emoções, na segunda versão da BNCC, que foi reformulada com as considerações resultantes das consultas públicas. A identificação está exposta no Quadro 8.

Quadro 9 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 2ª Versão – relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil

Palavra (s)	Descrição das informações por número de página
Sentimentos	“As crianças [...] sujeitos da educação básica têm direito [...] ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos [...] BRASIL, 2020b, p.35).
Emoção	“A apropriação e a construção de conhecimento pelas crianças efetivam-se pela participação em diferentes práticas culturais, para isso é necessário reconhecer dois aspectos [...] os modos que se relacionam com o mundo [...] Nesse processo manifestam-se de forma integrada o afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade e a cultura.” (BRASIL, 2020b, p.55).
Emoções	“EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções [...] no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes linguagens e conhecimento (BRASIL, 2020b, p.62).
Sentimentos	“EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens [...] sentimentos e desejos, pedidos de ajuda [...] elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição de artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2020b, p. 62)
Emoções/Sentimentos	“As crianças se constituem com seu modo próprio modo de sentir, agir e pensar mediante a interação com outras crianças [...] Nesse processo, aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita posteriormente, considerem o ponto de vista do outro, se oporem

	ou concordem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros (BRASIL, 2020b, p.67).
Emoções/Sentimentos	“Expressar às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses [...] de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam” (BRASIL, 2020b, p.68).
Emoções/Sentimentos	(EIBEEO04) “Comunicar suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucio e palavras.” (BRASIL, 2020b, p.69). (EICPEO04) “Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, por meio de contato direto ou possibilitados pela tecnologia da comunicação. (BRASIL, 2020b, p.69).
Emoção	“O corpo revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. [...] As crianças brincam com seu corpo, se comunicam, se expressam, por meio das diferentes linguagens [...] no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2020b, p.70).
Emoções	EXPRESSAR corporalmente emoções, ideias e opiniões tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras [...] empenhando-se em compreender o que os outros também expressam. (BRASIL, 2020b, p.71).
Emoções	(EIBECG01) “Exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.” (BRASIL, 2020b, p.72).
Sentimentos/Emoções	(EICPCG04) “Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música.” (BRASIL, 2020b, p. 72).
Sentimentos	“EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que comunicado pelos colegas e adultos.” (BRASIL, 2020b, p. 74).
Sentimentos	(EIBPEF05) “Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal.” (BRASIL, 2020b, p. 75).
Emoções/Sentimentos	Expressar com criatividade e responsabilidade suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias [...] compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.” (BRASIL, 2020b, p. 77).

Fonte: Brasil (2020b).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A segunda versão é apresentada com aspectos distintos da primeira, trazendo algumas considerações apontadas pelos profissionais da educação e colaboradores que participaram da consulta pública. Assim como a primeira, não traz o conceito de competências e não menciona o desenvolvimento socioemocional do aluno, porém, evidencia o aumento significativo de menções ao trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções, que se apresentam repetidas vezes sem indicação de conceitos teórico-metodológicos e nem aporte de autores que trabalham a temática sobre os sentimentos e das emoções.

Na segunda versão o documento identifica os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização.

Na página 35, “Partilhar ideias e sentimentos”, traz a importância de a criança expor seus sentimentos, corroborando as ideias de Vigostki, quando indicam que as

emoções e os sentimentos são construções sociais, dada a necessidade de sobrevivência da espécie humana. Essa construção, parte da vivência inicial da criança com a família, podendo haver distorção da compressão de determinados sentimentos e emoções. Essa perspectiva não é apontada pela BNCC, o que fragmenta o trabalho do professor e a aplicabilidade da proposta descrita no documento e reflete diretamente na criança.

Na página 55, pontua-se que: “A construção do conhecimento é mediada pelos modos que as crianças se relacionam”. Porém, o ambiente aonde a criança vive deve ser considerado, assumindo-se, assim, diversas possibilidades da construção sobre o que significam as emoções e os sentimentos para ela. Muitas vezes essa construção mediada pelos sentimentos e emoções aparece de forma diferente da “esperada” por se tratar de realidades distintas da tradicional. É um fator a ser observado. A identificação I02 não é apontada na terceira versão.

Já a análise realizada na página 55: “Direitos de aprendizagem e conhecimentos”, direciona a exploração das emoções como forma de ampliação de saberes, linguagens e conhecimentos, remetendo aos objetivos das demais análises realizadas na sequência. Os apontamentos vistos nas identificações 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, na identificação das palavras sentimento/sentimentos/emoção/emoções na segunda versão da BNCC, apresentam repetidas vezes, com transcrições aparentemente diferentes, o mesmo contexto de desenvolvimento das emoções e dos sentimentos como forma de linguagem de comunicação sem profundidade metodológica, didática, teórica para o trabalho pedagógico, limitando até mesmo a análise que se resume na repetição das emoções e dos sentimentos como forma de linguagem durante as atividades. Na identificação das páginas 75 e 77, existe a alteração da palavra expressar (p.75) para exprimir (p.77), que são sinônimos.

É importante ressaltar que mesmo fora do contexto da BNCC a criança vivencia todas as transcrições trazidas pelo documento, visto que o desenvolvimento cognitivo é totalmente relacionado com os aspectos emocionais, não havendo fragmentação desse processo no desenvolvimento humano. No Quadro 9 são listadas as expressões “Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos”, presentes na terceira versão da BNCC.

Quadro 10 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos na BNCC – 3ª Versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil

Palavra (s)	Descrição das informações por número de página ²⁶
-------------	--

²⁶ As descrições apontadas nos quadros são transcrições das informações apresentadas na BNCC, sendo possível a sua observação na íntegra no site próprio do documento: www.bncc.org.br.

Sentimentos	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. (BRASIL, 2020b, p. 09).
Emoções	8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional , compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2020b, p. 10).
Emoções	A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos , a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2020b, p. 37).
Emoções	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. (BRASIL, 2020b, p. 38).
Emoções/Sentimentos	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos , dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2020b, p. 38).
Emoção	Corpo, gestos e movimentos [...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem . (BRASIL, 2020b, p. 41).
Sentimentos	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos , necessidades e maneiras de pensar e agir. (BRASIL, 2020b, p. 45).
Emoções	(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções , utilizando gestos, balbucios, palavras. (BRASIL, 2020b, p. 45).
Sentimentos	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (BRASIL, 2018, p. 45).
Emoções	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções , necessidades e desejos. (BRASIL, 2020b, p. 45).
Emoções	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções , tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2020b, p. 47).
Sentimentos	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (BRASIL, 2020b, p. 49).
Sentimentos	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências , por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (BRASIL, 2020b, p. 49).
Sentimentos/Emoções	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. (BRASIL, 2020b, p. 54).
Sentimentos	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. (BRASIL, 2020b, p. 55).

Fonte: Brasil (2020b).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A terceira versão traz uma particularidade diferente das outras duas versões, que direciona o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de 10 competências que regem a educação básica.

Como já mencionado anteriormente, o contexto introdutório da BNCC descreve as competências como formação e mobilização de conhecimentos e as habilidades por meio das práticas cognitivas e socioemocionais, resultando em atitudes para resolução de demandas complexas do dia a dia, para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. O compromisso com a educação integral do aluno remete “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2020b, p. 14). Para isso, remete o desenvolvimento de competências, conceito distante da formação para o conhecimento, descrito pelo documento como “acúmulo de informações”, com objetivo de promover o estudante para estar preparado na sociedade, conforme descreve o documento:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a 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 (BRASIL, 2020b, p. 14).

Partindo desse princípio, todas as orientações para formação do aluno são indicadas por meio de competências e habilidades, desvinculando a aprendizagem dos conhecimentos formais, para formação de resolução de problemas e ações práticas cotidianas, fatores necessários para o mercado de trabalho, conforme já apontado nas produções de Agostini (2017), Fonseca (2018), Souza (2018), Silva (2018), Giuriati (2018), Lima (2018), Almeida e Jung (2019), Abramowicz e Tebet (2017).

Tal consideração remete a inquietações quanto às descrições que norteiam o trabalho pedagógico nas questões das emoções e dos sentimentos, visto a intencionalidade explícita destacada no documento.

O Quadro 10 aponta a referência verbal que compõe o contexto do trabalho pedagógico direcionado aos sentimentos e as emoções.

Quadro 11 - Levantamento das indicações verbais referentes ao trabalho pedagógico descritas na BNCC – 3ª versão – especificamente para a Educação Infantil

Palavra	Página	Verbo
---------	--------	-------

Sentimentos	09	Expressar/Partilhar
Emoções	10	Conhecer/Apreciar
Emoções	37	Regular
Emoções	38	Explorar
Emoções	38	Expressar
Sentimentos	38	Expressar
Emoção	41	Expressar/Comunicar/Explorar
Sentimentos	45	Demonstrar
Emoções	45	Comunicar
Sentimentos	45	Comunicar
Emoções	45	Expressar
Sentimentos	47	Criar/Expressar
Emoções	47	Criar/Expressar
Sentimentos	49	Dialogar
Sentimentos	49	Expressar
Sentimentos	54	Respeitar/Expressar
Emoções	54	Respeitar/Expressar
Sentimento	55	Expressar

Fonte: Brasil (2020b).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A análise parte da identificação expressa na competência 4 que descreve:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como os conhecimentos sobre as 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.” (BRASIL, 2020b, p.9).

Dessa forma, a decodificação das informações partiu da competência 4, de modo a orientar as crianças a se expressarem por meio dos sentimentos e das emoções.

É possível observar que as orientações para o trabalho pedagógico em relação aos sentimentos e às emoções se restringem em desenvolvê-lo como forma de linguagem, conforme já descrito na competência 4. Da mesma forma que as versões anteriores, a última versão não apresenta apontamentos teóricos sobre os conceitos. Algo compatível com a perspectiva neoliberal, visto que a proposta da BNCC tem como foco o desenvolvimento das competências e habilidades para o futuro trabalhador.

Silva (2018, p. 153) aponta que o desenvolvimento permeado por meio das competências socioemocionais é um mecanismo de controle, e:

[...] entende que o controle emocional é possível e desejável, relaciona-se ao pensamento ou às competências cognitivas, mas deve ser automatizado para atender às expectativas sociais naturalizadas, desvinculando-se da consciência. Nessa perspectiva o controle emocional não é voluntário nem indireto, pois responde imediatamente ao ambiente. Esse controle, porém, não elimina a criatividade, isto é, não impossibilita a ocorrência de variações dos comportamentos treinados, mas reduz o seu alcance. A criatividade, conforme já discutido, fica limitada à criação adaptativa, que possibilita ao indivíduo

lidar com as variações ambientais que distinguem umas e outras situações de treino ou da vida real. Assim, embora o discurso nas propostas e nas políticas valorize a autonomia e a liberdade do indivíduo, tal autonomia e liberdade são apenas aparentes porque são exercidas nos limites das relações de mercado universalizadas. Diante do exposto, conclui-se que a aquisição de conhecimentos que possibilite a formação de uma imagem subjetiva fidedigna à realidade objetiva não corrobora a formação de competências socioemocionais porque a imagem subjetiva que corresponde à realidade da sociedade capitalista deve gerar sofrimento e indignação, e não sentimentos positivos, quaisquer que sejam.

Observa-se, portanto, a superficialidade que normatiza o trabalho referente aos sentimentos e às emoções. As descrições para aplicação do trabalho pedagógico em consonância com o documento vigente remetem, segundo Agostini (2017, p. 125), na: “[...] forma de ser, sentir e portar-se no mundo, termos que são comuns do mundo do empresarial, aliados ao marketing pessoal, do implemento de competências e habilidades que capacitam os indivíduos a atuar com eficiência no mundo”.

Por meio das informações analisadas, é possível perceber que as orientações para o trabalho pedagógico se restringem em sua aplicabilidade, conforme descrito no próprio documento, sem a necessidade de saberes aprofundados para a execução dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (de acordo com o trabalho pedagógico voltado para os sentimentos e as emoções), indo ao encontro das intencionalidades políticas.

Aos diretos de aprendizagens que se restringem aos especificado no documento de acordo com os apontamentos referentes aos sentimentos e às emoções, cabe certa reflexão. Qual a relevância de garantir o desenvolvimento de competências socioemocionais a ponto de se efetivar em política pública de forma enfática a necessidade de o trabalho pedagógico inserir a exposição das emoções e dos sentimentos como forma de linguagem (visto que as emoções não assumem função de centralidade na comunicação), que estão interligados diretamente com o desenvolvimento socioemocional na primeira infância? Em qual momento, além do tratamento das emoções e dos sentimentos serem efetivados como linguagem, a BNCC traz de forma específica a percepção da real preocupação com os sentimentos e as emoções da criança sem intencionalidades nos objetivos de aprendizagem?

Tais questões destacam a relevância de diversas possibilidades para que respostas, por meio de produções científicas, que auxiliem na compressão das intencionalidades implícitas nas políticas públicas que interferem na educação em todo contexto nacional, e assim, no direito à educação, com garantia de qualidade.

Isto posto, o item a seguir identifica os caminhos trilhados da pesquisa para que, em âmbitos práticos, a compreensão sobre a prática pedagógica e a inserção dos sentimentos e das emoções junto aos aspectos socioemocionais relatados pelas educadoras da educação infantil também fosse avaliado, sendo este possível, mediante a realização dos grupos focais, para que assim pudessem identificar as efetivações solicitadas nos documentos também em âmbito prático da instituição escolar.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação tem abordagem qualitativa, compreendida na acepção de Bogdan e Biklen (1994, p.16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa, como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoa, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...].

Dado o carácter circunscrito da investigação – os Centros de Educação Infantil, da Rede Municipal de ensino de Três Lagoas - esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, definido por Lüdke e André (1986, p.17), como:

[...]O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

O estudo de caso permite a delimitação e a objetividade da pesquisa. Considera a teoria como o conhecimento inicial que oportuniza novas descobertas, abrangendo a interpretação do contexto, evidenciando a causa do problema, que busca compreender o contexto geral em que o indivíduo está inserido. Estruturada sobre fontes de informações que auxiliam a compreensão mediada pela experiência do pesquisador, a pesquisa qualitativa deverá restringir as generalizações diante das informações obtidas, devendo considerar a particularidade em cada componente da pesquisa, sejam eles os indivíduos ou contexto em que se oportunizou os levantamentos e a percepção teórica da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Considerando todas as oportunidades para compreensão da realidade, tais levantamentos indicaram as principais características de análise, pois:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para

a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 12).

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a) bibliográfica e documental; b) coleta em campo; c) tratamento, análise e sistematização das informações.

Na primeira etapa, foram realizados levantamentos nas bases de indexação e da produção científica brasileira, a partir dos indexadores: “BNCC” + “educação infantil” + “sentimentos e emoções”. Foram consultadas as seguintes bases:

a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que cataloga teses e dissertações dos programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizando resumos e trabalhos completos;

b) Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que indexa teses e dissertações dos programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizando resumos e arquivos completos dos trabalhos, através da Plataforma Sucupira;

c) Base de periódicos da Capes – que indexa publicações periódicas científicas;

d) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.br), que cataloga e disponibiliza publicações periódicas científicas.

Para a seleção dos materiais na pesquisa foram utilizados como critérios:

a) coexistência efetiva dos três indexadores;

b) estudos pertinentes aos últimos cinco anos;

c) estudos relativos ao nível pré-escolar, sendo excluídos aqueles que tratam das creches ou do atendimento de 0 a 3 anos.

Na parte documental, procedeu-se ao levantamento das principais legislações, dos atos normativos e dos documentos de orientação curricular para a Educação Infantil no Brasil, nos anos 1990 e 2000, bem como para o Estado de MS e o município de Três Lagoas.

Na segunda etapa – a da coleta em campo – como a previsão inicial incluía visitas aos Centros de Educação Infantil (CEI) no município de Três Lagoas-MS, houve necessidade de adaptação para a realização de entrevistas e grupo focal, em respeito ao isolamento social em razão da Pandemia do COVID-19, de modo a preservar a saúde e a integridade dos participantes.

O Município de Três Lagoas possui na rede municipal 83 turmas , distribuídas em 19 CEIS e 19 escolas²⁷. A definição da pré-escola, especificamente o Grupo 6, se deu em função de que em nenhuma outra fase da Educação existe uma mudança tão significativa na vida da criança como da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A primeira ação realizada nesta etapa foi a obtenção da autorização da Secretária de Educação do Município de Três Lagoas (Anexo A), em 15 de julho de 2020, seguida da inserção do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. Apenas após a aprovação do projeto no mês de agosto, foram iniciados os contatos com os(as) educadores infantis para repassar informações acerca da pesquisa, da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e então a organização dos Grupos Focais.

Foram considerados como participantes da pesquisa os educadores infantis que atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser maior de 18 (dezoito) anos;
- b) Ser educador (de ambos os sexos) da rede municipal de ensino de Três Lagoas que ministra aulas para crianças da pré-escola, do grupo 6, ou seja, crianças de 05 anos que estão em processo de transição da educação infantil para ensino fundamental;
- c) Ser educador (a) regente;
- d) Concordar em ceder os dados obtidos por meio de gravação e/ou filmagem para fins da pesquisa e
- e) Estar em exercício do cargo atividade.

Foram considerados, ainda, os seguintes critérios de exclusão: a) Estar afastado do cargo por motivo de saúde; e b) Ser professor de educação física, inglês ou artes.

O contato inicial com a Secretaria da Educação foi realizado com objetivo de solicitar a assinatura da autorização escrita, necessária para acesso às direções escolares por meio da Secretária da Educação do Município de Três Lagoas. O retorno aconteceu após quatro meses depois, em dezembro de 2019. Após o termo assinado, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado em agosto de 2020²⁸. No mês de abril, o projeto de pesquisa foi também submetido à aprovação pelo colegiado da Universidade Federal e aprovado sob Resolução n.º 23.

²⁷ As informações estão disponíveis nos sites: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/ceis/> e <http://www.treslagoas.ms.gov.br/escolasmunicipais/>.

²⁸ Parecer consubstanciado do cep: Título do projeto inicial: Emoção e sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil em Três Lagoas: um estudo de caso. CAAE: 30714020.5.0000.0021, Número do Parecer: 4.211.318. Aprovado em 13 de agosto de 2020.

Para a coleta em campo, foi realizado um levantamento das instituições de ensino, que atendiam o Grupo 6. Vale ressaltar que dentre as instituições educacionais que atendem a faixa etária relacionada com a pesquisa, cinco diretores das instituições (dentre CEI's e escola) se propuseram a participar. Após o aceite da direção e da coordenação, na data de 12 de setembro foi realizado contato com os professores de acordo com os contatos recebidos pelas direções, por e-mail, porém não houve adesão dos professores. Foi solicitado novamente para as diretorias de ensino o contato telefônico dos professores e, após o envio, realizado o convite para participação da pesquisa por *WhatsApp* e para os contatos nos quais eu não tinha respostas quando realizava a ligação.

Aos profissionais que aceitaram participar da pesquisa, foi enviado um e-mail com as informações do grupo focal, com data, horário, a duração prévia do grupo focal e Termo de Livre Esclarecido e o Termo de Assentimento. Após o envio do *e-mail*, as mesmas informações foram passadas pelo *WhatsApp*.

O grupo focal, técnica utilizada desde 1940 para levantar dados estatísticos de marketing, adentrou a pesquisa científica após ser utilizado durante aplicação prática nos estudos de Sociologia e Psicologia social, dado grau de objetividade adquirido pelos pesquisadores que, de acordo com as respostas dos entrevistados, era possível mensurar o grau de satisfação ou insatisfação de determinada marca ou serviço. É considerado uma das técnicas adequadas ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas, visto que: “O grupo é o campo de todo um conjunto de processos e comportamentos, com resultados visivelmente aplicáveis à vida das organizações e à própria sociedade” (ELLIOT, 2012, p. 230).

O grupo focal foi formado por professores de forma aleatória, que atenderam aos critérios de inclusão e tendo como moderadora a própria pesquisadora. Como a reunião foi realizada a distância, através da ferramenta *Google Meet*, não se fez necessária a participação de um observador, dada a possibilidade de gravação.

Durante as etapas de seleção dos participantes do grupo focal foi informado aos participantes mediante: “[...] à antecedência do convite para participar do grupo focal e ao esclarecimento sobre o tema a ser abordado e os objetivos da pesquisa” (ELLIOT, 2012, p. 239).

Dada a restrição de adesão e, em face das dificuldades agravadas pela pandemia do Covid 19, foram constituídos dois grupos focais, considerando-se também que com um número maior de grupos “[...] as informações e opiniões começam a se repetir há saturação de dados e pouco ou nada se acrescentará [...]” (ELLIOT, 2012, p. 239).

O primeiro grupo contou com a presença de seis educadoras, o segundo grupo com a presença inicial de sete, porém terminou com cinco educadoras, o que atende aos critérios de número mínimo e máximo previstos por Elliot (2012).

As seções do grupo focal foram organizadas antecipadamente com os participantes por meio de contato telefônico com as informações sobre data, hora, dinâmica, quantidade de perguntas e preservação de identidade, precedido de contato por e-mail e por fim, antecedendo meia hora da reunião, foi enviado o aviso de início e, com dez minutos, enviado o de *link* da reunião do *Google Meeting* por *WhatsApp*.

O roteiro das perguntas (Apêndice C) seguiu uma sequência de 1 a 12, sendo que as perguntas mais complexas foram precedidas das mais simples. Foi observada a necessidade de inserção de uma pergunta durante a reunião, visto que o grupo focal estabelece possibilidade de flexibilidade (ELLIOT, 2012).

Foi estabelecido o tempo máximo de duas horas, para o desenvolvimento de cada grupo focal, com possibilidade para mais ou para menos, sendo cada questão norteadora discutida entre 10 e 15 minutos.

O primeiro grupo focal aconteceu no dia 26 de setembro e o segundo no dia 30 de novembro, ambos no período matutino.

Para transcrição da gravação de voz, foram utilizadas as normas para transcrição propostas por Preti (1999) e indicadas no Quadro 11.

Quadro 12 - Normas para transcrição

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))

Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A.na casa da sua irmã B. sexta-feira? A.fizem LÁ... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: Preti (1999, p. 11-12).

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah,éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto- evírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. (PRETI, 1999, p. 12).

A transcrição completa dos Grupos Focais 1 e 2 consta no Apêndice D.

Para a análise das informações do grupo focal foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin e conceituada pela autora como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p.20). Assim, possibilita, de acordo com determinado instrumento, diversas e distintas maneiras adaptáveis para compreensão do conteúdo.

O primeiro e o segundo grupo focal, foram realizados somente educadoras infantis. Antes da realização do grupo focal foi enviado questionário *online* aos participantes (Apêndice B), por meio do *Google Forms*, de modo a possibilitar a identificação do perfil dos mesmos, em relação ao (à): sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de pessoas na família; escolarização, formação técnica, formação especialização, local de residência, horário e carga horária de trabalho, condições de trabalho e remuneração, e participação em formação continuada. As participantes foram identificadas pela descrição EI, sendo Educadora Infantil. A identificação EI.1 a EI.6, compreende o grupo focal 1, e a identificação de EI.7 a EI.11 é referente ao grupo focal 2.

As etapas que possibilitaram o resultado da análise, seguiram os critérios descritos por Bardin, organizados em sua sequência: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016, p.125).

A pré-análise constituiu-se a partir da organização do material para que fosse possível a compreensão do conteúdo, viabilizando a análise flexível iniciada a partir da leitura flutuante. A escolha dos documentos, mediante relevância do assunto tratado, sucedeu a leitura flutuante. Segundo Bardin, a leitura flutuante:

Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2016, p. 126).

A formulação das hipóteses e dos objetivos de análise auxiliou na busca pela compreensão do processo de investigação. Após a definição dos índices, iniciou-se o processo de elaboração dos indicadores que definiram o grupo de palavras que podem servir para serem analisadas. A preparação do material antecedeu a análise e se faz necessária para deixar sua formatação adequada.

Na etapa seguinte, iniciou-se a exploração do material. Esse momento marcou a separação e a codificação dos materiais analisados. As unidades de registro de contexto foram definidas pela seleção das unidades de registro que deve se atentar para a relevância em relação às particularidades do material e a finalidade da análise. Entende-se por unidade de registro, segundo Bardin (2016), um elemento de significação codificado e que representa ao segmento de conteúdo conceituado como unidade de base com objetivo de categorizar a contagem frequencial.

A última etapa se referiu ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação. As informações apontadas na fase anterior remeteram ao trabalho analítico durante essa etapa com objetivo de torná-los compreensíveis e pertinentes, confrontando os resultados adquiridos ao aporte teórico, possibilitando ao pesquisador conciliar as informações que resultem na evolução da pesquisa (BARDIN, 2016).

Após identificar as educadoras (com as descrições trazidas no subitem 6.3.1), foram inseridas as análises de registro que têm por finalidade descrever as falas captadas de acordo com as colocações dos participantes do grupo focal:

A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou a “frase” (BARDIN, 2016, p. 136).

De acordo com Bardin, a construção do *corpus* compõe as unidades de registros que integram e complementam a construção de recorte originando-se as unidades de contexto, sendo estrutura para a compreensão e codificação da unidade de registro representando “[...] ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.” (BARDIN, 2016, p. 139).

Desta forma, as unidades de registro reagrupadas foram relacionadas com o objetivo da pesquisa. As unidades de registro indicam (indicadores) – agrupar as unidades de registro em categorias (o que as unidades de registros indicam?)

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (de acordo com o reagrupamento).

As categorias foram estabelecidas após a realização do grupo focal, mediante leitura flutuante e criadas a partir dos indicadores e seguidas das inferências.

As inferências são deduções lógicas, que não apenas descrevem, mas identificam qual é a mensagem implícita por traz do material analisado (BARDIN, 2016). As inferências indicam a real contribuição da análise do conteúdo e da pesquisa.

As descrições a seguir, trazem a análise dos sentimentos e das emoções nas políticas educacionais do Currículo de Referencias de Mato Grosso do Sul e da rede municipal de Três Lagoas.

6 SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS, MS

Neste item são apresentados os resultados dos levantamentos realizados na fase documental e de coleta em campo, com destaque para as principais diferenças entre a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo de Referências de Mato Grosso do Sul e as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, seguidos da descrição e análise das percepções das educadoras infantis, participantes da pesquisa, sobre as emoções e sentimentos e seu desenvolvimento na rede municipal de Ensino de Três Lagoas.

6.1 O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

Conforme estabelecido pelo PNE²⁹ e estipulado pela Resolução CNE/CP n.2/2017, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, procurou coordenar a construção dos currículos, mediante as diretrizes da BNCC, articulando também os sistemas municipais de ensino. Assim que houve a determinação das alterações dos documentos, o Estado iniciou estratégias imediatas para adequar o sistema de ensino às mudanças solicitadas:

Em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução “P” SED n. 2.766, constituiu-se a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – SINEPE/MS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS. Considerando o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, o qual prevê o Regime de Colaboração mediante pactuação interfederativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios, na implantação e no estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos; bem como a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, destaca-se o compromisso da referida Comissão Estadual no estabelecimento e cumprimento do Regime de Colaboração entre o Estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 17).

²⁹ Instituído por meio da Lei n.º 13.005/2014.

Dentre os municípios participantes do Regime de Colaboração composto no estado de MS, entre o sistema estadual e os sistemas municipais, está o município de Três Lagoas.

A comissão organizadora do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) foi composta por representantes de múltiplas entidades: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Sindicatos Municipais dos Trabalhadores em Educação e Secretarias Municipais da Educação. A primeira versão foi criada por redatores e especialistas de diversas áreas do conhecimento. Foi elaborado um documento e enviado para a consulta pública, contando com um número de 126.399 participantes (MATO GROSSO DO SUL, 2019) e realizada uma discussão mais ampla, denominada “Dia D” que reuniu profissionais para auxiliarem na reestruturação do currículo do Estado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Após a análise das contribuições, o documento foi reelaborado resultando em uma segunda versão. A segunda versão foi encaminhada às instituições de ensino e alterada conforme peculiaridades locais, sendo constituído um terceiro documento. Este foi dirigido aos analistas críticos, envolvidos com as universidades do Estado de Mato Grosso do Sul e exibido em doze seminários regionais, realizados em municípios-polo, entre os quais Três Lagoas, para nova análise e reestruturação.

A quarta versão foi apresentada em novembro de 2018 para os participantes do evento regional, que contou com a presença dos Secretários Municipais de Educação, representantes das Comissões Estadual e Regionais. Após evento, o Conselho Estadual de Educação proferiu no início de dezembro do mesmo ano o Parecer orientativo CEE/MS n.º 351/2018, que institui o “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.18).

Sua construção baseia-se especificamente nas orientações trazidas pela BNCC:

[...] o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul também reafirma o compromisso com a educação integral, a fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes e promover o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.18).

Assim, o CRMS estabelece orientações para o desenvolvimento educacional visando o desenvolvimento do aluno do século XXI, o que se coaduna com os compromissos assumidos pelo governo brasileiro nos anos 1990, durante a Conferência Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia.

Diferente da BNCC, os aspectos socioemocionais transcorrem por todo documento em diversas explicações sobre sua importância na área educacional explicitamente apresentado na introdução:

Atualmente, a escola se apresenta como ambiente de formação integral, inclusiva e interativa dos estudantes, refletindo as características da sociedade do século XXI. Essa formação implica, necessariamente, a adoção de práticas pedagógicas que explorem aspectos cognitivos, **socioemocionais**, culturais e políticos, proporcionando situações por meio das quais se estabeleçam e se fortaleçam as relações interpessoais, a cidadania e a democracia, com respeito e valorização da pluralidade de ideias. A ênfase desse trabalho recai no estímulo ao posicionamento crítico-reflexivo frente a fatos e informações, assim como em ações construtivas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 21, grifo nosso).

O conceito de competências e habilidades é apresentado da mesma forma que consta na BNCC, mas no CRMS observa-se um vínculo claro também com as bases colocadas em 1990, na Conferência Educação para Todos:

Destaca-se que as competências **exigidas para o século XXI** visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às **emoções** e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e **na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI**. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 21, grifo nosso).

Conforme evidenciado pelo documento, as práticas educativas deverão permear as competências socioemocionais que serão exigidas nos aspectos sociais e a escola será responsável também para o desenvolvimento do aluno de acordo com a orientação do documento.

A ênfase dada às competências socioemocionais no CRMS, precisa ser entendida também no contexto de proximidade das fundações e associações que compõem o Movimento Todos Pela Educação, com o Consed, presidido pela Secretária de Educação do Estado de MS. Observando-se o protagonismo do Consed e da Undime no fechamento da 3ª versão da BNCC e a forte presença dos representantes do “Todos pela Educação” também nesse processo.

Por se tratar de um documento extenso, a exposição da organização do CRMS, será focada somente na Educação Infantil. O documento é organizado na seguinte

sequência: Apresentação; Introdução; A territorialidade de Mato Grosso do Sul; Diversidade e modalidades educacionais; Educação do campo; Educação especial; Educação escolar indígena; Educação de jovens e adultos; Educação quilombola; Temas contemporâneos; O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; Direitos das crianças e dos adolescentes; Educação de direitos humanos; Educação ambiental; Educação para o trânsito; Educação alimentar e nutricional; Educação fiscal ; Educação financeira; Saúde, Sexualidade e gênero, Vida familiar e social; Respeito, valorização e direitos dos idosos; Conscientização, prevenção e combate à intimidação sistemática (*bullying*); Cultura Sul-Mato-Grossense e diversidade cultural; Superação de discriminações e preconceitos, como racismo, sexismo, homofobia e outros; Cultura digital; Educação integral; Avaliação; Avaliação de aprendizagem; Avaliação institucional; Avaliações de desempenho; Formação continuada; Referências; Educação infantil; Infância e criança; Direitos de aprendizagem; Campos de experiências; Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Os campos de experiências e as ações didáticas; 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; Avaliação na educação infantil.

As informações que se destinam à Educação Infantil compreendem as páginas 65 a 97.

Dada a perspectiva da pesquisa, as comparações aqui realizadas consideraram os principais aspectos do documento com ênfase na educação infantil, tendo por prioridade as emoções e os sentimentos analisados no CRMS.

Diferente da BNCC, o CRMS traz fontes teóricas, porém o aporte teórico não é suficiente para abarcar a complexidade das orientações e dos trabalhos pedagógicos que contemplam as descrições que vão desde a educação infantil ao ensino fundamental. O documento contém citações de autores que estudam a educação infantil como, Kuhlmann Jr. (2000), Campos (2004), Vigotski (1998), Kramer (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), da BNCC (2019) e das Diretrizes (2013) e, de acordo os documentos estabelecidos pela BNCC e pelas Diretrizes, descrevem o direito de aprendizagem como eixo norteador do trabalho pedagógico.

A perspectiva trazida no CRMS reafirma o objetivo de educação integral proposto na BNCC e acrescenta o “empoderamento do cidadão” (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Expressão que não é trazida em nenhum momento na BNCC e reflete as perspectivas mercadológicas e neoliberais.

No CRMS são apresentadas as 10 competências relacionadas pela BNCC e como destaque o trabalho dos “[...] conteúdos locais, com suas especificidades humanas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, artísticas e biológicas” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 22).

Para resumir e facilitar a leitura do documento, o contexto a seguir identifica por meio de quadros, informações do CRMS referente a educação infantil, contrapondo pontos fundamentais relacionados com a BNCC. O Quadro 12 identifica o resumo das informações contidas nos CRMS referentes aos princípios, à diversidade e às modalidades e educacionais.

Quadro 132 - Levantamento dos 3 princípios, modalidades da Educação Básica, campos de experiência e ações didáticas, quantidade de objetivos de aprendizagem e direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul

3 princípios	Diversidade e modalidades educacionais	Campos de experiência e ações didáticas	Quantidade de objetivos de aprendizagem	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Princípios éticos; Políticos e Estéticos	Educação no Campo	O Eu, o Outro e o Nós	33	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se
	Educação Especial	Corpo, Gestos e Movimentos	33	
	Educação Escolar Indígena	Traços, Sons, Cores e Formas	31	
	Educação de Jovens e Adultos	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	33	
	Educação Quilombola	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	32	

Fonte: Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

As informações referentes aos princípios que regem a BNCC que constam no quadro apresentam similaridade nos princípios que regem também o CRMS.

As modalidades da educação básica na BNCC são apresentadas pelo CRMS como Diversidade e Modalidades Educacionais e se descreve uma a menos das apontadas pela BNCC identificada pela Educação à Distância.

Os campos de experiência permanecem os mesmos, porém o CRMS acrescenta de forma considerável os objetivos de aprendizagem, totalizando o aumento na quantidade no Campo O Eu, o Outro e o Nós – 13 a mais que a BNCC; Corpo, Gestos e Movimentos – 18 a mais que a BNCC; Traços, Sons, Cores e Formas – 22 a mais que a BNCC; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – 6 a mais que a BNCC e Espaços,

Tempos, Quantidades, Relações e Transformações – 10 a mais que a BNCC. Os direitos de aprendizagem permanecem os mesmos.

Foram apresentados no CRMS os temas contemporâneos: O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (na BNCC a descrição acrescenta-se - as relações étnicos raciais); Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Fiscal; Educação Financeira; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social (na BNCC é apresentada como bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural de forma integrada porém, não constam os termos sexualidade e gênero); Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos (diferencia-se na escrita apresentada na BNCC), sendo: processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; é apontado com especificidade no CRMS: Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural; Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros e Cultura Digital, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento das competências da BNCC.

No Quadro 13 são identificadas as palavras sentimentos e emoções no CRMS, na educação infantil, com objetivo de compreender em qual contexto são apresentadas e como é direcionado o trabalho pedagógico para a aprendizagem dos sentimentos e das emoções.

Quadro 13 - Levantamento das palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos descritos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Última versão - relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil

Palavra(s)	Descrição das informações por número de página
Emoções	Destaca-se que as competências exigidas para o século XXI visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às emoções e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.21)
Sentimentos	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. (CAMPO GRANDE, 2019, p.21)
Emoções	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. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.23)
Emoções	Os temas “Educação alimentar e nutricional” e “Saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social” promoverão o alcance da Competência 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.47)
Emoções	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. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.69)
Emoções Sentimentos	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.69).
Emoção	Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.76)
Emoções	(MS.EI01EO04. s. 04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.76)
Emoções	(MS.EI01EO00. n. 08) Manifestar emoções diante das situações vivenciadas. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.76)
Sentimentos	Acolher e auxiliar o bebê a superar momentos de frustração, medo, raiva, tristeza e fortalecer sentimentos de alegria, prazer e interação. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.76)
Sentimentos	Oportunizar momentos para que sejam capazes de experimentar e utilizar os recursos que dispõem, para a satisfação de suas necessidades, expressando seus desejos e sentimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.76)
Emoções Sentimentos	Ações didáticas - Ajudar as crianças a lidar com as emoções e incentivá-las a expressar seus sentimentos, desejos e necessidades, intervindo e acolhendo quando necessário. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.77)
Emoções	Ajudar as crianças a entender e controlar emoções, ansiedades, necessidades e frustrações. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.78)
Sentimentos	(MS.EI03EO01. s. 01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (MATO GROSSO DO SUL, p.78)
Sentimentos	(MS.EI03EO04. s. 04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.78)
Emoções Sentimentos	A ação do corpo propicia viver emoções e sensações prazerosas, de relaxamento e de tensão, mas também a satisfação do controle dos gestos, na coordenação com os outros; consente experimentar potencialidades e limites do próprio aspecto físico, desenvolvendo ao mesmo tempo, a consciência dos riscos dos movimentos incontrolados (BARBOSA; FARIA, FINCO, 2015, p. 58) [...] Nesse campo, as experiências motoras nas brincadeiras, danças e dramatizações possibilitam às crianças identificarem possibilidades na exploração de gestos e movimentos corporais. Elas descobrem, brincam, manifestam sentimentos, sensações, emoções, desejos e medos, experiências que vivenciam sozinhas ou na interação com os outros. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.79)
Emoções	(MS.EI01CG01. s. 01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.80)
Sentimentos Emoções	(MS.EI03CG01. s. 01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.82)
Sentimentos	Possibilitar situações e brincadeiras em que as crianças reconheçam as partes do seu corpo e de seus colegas, respeitando as diferenças corporais relativas ao gênero, etnia, faixa etária como também expressar seus sentimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.82)
Sentimentos Emoções	(MS. EI03CG00. n. 09) Expressar-se por meio de dança e dramatizações, bem como por outras formas de expressão, sentimentos e emoções. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.82)
Emoção	Permitir que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, por meio da ação criativa e da expressão da emoção. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.86)
Sentimentos	[...]as crianças necessitam das diferentes linguagens para atuarem socialmente e manifestarem seus pensamentos, imaginação, ideias, sentimentos, hipóteses, desejos. Essas manifestações transformadas em experiências potencializam a apropriação do conhecimento, a organização do pensamento, a capacidade criativa, expressiva e comunicativa e a participação na cultura. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.87).

Sentimentos	(MS.EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.89)
Sentimentos	Possibilitar a expressão das crianças na comunicação dos seus sentimentos, desejos, compreensões e necessidades, sem apressá-las. Socializar as vozes das crianças, possibilitando que todos possam falar e escutar. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.89)
Sentimentos	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.94)
Sentimentos	Criar oportunidades para que as crianças possam utilizar a linguagem oral ou a Libras para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.94)
Sentimentos Emoções	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 (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 104)
Sentimentos	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. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 104)

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

No âmbito da análise de contexto, a presença das expressões “emoções e sentimentos” no CRMS segue majoritariamente mesma estrutura e concepção propostas na BNCC, ou seja, emoções e sentimentos são colocados, majoritariamente, como meios da expressão humana, articulados às linguagens.

A análise das informações referente as dez competências gerais da BNCC, relacionados com sentimentos e/ou emoções são também apontadas no CRMS, identificado na página 21, a articulação das emoções como competência socioemocional a ser desenvolvida mediante exigências para o século XXI, sendo essas existentes para o “ [...] desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho.” Acrescenta-se:

Destaca-se que as competências exigidas para o século XXI visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às emoções e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI.

As características apontadas no CRMS, vão ao encontro da teoria de Phelipe Perrenou, quanto ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais a serem trabalhados na escola e o que se espera que o aluno desenvolva durante os anos educacionais, efetivando a proposta da BNCC.

O desenvolvimento das emoções faz parte da vida humana e se prolonga de forma não linear por toda sua existência. Inserir as emoções na ótica das competências é minimizar a importância que possuem na constituição do indivíduo e da sociedade. O que caracteriza um aluno emocionalmente competente? A complexidade para a compreensão das emoções e como ela se dá no processo de desenvolvimento humano é particular. Embora seus significados partam da construção sócio-histórica da humanidade, uma mesma emoção pode se apresentar de diferentes formas em pessoas diferentes, dada a vivência de contextos distintos.

As páginas 21, 69, 76, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 89, 94 e 107, apresentam as emoções e/ou os sentimentos como forma de linguagem, porém as emoções segundo Vigotski (2003), constituem parte do processo histórico e cultural da vivência humana, não se restringindo ao processo de comunicação. O documento, assim como a BNCC, enquadra os padrões de sentimentos e emoções para serem trabalhados em sala de aula, porém de forma distinta das teorias dos autores, traz os objetivos de aprendizagem referente aos sentimentos e as emoções de forma mecanizada e repetitiva evidenciada mediante análise do documento.

Nas páginas 23 e 47, justifica-se o alcance da competência 8, pontuando-se a necessidade de a criança reconhecer suas emoções e a necessidade do reconhecimento das emoções no outro.

Vigotski aponta que a criança aprende gradativamente, de acordo com sua vivência, visto que:

[...] toda criança é um ser desadaptado moral inato devido o fato de vir ao mundo com reações notoriamente inadaptadas ao ambiente moral [...] em todas as suas funções e atos naturais não se subordina de forma alguma às normas da urbanidade [...]. O único recurso para a adaptação dessas reações é a influência educativa no ambiente circundante (VIGOTSKI, 2003, p. 216).

Diante do que é proposto como atividade pedagógica, solicitar que a criança reconheça suas emoções e ainda, reconhecer a emoção do outro, pode haver distorções na aplicabilidade das atividades propostas caso não haja compreensão do desenvolvimento da criança de forma científica e que as observações realizadas pelos professores não sejam por meio de fatos isolados (Vigotski, 2003)

Dada a complexidade para a compreensão do conceito das emoções, como se dará o reconhecimento das emoções em si e no outro, sugerido como proposta no objetivo de aprendizagem, para as crianças da Educação Infantil, sem a orientação específica ou

proposta de estudo sobre o assunto, para que os profissionais da educação possam trabalhar o que é proposto pelo CRMS?

Na página 77 e 78, indica-se que o(a) professor(a) deverá ajudar as crianças a lidar com as emoções e incentivá-las a expressar seus sentimentos, bem como ajudar as crianças a entender e controlar emoções, ansiedades, necessidades e frustrações.

Na percepção trazida por Vigotski, as emoções e os sentimentos estão articulados com o desenvolvimento cognitivo, essa articulação se dá também no âmbito da relação entre pensamento e linguagem, que tem possibilidade de iniciar aos 2 anos, tornando-se a linguagem racional e o pensamento verbal; no caso da BNCC as emoções e os sentimentos são trazidos como meio de expressão humana, não aparecem efetivamente articulados ao desenvolvimento global dos sujeitos.

Vigotski salienta que os aspectos emocionais são indissociados da vivência humana, sendo assim, independente de estipular qualquer atividade que relacione a exposição das emoções como objetivos de aprendizagem, já faz parte do processo de desenvolvimento humano. Mas o que acontece com o passar do tempo é a adequação das emoções de acordo com os padrões sociais aceitáveis, o que também faz parte dos objetivos de aprendizagem conforme estabelecido pelo CRMS, que evidencia o trabalho pedagógico também direcionado para o controle das emoções.

A perspectiva dos objetivos de aprendizagem referentes aos sentimentos e às emoções de forma articulada com o desenvolvimento socioemocional se distancia da proposta do trabalho dos autores que embasam a pesquisa.

No próximo subitem são descritas as informações acerca da construção das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, documento em fase preliminar, mas já utilizado como parâmetro no trabalho pedagógico do município, e suas indicações para o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções na Educação Infantil.

6.1.2 Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas

O documento intitulado “Orientações Curriculares da REME de Três Lagoas”, com 313 páginas, proposto em caráter preliminar, norteia a educação infantil no município de Três Lagoas e traz informações importantes sobre a história da cidade e sua constituição do processo educacional. Ao término da introdução, sugere percepção crítica, alterações e reflexões a cada instituição escolar, de acordo com sua particularidade (TRÊS LAGOAS, 2019).

As Orientações objetivam: “[...] dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, dos planos e dos planejamentos de ensino” (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 13).

O documento está estruturado em sete capítulos. No capítulo I é apresentada a história do município de forma contextualizada, bem como a construção histórica da cidade; no capítulo II são descritos os princípios orientadores da prática educativa e apresentada a temática do para a construção do currículo, bem como a proposta orientada para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

No capítulo III, é discutida a função social da escola e indicadas informações sobre os estudantes, suas necessidades como seres humanos e sujeitos da ação educativa. O professor é apresentado como sujeito da ação educativa e das intervenções pedagógicas e na gestão escolar, consideram-se dois instrumentos principais da gestão democrática: o conselho escolar e o projeto político pedagógico da escola.

O capítulo IV descreve as possibilidades de organização do trabalho pedagógico apontadas como: planejamento, sequência didática, projetos e as metodologias ativas junto às questões das tecnologias e mídias e avaliação educacional. No Capítulo V são tratadas as questões da diversidade educacional na educação infantil e no ensino fundamental. No capítulo VI constam os temas contemporâneos que devem ser inseridos no trabalho pedagógico.

O capítulo VII apresenta os cadernos de orientações curriculares e metodologias estabelecidas pelas divisões: Caderno I – Educação Infantil – conteúdos, singularidades e metodologias; Caderno II – Ensino Fundamental I – conteúdos, singularidades e metodologias e Caderno III - Ensino Fundamental II – conteúdos, singularidades e metodologias.

No texto destaca-se a função do sistema de ensino local, apontando que a orientação curricular foi configurada buscando tratar de questões individuais do município de Três Lagoas para aprimorar o auxílio ao professor e o desenvolvimento das crianças da educação infantil, tendo como bases as orientações da BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (TRÊS LAGOAS, 2014).

O documento foi estruturado a partir de três princípios básicos: o ensino e a aprendizagem, a diversidade e a cultura. Os princípios buscam assegurar o desenvolvimento dos estudantes através do desenvolvimento das competências e de acordo com o CRMS.

Diversas ações foram executadas até o término da elaboração do documento no âmbito da formação continuada de profissionais da educação como estudo de textos, grupos de estudo, consulta pública e sistematização de dados (TRÊS LAGOAS, 2019).

No texto, indica-se a indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem, tendo como premissa que o processo deve acontecer de forma articulada, mesmo que em cada contexto existam peculiaridades.

No documento é acentuado o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: “Dessa forma, ensejamos que as competências socioemocionais sejam trabalhadas como norteadores das intencionalidades pedagógicas das unidades escolares e centros de educação infantil em cada Projeto Político Pedagógico” (TRÊS LAGOAS, 2019, p.03).

O conceito de competências no documento municipal é descrito de forma distinta da BNCC e do CRMS, pois indica três tipos de competências:

Intrapessoais: podem ser entendidas como aquelas capazes de ressignificar a compreensão dos sujeitos sobre si mesmos, neste caso, em um processo sistemático de escolarização. Desse modo, tais competências possibilitam uma visão positiva de si mesmo frente ao outro e o mundo (...). As Competências Híbridas: podem ser compreendidas como aquelas que são emocionais, intrapessoal, ao passo que se articulam com a construção do conhecimento denominado racional (...). As Competências Interpessoais: podem ser concebidas como aquelas capazes de situar o sujeito no mundo social do qual faz parte (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 50).

Diante das pontuações descritas no documento municipal, o conceito de competência difere-se da BNCC, baseada na definição de Perrenoud (1999), que define esse termo como uma mobilização de conhecimentos, habilidades e valores usados para solucionar demandas que se apresentam na rotina das pessoas, tanto na vida social quanto no mundo do trabalho (BRASIL, 2021b). O documento então, baseia-se nesses três conceitos para alcançar o desenvolvimento socioemocional das crianças da educação infantil (TRÊS LAGOAS, 2019).

Em articulação com o documento atual, vincula-se o Plano Municipal de Educação (PME), efetivado desde 2015, estruturado mediante o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, que se volta para estruturar condições educacionais específicas para a cidade de Três Lagoas com objetivo de alcançar vinte metas determinadas para sanar lacunas na educação, sendo elas:

Alicerçadas nas seguintes diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades

educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; as metas e estratégias do documento apontam-se como um desafio para a educação do território do município de Três Lagoas, conforme destacado no PME para a próxima década da educação municipal e que perpassará pelo compromisso e responsabilidade dos mais diversos governos e governantes (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 21).

Além dos desafios estipulados pelo PNE e pelo PME, o currículo do município de Três Lagoas prevê a capacitação dos profissionais mediante implementação da BNCC, procurando adequar as particularidades específicas das instituições educacionais no município e integra em suas questões o desenvolvimento das competências socioemocionais, indicando que tal aspecto tem o intuito de tornar o espaço educativo oportuno para todas as crianças, sem discriminar qualquer realidade, garantindo um lugar acolhedor.

No sexto e último apontamento, traz a importância da cultura para a educação de modo a aprimorar o desenvolvimento artístico na cidade, considerando a relevância do resgate histórico do município.

No Quadro 14 é exposta a classificação dos grupos na Educação Infantil do Município de Três Lagoas, por faixas etárias, lembrando que a faixa focada neste estudo é a do Grupo 6 (5 anos a 5 e 11 meses).

Quadro 154 - Informações da faixa-etária dividida por grupos na Educação Infantil no Município de Três Lagoas

DIVISÃO DE GRUPOS	FAIXA ETÁRIA
Grupo 1	0 a 11 meses
Grupo 2	1 ano a 1 ano e 11 meses
Grupo 3	2 anos a 2 anos e 11 meses
Grupo 4	3 anos a 3 anos e 11 meses
Grupo 5	4 anos a 4 e 11 meses
Grupo 6	5 anos a 5 e 11 meses

Fontes: Três Lagoas (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A separação por idade considerada no documento do município apresenta diferenças da BNCC e dos Referenciais de Mato Grosso do Sul, sendo esta, para adequar

de forma específica o trabalho pedagógico relacionando as idades aos objetivos de aprendizagem. Essa divisão também ocorre em sala de aula.

A Tabela 2 apresenta os princípios que regem o trabalho pedagógico no município, o eixo curricular, as modalidades da educação infantil, os campos de experiência, a quantidade de objetivos de aprendizagem do grupo seis e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Tabela 2 - Princípios, modalidades da educação básica, campos de experiência e ações didáticas, quantidade de objetivos de aprendizagem e direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS.

Princípios	Eixos do currículo	Modalidades da educação infantil	Campos de experiência	Quantidade de objetivos de aprendizagem (grupo 6)	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Ensino e a aprendizagem; Diversidade e Cultura	Interações e brincadeira	Educação do Campo; Educação para as relações étnico raciais; Educação de Jovens e Adultos novas perspectivas	O Eu, o Outro e o Nós;	105	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se
			Corpo, Gestos e Movimentos;	98	
			Traços, sons, cores e formas;	102	
			Escuta, fala, pensamento e imaginação	131	
			Espaços, tempos, Quantidades, Relações e Transformações	131	

Fontes: Três Lagoas (2019).

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A Tabela 3 objetiva apresentar de forma resumida, as principais informações do Currículo Municipal e a organização do documento que as educadoras infantis seguem para elaborar o trabalho pedagógico e assim compreender o contexto no qual estão inseridas. Inicialmente, percebe-se que a elaboração do documento municipal atende as orientações da BNCC e do CRMS, identificando a hegemonia política seguida no estado e no município após instituição da BNCC, sem alterações significativas por uma perspectiva crítica.

A Tabela 3 identifica a quantidade comparativa dos objetivos de aprendizagem, por campos de experiência, dos três documentos já citados.

Tabela 3 - Quantidade dos objetivos de aprendizagem da educação infantil (G6), identificados nos documentos: BNCC, CRMS e das Orientações Curriculares do Município de Três Lagoas, MS.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	QUANTIDADE NA BNCC	QUANTIDADE NO CRMS	QUANTIDADE NO CURRÍCULO MUNICIPAL
O Eu, o Outro e o Nós;	20	33	105
Corpo, Gestos e Movimentos;	15	33	98

Traços, sons, cores e formas;	09	31	102
Escuta, fala, pensamento e imaginação	27	33	131
Espaços, tempos, Quantidades, Quantidades, Relações e Transformações	22	32	131

Fontes: BNCC (2019a), CRMS (2019) e Currículo Municipal de Três Lagoas (2019).

Nota: Tabela elaborada pela autora.

No documento do município, os objetivos de aprendizagem aumentam cerca de 50% a mais do que os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC. Diferente dos documentos anteriores, o referencial curricular do município de Três Lagoas, traz metodologia ativa para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as etapas da educação infantil.

O Quadro 15 identifica as palavras sentimentos e emoções na educação infantil com objetivo de compreender em qual contexto as palavras são apresentadas e como é direcionado o trabalho pedagógico para a aprendizagem dos sentimentos e das emoções, também aponta as palavras emoção/emoções/sentimento/sentimentos e o contexto no qual estão inseridas em toda descrição do documento, além de buscar compreender a relação das palavras direcionadas ao trabalho pedagógico. A análise das informações dos objetivos de aprendizagem considerou todas as etapas do desenvolvimento na educação infantil com a finalidade de compreender o trabalho pedagógico voltado para os sentimentos e emoções desde o momento da entrada da criança na escola e assim poder identificar a sequência das atividades relacionadas aos sentimentos e as emoções.

Quadro 165 - Palavras Emoção/Emoções/Sentimento/Sentimentos nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas relacionadas com a intencionalidade e o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil

Palavra (s)	Trecho – Sentimentos/Emoções/Emoção – Página
Sentimento	Além disso caracterizamos a REME de forma breve, para que TODOS das unidades de ensino possam ter acesso aos dados e leis que compõem a Rede Municipal de Ensino com a finalidade e com a convicção de que esse conhecimento traga a todos os educadores o sentimento de pertencimento e de orgulho de fazer parte da educação pública municipal de Três lagoas. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 14)
Sentimento	A criança/estudante deve ser estimulada para que tenha motivo para valorizar a vida, em suas diferentes expressões, construindo um modo de ser sustentável no mundo que habita. Também deve aprender sobre o respeito ao outro, prezando sempre pela ajuda mútua e sentimento de colaboração. Para isso, destacamos a importância de comunicação ser desenvolvida a fim de que a criança aprenda a resolver as diferenças com ou outro por meio do diálogo. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 51)
Sentimento	Cabe ressaltar também, a atenção à família dessas crianças, explicando sobre a rotina da sala de aula, a metodologia e a abordagem do trabalho, em virtude do sentimento de preocupação por parte desses familiares. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 53)
Sentimentos	É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem

	cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 56)
Sentimentos	Queremos discutir a apresentação da cultura escrita para as crianças na Educação Infantil entendendo que cultura escrita não é um conjunto de letrinhas mas, sim, um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressões, opiniões, fatos, informações, sentimentos e ideias. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 57)
Sentimento	Nesse espaço, é imprescindível a permanente exposição das produções dos estudantes, tais como: atividades, desenhos, colagens e outros registros diversificados. As produções refletem a identidade dos estudantes da turma, ampliam o sentimento de pertencimento a este espaço e promovem a socialização de saberes (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 110)
Sentimentos	Quem nunca viajou para outros lugares – reais ou fictícios – por meio de um conto, criando um mundo novo? Quem nunca se identificou com o protagonista de um romance e deixou vir à tona seus próprios sentimentos? Quem nunca pensou, riu ou chorou ao se colocar no lugar dos personagens de uma fábula, tomando para si a moral da história? (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 110)
Sentimento	Outro aspecto importante a salientar é que os professores podem oportunizar aos estudantes nas aulas a apropriação da identidade da unidade por meio da história da fachada da unidade. Conhecer a história deste espaço (o antes e o depois) amplia o sentimento de pertence à instituição (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 112)
Sentimento	O ambiente oferece oportunidades para que os estudantes participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que eles adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento . (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 115)
Emoções	“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.” (BNCC, 2018). (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 120)
Sentimentos	O portfólio é útil para a melhoria das ações do estudante e também as do professor. Através dele, o docente verifica o que o estudante é capaz de realizar, como evoluiu sua escrita, quais tentativas fez para elaborar um texto, seus progressos com relação às regras gramaticais e à elaboração de diferentes gêneros textuais, conhecimento da sua trajetória e de sua aprendizagem, bem como de seus sentimentos , formas de expressão, expectativas e visões de mundo. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 129)
Sentimentos	Nesse panorama, a Educação Infantil deve ter como foco principal a sociabilidade das crianças e ser vista como um terreno fértil de aprendizado na (re) elaboração de sentimentos , ideias e percepções positivas a respeito de si e sobre o outro. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 144)
Sentimentos	Além da capacidade de comunicar sentimentos, a arte também serve como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento da criatividade. As iniciativas artísticas, quaisquer que sejam suas naturezas, têm um papel importante no desenvolvimento intelectual infantil, devido às diversas qualidades da prática de atividades artísticas e suas influências na vida da criança. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 183)
Emoções	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 (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 186)
Sentimentos Emoções	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 186)
Emoções	(MS.EI01EO00. n. 08) Manifestar emoções diante das situações vivenciadas. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 186)
Emoções	(MS.EI01EO04. s. 04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 193)

Emoção	(TL. EI01CG.i.15) Conhecer a linguagem corporal como forma de expressão de sentimentos e sensações . (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 196)
Emoções	(MS.EI01CG01. s. 01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 195)
Sentimentos	Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 202)
Emoção Sentimentos	Acolhimento por meio de atenção, colo, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção dos bebês, evitando estresse e insegurança no bebê. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 202)
Sentimento	Fotos e imagens da família podem ser fixadas no campo visual do bebê oferecendo sentimento de segurança na relação CEI e família. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 204)
Sentimentos	Mural no campo visual dos bebês com as expressões faciais que contemplam a percepção de si mesmo e dos outros e/ou sentimentos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 205)
Emoções	(MS.EI01EO04. s. 04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 206)
Emoções	(MS.EI01CG01. s. 01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 208)
Sentimentos	(TL. EI01CG.i.17) Compreender a linguagem corporal como forma de expressão de sentimentos e sensações. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 209)
Sentimentos Emoção	Acolhimento por meio de atenção, colo, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção dos bebês, evitando estresse e insegurança. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 216)
Sentimento	Fotos e imagens da família fixadas no campo visual do bebê oferecem sentimento de segurança na relação CEI e família. Ainda, organizar momentos de retomada das fotos nomeando e inferindo, relacionando com o bebê pertencente aquela família. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 218)
Sentimentos	Mural no campo visual dos bebês com as expressões faciais que contemplam a percepção de si mesmo e dos outros e/ou sentimentos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 219)
Emoções Sentimentos	A dimensão do que é ser criança bem pequena no convívio da coletividade da instituição de Educação Infantil, para essas crianças, é um processo intenso e delicado, assim como, para os profissionais que lá atuam, ao compreenderem essa criança de 3 a 4 anos, seus desejos, as necessidades e emoções. Reconhecê-la na sua complexidade humana nos permite valorizá-la, buscando no encontro do profissional com a criança desvelar esse sujeito por meio de seus solhares, expressões, gestos, corpos, palavras, sentimentos e emoções. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 220)
Emoções	Importante destacar que a criança bem pequena já participa com maior autonomia no que se refere aos movimentos, a oralidade, bem como suas percepções e emoções, neste sentido, ressaltamos que as vivências a serem organizadas necessitam valorar esse sujeito que é pleno e que deseja: pular, correr, falar, imitar, expressar, abraçar, beijar, fantasiar, jogar... (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 221)
Sentimentos	(TL. EI01CG.i.16) Desenvolver a linguagem corporal para expressar sentimentos e sensações. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 226)
Sentimentos	(MS.EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 229)
Sentimentos Emoção	Acolhimento por meio de atenção, colo, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção dos bebês, evitando estresse e insegurança. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 233)
Sentimentos	Atividades que promovem o respeito e a solidariedade (hora da chegada e despedida com abraços, socialização das alegrias e tristezas das crianças, murais e cartazes, músicas que expressam os sentimentos, filmes e vídeos que apresentam o carinho entre crianças, entre outros), levando-as a construir uma relação entre pares em que o amor e a amizade esteja presente. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 234)
Sentimentos	(TL. EI01CG.i.16) Utilizar-se da linguagem corporal para expressar sentimentos e sensações (TRÊS LAGOAS, 2019, 244).

Sentimentos	(MS.EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (TRÊS LAGOAS, 2019, 247).
Sentimentos Emoção	- Acolhimento por meio de atenção, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção, evitando estresse e insegurança. (TRÊS LAGOAS, 2019, 251).
Sentimentos	Atividades que promovem o respeito e a solidariedade (hora da chegada e despedida com abraços, socialização das alegrias e tristezas das crianças, murais e cartazes, músicas que expressam os sentimentos, filmes e vídeos que apresentam o carinho entre crianças/crianças e crianças/adultos, entre outros), levando-as a construir uma relação entre pares em que o amor e a amizade esteja presente. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 253).
Sentimentos	(MS.EI03EO01. s. 01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 261).
Sentimentos	(MS.EI03EO04. s. 04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 261).
Sentimentos Emoções	(MS.EI03CG01. s. 01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 263).
Sentimentos Emoções	(MS. EI03CG00. n. 09) Expressar-se por meio de dança e dramatizações, bem como por outras formas de expressão, sentimentos e emoções. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 263).
Sentimentos	(TL. EI01CG.i.15) Utilizar-se da linguagem corporal para expressar sentimentos e sensações, nas interações e brincadeiras. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 264).
Sentimentos	(MS.EI03EF01. s. 01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 267).
Sentimentos Emoção	Acolhimento por meio de atenção, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção, evitando estresse e insegurança. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 272).
Sentimento	Nas interações desenvolver o sentimento de pertença pela unidade de ensino a fim de respeitarem, cuidarem e preservarem o patrimônio material da instituição. . (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 273).
Emoção	Por meio das diferentes linguagens como: a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta em que as crianças venham se comunicar e se expressar, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 274).
Sentimentos	Vivências de escrita (espontânea e não convencional) para expressar ideias, desejos e sentimentos em atividades como: Diário de vida, bilhete, carta, cartazes, entre outras. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 276).
Sentimentos	Vivências em que as crianças possam utilizar a linguagem oral ou a Libras para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 278).
Sentimentos	(MS.EI03EO01. s. 01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 280).
Sentimentos	(MS.EI03EO04. s. 04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 280).
Sentimentos Emoções	(MS.EI03CG01. s. 01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 282)
Sentimentos Emoções	(MS. EI03CG00. n. 09) Expressar-se por meio de dança e dramatizações, bem como por outras formas de expressão, sentimentos e emoções. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 282)
Sentimentos	(MS.EI03EF01. s. 01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 286)

Sentimentos Emoção	Acolhimento por meio de atenção, nos momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção, ouvindo a criança, evitando estresse e insegurança. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 290)
Sentimento	Nas interações e brincadeiras (plantar e cuidar de um jardim/horta da turma, acompanhar os materiais permanentes que são quebrados, apagar luzes, desligar ventiladores, fechar torneiras, entre outras atitudes de “guardiões do espaço”) desenvolver o sentimento de pertença pela unidade de ensino a fim de respeitarem, cuidarem e preservarem o patrimônio da instituição.(TRÊS LAGOAS, 2019, p. 291)
Emoção	Vivências com diferentes linguagens como: a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta em que as crianças venham se comunicar e se expressar, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 292)
Sentimentos	Vivências de escrita (espontânea) para expressar ideias, desejos e sentimentos em atividades como: Diário de vida, bilhete, carta, cartazes, entre outras. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 295)
Sentimentos	- Vivências em que as crianças possam utilizar a linguagem oral ou a Libras para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 296)
Sentimentos	Olhar não é um ato simples porque comporta a sensibilidade de ver, de reparar. Reparar é mais que ver, significa alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa, envolve as percepções, os sentimentos, as experiências anteriores e o conhecimento de quem avalia, assim, avalia-se de corpo e alma. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 301)
Sentimento	Ao pensarmos sobre essa transição casa – instituição, temos configurações desse trânsito, a primeira é quando a criança ingressa no Centro de Educação Infantil, quando acontece o primeiro distanciamento da criança e da mãe, momento dolorido para ambos, momento que ficará na memória pelo sentimento que ronda este tempo. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 303)
Sentimento	Centros de Educação Infantil precisam compreender e assegurar às crianças vivências que venham contribuir para uma mudança de espaço sem que denote ruptura e ou provoque sentimento de abandono. (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 306)

Fonte: Três Lagoas (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Alguns objetivos de aprendizagem repetem-se em todas as etapas da educação infantil. A descrição do que se espera em relação ao desenvolvimento da criança é a mesma alterando somente o grupo no qual se destina o objetivo da aprendizagem.

Destaca-se o fato de que o trabalho educacional tem por base o desenvolvimento das competências socioemocionais, ressaltado em diversas partes do documento.

Nas páginas 51, 56, 57, 129, 183, 186, 193, 195, 196, 202, 206, 208, 209, 220, 226, 229, 244, 247, 261, 263, 264, 267, 274, 276, 278, 280, 282, 286, 292, 295 e 296, é possível a percepção de que, assim como na BNCC e no CRMS, é identificado como característica central nos objetivos de aprendizagem, as emoções e os sentimentos como formas de linguagem. A linguagem segundo Vigotski “ [...] constitui o elemento básico realizado por nosso pensamento como sistema de organização interna da experiência. (VIGOTISKI, 2003, p. 169). Passa por momentos de desenvolvimento, visto que uma criança recém nascida, grita involuntariamente e quando percebe o som da sua voz, relaciona, observa na sequência, diversos estímulos como a presença de um adulto,

alimentação e por meio dessas consequências a criança “cria um vínculo condicionado para que o grito proporcione o que deseja de acordo com cada situação (VIGOTSKI, 2003). Essa comunicação só é possível porque esse movimento tem significado para o adulto.

Originariamente, a linguagem surge do grito reflexo que é completamente inseparável dos outros sinais emocionais e instintivos do comportamento. É simples demonstrar que, nos estados altamente emocionais - o medo, a ira, etc. -, a linguagem é uma espécie de parte do comportamento biológico geral de movimentos adaptativos, que de forma particular desempenha a função de expressão, por um lado, e de coordenação do comportamento, por outro (VIGOTSKI, 2003, p. 169).

De acordo com as considerações do autor, a compreensão do processo da linguagem (que possui vínculo estrito com as emoções) se faz necessária para que as ações educativas tenham sentido na vida do aluno. Então, não basta ter a compreensão das emoções e dos sentimentos e sim como eles se dão como forma de linguagem.

Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão corremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia. Por esse motivo, a maior preocupação do professor passa a ser a tarefa de traduzir o material novo e não-existente para a experiência do aluno (VIGOTSKI, 2003, p. 154).

Diante de informações de alta complexidade que necessitam ser estudadas de acordo com a especificidade de seus conceitos (emoções, sentimentos como linguagem); e são requeridos nos três documentos; porém não os descrevem em suas diferenciações nem apontam aporte teórico sobre as emoções os sentimentos como linguagem, o educador, orientado pelos documentos, executa as atividades de acordo com o prescrito e restringe seu trabalho e sua prática ao que está determinado.

É possível observar as repetições insistentemente do trabalho pedagógico direcionado ao desenvolvimento das emoções e dos sentimentos em todos os documentos, é possível considerar efetividade da proposta da BNCC sobre o documento municipal.

As apresentações identificadas nas páginas: 14, 110, 112, 115, 273 e 291, retratam o trabalho pedagógico direcionado aos sentimentos e/ou as emoções, para a elaboração de atividades com objetivo de despertar o sentimento de pertencimento pelo espaço escolar, tanto por parte das crianças, quanto por parte dos educadores, apresentado como coocorência nas descrições do documento, porém, o sentimento de pertencimento seguido da orientação da BNCC que busca desenvolver o aluno de acordo com as competências socioemocionais, desconstrói a percepção da identidade do aluno como sujeito de direitos,

pois “eu pertencço a esse lugar” é diferente da percepção de “eu tenho direito de participar deste lugar”, havendo possíveis conflitos na construção das percepções da criança.

Nas páginas 144, 202, 216, 233, 251, 261, 272, 280, 290 e 303, as descrições apontam para o trabalho pedagógico relacionado com a re(elaboração) dos sentimentos, transformando momentos em que as crianças manifestam emoções por meio de choro, raiva, ou qualquer outro sentimento negativo (de acordo com o documento) para emoções e sentimentos positivos. Tal fator, contraria a pedagogia das competências, uma vez que, conforme apontado pelo documento, o desenvolvimento da criança é voltado para o socioemocional, em que precisa saber lidar com a situação e aprender com ela.

Nas páginas 204, 205, 219, 234 e 253, indica-se o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos nos objetivos de aprendizagem por meio de estímulo visual, com intuito de proporcionar para a criança um ambiente familiar através da exposição de fotos da família para diminuição das sensações causadas pela separação do ambiente de casa. Essa perspectiva retoma a análise acima que contradiz o desenvolvimento socioemocional, pois tornando o ambiente familiar facilitará a adaptação da criança ao invés dela ter que se adequar à realidade diferente de seu contexto, evidenciando as múltiplas percepções e vozes presentes no currículo.

A análise das páginas 120 e 186 indica o trabalho das emoções e dos sentimentos pela perspectiva da ampliação do saber, visto que na teoria de Vigotski (2001), as emoções estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento cognitivo da criança, indicando coerência do trabalho pedagógico direcionado aos sentimentos e emoções como ampliação de conhecimento.

As páginas 221 e 301 indicam o direcionamento do trabalho pedagógico considerando os sentimentos e as emoções construídos a partir da visão aprofundada do professor em relação ao aluno. Essa observação também é trazida por Vigostki (2010a) ao considerar as vivências do aluno no trabalho pedagógico, envolvendo os aspectos do desenvolvimento humano em sua totalidade.

As orientações curriculares municipais apresentam as referências de importantes teóricos da educação. Os objetivos de aprendizagem retomam aspectos do CRMS, apontam a centralidade nas competências socioemocionais, ao mesmo tempo que apresentam algumas poucas menções consoantes à percepção de Vigotski que considera emoções e sentimentos como fator essencial ao desenvolvimento humano, indissociáveis dos aspectos cognitivos, biológicos e motores. O que deixa clara a incoerência teórico-metodológica presente.

A análise das identificações oportunizou uma breve reflexão no que se refere ao vínculo dos sentimentos e das emoções e a articulação do desenvolvimento socioemocional das crianças no que diz o CRMS, conforme citações anteriores. Essa articulação aparece como orientação e embasam o trabalho pedagógico desde o primeiro momento da etapa educacional e prossegue em etapas posteriores, tornando visível a busca pela efetivação dos objetivos de aprendizagem, bem como o trabalho pedagógico direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com as orientações propostas na BNCC, no CRMS e, por fim, nas Orientações municipais de Três Lagoas.

Assim como o CRMS, as Orientações Municipais trazem também os temas contemporâneos na ação educativa dos sujeitos, com objetivo de interligar os componentes curriculares sendo eles: Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Cultura Digital; Educação Fiscal; Educação Financeira; Superação de Discriminações e preconceitos, como racismo, sexismo, homofobia e outros; Educação em Direitos Humanos; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; Cultura do Mato Grosso do Sul e Diversidade Cultural.; Respeito, Valorização e Direito dos Idosos. Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); Educação Ambiental.

Os campos de experiência são diferenciados por cor e apresentam metodologias para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as etapas da educação infantil, diferentemente da BNCC e do CRMS.

Diferente dos outros dois documentos, o do município descreve os princípios norteadores da ação didática mediante: metodologias ativas; planejamento como condição basilar na organização da prática educativa; projetos como forma de integrar as áreas do conhecimento; a sequência didática como organização da ação educativa e a organização dos ambientes da escola como possibilidade de espaço para a prática pedagógica.

A metodologia ativa, segundo Silva, 2018 é compreendida por:

A vinculação da formação de competências a programas de treinamento (coaching) ou às chamadas metodologias ativas, comprovam que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais em qualquer situação. Sendo assim, pensar se torna desnecessário. As pessoas devem controlar suas emoções como dirigem um automóvel, sem precisar pensar no que estão fazendo, para que possam funcionar adequadamente na escola, no trabalho ou na vida. Portanto, apesar

de artificial, a cisão entre competências cognitivas e socioemocionais cumpre o papel de afirmar a possibilidade de controle das emoções e dos sentimentos por vias que não sejam a do desenvolvimento do pensamento, dispensando-se a apropriação de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Se as pessoas sentem raiva, o importante é que elas não se comportem agressivamente e evitem a violência. Se essa raiva é uma reação à violência estrutural que funda as relações sociais capitalistas e da qual toda a classe trabalhadora é vítima, essa raiva deve ser dissipada não com a superação da sociedade capitalista, causa oculta desse sentimento, mas pela supressão momentânea dos afetos individuais ou por sua exteriorização regulada. Trata-se, assim, de admitir a existência de emoções indesejáveis causadas por modos de funcionamento individuais naturalizados e de criar meios ou situações que tornem possível expressá-las. Desse modo, a liberdade e a autonomia valorizada nos documentos revelam-se falsa liberdade e autonomia, pois a expressão das emoções é regulada involuntariamente, pela internalização dos mecanismos de controle social que devem ser acionados automaticamente (SILVA, 2018, p. 152-153).

Mesmo indicando as ações pedagógicas elaboradas por meio da metodologia ativa, o documento não traz especificações teóricas sobre o conceito nem autores que descrevem sobre o assunto. O trabalho mediado pela metodologia ativa trazido no documento é evidenciado de forma vaga sem maiores descrições: “A metodologia ativa consistirá em ferramentas para “fazer sentido” aquilo que foi aprendido conceitualmente” (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 101). Vale ressaltar que o documento municipal aponta a educação infantil como centro das atividades mediadas pela metodologia ativa para elaboração das atividades educativas.

Diante da perspectiva trazida pelo autor, aspectos apresentados de forma positiva e inovadora pelo documento municipal como a metodologia ativa e o desenvolvimento das competências híbridas por exemplo, apresenta um cunho neoliberal que espera da instituição escolar o resultado assertivo quanto ao desenvolvimento educacional do aluno, proporcionado por meio das ações pedagógicas direcionadas as emoções e os sentimentos vinculado especificamente aos aspectos socioemocionais.

As etapas que devem fazer parte de uma sequência didática são trazidas pelo documento na seguinte ordem:

Explorar as habilidades socioemocionais: autoconhecimento, socialização e interação com o outro; - Explorar os sentidos: descoberta da visão, do tato, olfato e paladar; - Explorar linguagens: linguagem oral, escrita, matemática, musical, corporal, entre outras; - Explorar o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 106).

O trabalho pedagógico no município, ainda em fase preliminar, segue a organização estabelecida pelas orientações. Embora a estrutura principal dos documentos

siga efetivamente a BNCC, existem algumas peculiaridades que tanto no documento Estadual quanto no Municipal, descrevem características específicas de região, atendendo às adequações previstas na BNCC.

No CRMS ressaltam-se as especificidades regionais:

Ao transpor as competências e habilidades do currículo para a prática pedagógica, é necessário garantir os princípios da igualdade e da equidade constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – LDB (Lei 9394/96). Assim, além dos conteúdos compartilhados em todo o território nacional apresentados na BNCC, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda conteúdos locais, com suas especificidades humanas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, artísticas e biológicas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.23).

Tanto o CRMS como no documento municipal, estabelecem a articulação com a BNCC em sua maioria, porém trazem especificidades regionais sem desconsiderar o que já está estabelecido.

A BNCC não descreve ações didáticas, porém na planilha disponível em PDF que identifica os objetivos de aprendizagem, aparecem as abordagens de experiência como material complementar, diferentemente dos outros dois documentos que não contam com esse auxílio.

A Orientação Curricular de Três Lagoas, descreve faixas etárias divididas em grupos para que, segundo o documento municipal, atendesse a necessidade regional:

A organização da BNCC e do Currículo do MS consideram três subdivisões de grupos etários: Bebês (zero a 1 ano e seis meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir do exposto acima, verificamos a necessidade de um currículo que atendesse a identidade da REME/TL. Assim, as Orientações Curriculares de Três Lagoas vêm assegurar uma organização com seis grupos etários, assim distribuídos: Bebês (Grupo 1 e Grupo 2); Crianças bem pequenas (Grupo 3 e Grupo 4) e Crianças pequenas (Grupo 5 e Grupo 6) (TRÊS LAGOAS, 2019, p.177).

O documento, embora apresente teóricos que embasam a concepção de currículo, educação, brincar, formação de professores e desenvolvimento humano, como Arroyo, (2004); Vigotski (2010), Mello, (2002), Lúria (2016), Bortolanza e Costa (2016), Leal; Albuquerque; Morais (2006), Soares (2004), Tardif (2010), Pederiva (2018), Nóvoa (2002, 2007), Girox (1997); Saviani, (2007); dentre outros, ainda assim, carece de percepções teóricas sobre as emoções e os sentimentos e assim deixa explícita a fragmentação das informações específicas sobre ambos, pois a exposição dos objetivos

de aprendizagem que determinam tais desenvolvimentos sugere que ambos são previamente compreendidos pelo professor porque não traz nenhuma informação sobre a importância de suas compreensões em nenhum dos três documentos. Isso aponta um interesse implícito em relação à aplicabilidade mecânica, que resulte na realização do trabalho pedagógico voltado somente para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

Para corroborar com tais análises identificadas no documento municipal, as informações a seguir têm por finalidade levantar a percepção das educadoras da rede municipal de Três Lagoas, acerca da compreensão das emoções e dos sentimentos diante da nova política educacional estabelecida pela BNCC.

7 A PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS INFANTIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS SOBRE AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS

Como já descrito na Metodologia da Pesquisa, foram realizados dois grupos focais, mediante a utilização de Roteiro (Apêndice D), com educadoras infantis, da rede municipal de ensino de Três Lagoas. Sua análise está disposta na sequência.

7.1 Quem são as educadoras infantis participantes da pesquisa – Grupo focal 01 e 02

Para compreensão do perfil junto ao contexto social das participantes do grupo focal 01 e 02, foram solicitadas informações por meio de questionário *online*. Para compreensão do perfil e contexto social das participantes do grupo focal 01 e 02, foram solicitadas informações por meio de questionário *online*.

Os resultados do primeiro grupo, composto por seis participantes, apontaram que todas são do sexo feminino; 3 participantes situam-se na faixa de 31 a 36 anos, 2 participantes na faixa de 41 a 46 anos e 1 participante na faixa de 26 a 30 anos. Todas as 6 participantes moram em Três Lagoas, somente uma é natural de Três Lagoas, as demais são naturais de cidades diferentes sendo estas: Três Lagoas, Foz do Iguaçu, Americana, Campo Grande, Andradina e Tupi Paulista. Quanto ao estado civil, 4 são casadas, 1 divorciada e 1 solteira. Na residência, 5 participantes moram entre 2 e 4 pessoas e uma participante mora com mais uma pessoa. Já em questões educacionais, 2 participantes tem formação em magistério, 3 participantes possuem a formação em nível médio e 1 participante possui outra formação em contabilidade. Já na graduação, 3 participantes possuem formação e outras 3 participantes possuem licenciatura. 4 participantes trabalham 40 horas semanais, e 2 participantes 20 horas semanais. 4 participantes trabalham em 2 escolas e 2 participantes trabalham em uma escola. Todas as participantes trabalham somente na área da docência. A remuneração é a única fonte de renda de 3 participantes, de 1 participante, é a metade da renda da família, 1 participante complementa a renda como salário de educadora e de uma participante é a principal fonte de renda. Todas as 6 participantes possuem pós-graduação e são do grupo 6 na rede municipal de Três Lagoas.

Já no segundo grupo focal, composto por 5 participantes, todas do sexo feminino, estão todas no grupo da faixa etária entre 41 e 46 anos, embora todas as participantes

trabalhem em Três Lagoas, apenas 2 são naturais do município, as outras 3 são das cidades de: Maracaju, Araçatuba e Andradina-SP. Já o estado civil das participantes é representado por 3 solteiras e 2 casadas. Nas residências, 4 participantes moram entre 2 e 4 pessoas e 1 participante mora entre 5 e 8 pessoas na residência. Na formação, 3 participantes fizeram magistério, 1 participante fez o ensino médio e 1 o Ensino de Jovens e Adultos. Das participantes, 3 se formaram na graduação e 2 na licenciatura. Todas as participantes possuem curso de pós-graduação. O trabalho de 40 horas semanais é representado por 4 das participantes, e 1 participante trabalha 20 horas. Todas as participantes possuem a docência como única atividade de trabalho. A remuneração é a única fonte de renda de 1 participante, a metade da renda da família de 4 participantes, e a principal fonte de renda de 1. Todas as 5 participantes são do grupo 6 na rede municipal de Três Lagoas.

Diante das informações sócioeconômicas levantadas, é possível identificar a pertinência das informações diante da análise realizada por Bulaty e Pietrobon (2015), apontam que a profissão de educadoras é majoritariamente exercida pela classe menos favorecida e como reflexo, menos reconhecida, pois a percepção social da atuação profissional se remete ainda somente ao cuidar e que para tal, não é necessária formação específica inferiorizando a formação educacional e os profissionais atuantes nessa área são vistos como um “faz tudo”, distanciando-se da verdadeira função do trabalho pedagógico que propicia o desenvolvimento psíquico motor e social da criança:

[...] ora tido como um assistente de atendimentos básicos à criança de creche (alimentação, higiene, saúde), ora um enfermeiro, um pediatra, psicólogo, especialista em desenvolvimento infantil, um cuidador e, finalmente, um educador (BULATY; PIETROBON, 2015, p. 8260).

Ainda que a articulação entre o cuidar e educar tenha alcançado patamares mais elevados que no passado, existe a relação da profissão direcionada para a mulher. Os resultados apontam que 100% das participantes da pesquisa são mulheres. Alves e Veríssimo (2007) identificam em sua produção a percepção de educadoras de creche que acreditam que o cuidado com a criança está relacionado com a mulher e que tais ações não precisam de conhecimentos específicos, pois já existe “o instinto materno”.

Essa visão reducionista, implica na desconsideração da necessidade de formação e do trabalho direcionado para o desenvolvimento cognitivo da criança implicando inclusive na formação docente. Tais aspectos, corroboram com as intencionalidades do governo que preconizam a formação de professores:

Desse modo, agências como o Banco Mundial, a Unesco e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal prescrevem as exigências para a formação de professores, apontando o professor como protagonista da modernização, o sujeito a ser profissionalizado exigindo desse profissional um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, opera-se uma estratégia de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos (EVANGELISTA; MORAES e SHIROMA, 2000). Shiroma (2003, p.76) destaca que: “Formar um professor profissional, nestes moldes, não significava que viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, ‘apto’ e ‘cooptado’”. Nesse cenário, a certificação por competências, ao professor, ganha cada vez mais espaço, bem como, o discurso da meritocracia que requer novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao “imediatismo político e ideológico” de uma sociedade na qual não são necessários profissionais críticos para o mercado de trabalho. Na contemporaneidade, a formação de educadores está vinculada aos princípios neoliberais de um estado mínimo, que preconizam investimentos parcos, de modo a formar um perfil de profissional alienado, com habilidades técnicas, mas incapaz de fazer análises críticas sobre o processo de trabalho. Esse profissional é denominado por Dandolini e Arce (2009, p.56) como “professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente”. (CONCEIÇÃO; BERTONCELLI, 2017, p.71, grifos dos autores).

Diante das fragmentações, dos pré-conceitos e da baixa valorização dos profissionais da educação, em especial das profissionais, presentes desde a formação inicial e, posteriormente, nas formações continuadas, ambas distanciam-se da real necessidade de conhecimentos éticos, epistemológicos e teórico-científicos para que o(a) educador(a) desenvolva seu trabalho em sala de aula e possa oferecer aos(as) estudantes conhecimentos necessários para sua formação enquanto cidadãos(ãs) (REGO; PERNAMBUCO, 2004).

Desta forma, há ainda um grande distanciamento entre as necessidades de formação específica do(a) educador(a) para ações ao exercício de sua profissão.

O próximo item descreve a percepção das participantes sobre a concepção das emoções e dos sentimentos após a nova política educacional estabelecida pela BNCC.

7.2 Percepções das participantes

As doze perguntas feitas ao longo do grupo focal foram assentadas nas questões norteadoras deste estudo, ou seja: Quais indicadores representados contribuem para a percepção dos professores da educação infantil sobre os sentimentos e as emoções que resulte em ações direcionadas ao desenvolvimento dos sentimentos e das emoções diante da Base Nacional Comum Curricular? Como acontece essa prática profissional?

As respostas serão a seguir analisadas a partir das categorias emanadas na discussão de cada questão.

Ao serem questionadas sobre “O que é infância e o que é criança na sua percepção? ”, as educadoras infantis apresentaram concepções ingênuas e espontâneas, apontando tanto a infância quanto a criança como sinônimos de *futuro, fase, período de desenvolvimento, conhecimento, pureza e inocência*. Não houve menções à criança cidadã, sujeito de direitos, o que demonstra um caráter psicologizante da infância, em moldes estruturalistas. Consideram a importância desta fase para o futuro, ou seja, a visão de futuro sujeito, futuro cidadão, ao invés da criança sujeito de direitos e cidadã desde o seu nascimento. Essas percepções indicam o descolamento da formação inicial e continuada dessas educadoras em relação às percepções preconizadas em orientações curriculares oficiais como o RCNEI e as DCNEIs.

No Quadro 16 são apresentados as unidades de registro e os índices obtidos para a categoria “Concepção de infância e de Criança”.

Quadro 176 - Unidade de Registro e índices da Categoria Concepção de infância e de criança

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Criança/Infância	Fase	18	<ul style="list-style-type: none"> - Se não tiver infância não tem futuro. - Fase do brincar... é uma fase de vivências infância, é uma fase que precisa ser vivida... pra que ela continue desenvolvendo. - Essa fase que ela vai ser moldada. - Infância é a base da criança - Onde é formado assim o nosso caráter. - É uma fase que eles estão éh::: abertos a aprendizagem - Fase que a gente tem que dar bastante estímulos. - Criança é um ser social que está em desenvolvimento né todo tempo né nós proporcionamos isso na educação no dia na escola na escola e na família. - Infância éh::: eu nao sei o que vou definir sobre a infância não::: quem vai me ajudar ai? - Fase plena do ser humano. - Consegue desenvolver isso né conforme ela é estimulada então é essa fase muito importante do ser humano. - Criança é aquela fase em que ela tem éh::: um número de possibilidades de aprendizagem - - - - dela é muito grande porque é tudo muito novo neurônios estão trabalhando a todo vapor então tudo que chega a nela é absorvido.
	Conhecimento	2	
	Inocência (ser puro)	3	
	Ser Social	1	
	Estímulo	2	
	Futuro	4	
	Vivência	3	
	Fenômenos	1	

Fonte: Grupo focal 01 e 02

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se a ausência da percepção da criança concreta, pois é descrita como sinônimo de alegria e felicidade, amor e inocência, um ser puro. Compatível com uma

expectativa idealizada da infância, que não se articula com as condições reais de vida e de existência das crianças dos Centros de Educação Infantil de Três Lagoas.

Kramer (2000), aponta que na atualidade, questões de cuidado e segurança são amplamente negligenciadas pelos adultos e que muitas crianças vivem em condições inadequadas o que contraria a fala das educadoras que remetem a infância a alegria e felicidade, além de questões políticas descritas em lei por direito não são efetivadas em sua amplitude.

Há alguns fatores importantes a serem destacados na fala da EI.4, maneira pela qual denominamos as respondentes, para preservar sua identidade dentro do processo de pesquisa, EI equivale a “Educadora Infantil” e a numeração, compete a ordem de coleta dos dados:

EI.4: éh::: a inFÂncia ela assim ela remete a aleGRia a feliciDAde né?... e a criança ela é um ser puro... e e por isso que é tão importante... éh tudo o que a gente vai passar pra ela é é essa fase que ela vai ser moldada... então tudo o que a gente vai trabalhar com ela trabalhar com o lúdico né?... porque ela tem que ter essa alegria essa felicidade na... nessa etapa dela... e:: como... é uma:: uma fase que a gente tá moldando essa criança... então responde aquela fase do porquê da criança a gente tem que responder... porque é ali que ela vai ter a base de tudo... é isso.

Ao indicar que a infância é a fase em que estamos “moldando essa criança”, a educadora infantil aponta para uma concepção tradicional de ensino e uma visão epistemológica objetivista, na qual o meio determina o sujeito. Ou seja, ignora toda a percepção interacionista de construção do conhecimento e nega a criança como sujeito de sua aprendizagem que a constrói em interação com o meio físico e social. A palavra “moldada” remete-nos a questões sobre o respeito da individualidade da criança, sob fala desprovida de criticidade com o não reconhecimento da criança como ser social, único, desconsiderando suas vivências e conhecimentos que antecedem a etapa da escolarização, corroborando com a visão mecanicista considerada pelos aspectos trazidos pela BNCC com a padronização dos objetivos de aprendizagem por ela determinada. Molda-se em relação a que? E a quem? A visão da educadora aponta superficialidade no conceito de criança como agente ativa da sociedade. Esse apontamento vai ao encontro da produção de Corsaro (2011) que descreve a visão da instituição escolar como “[...] dispositivo que transforma crianças imaturas e não qualificadas em adultos produtivos”. (CORSARO, 2011, p. 48).

De acordo com Corsaro (2011), a criança é sempre dependente do adulto e submete-se obrigatoriamente, segundo suas ordens. Ainda existe uma grande dificuldade do reconhecimento da criança como sujeito ativo nas ações coletivas sociais.

Podemos observar na fala da participante EI.4, a efetivação dos objetivos dos documentos que visa o ideário neoliberal que deseja moldar o indivíduo para o mercado, produtivo, flexível e resiliente, aquele que obedece e que tem uma visão restrita da conjuntura, a ponto de não discordar dela, pois isso seria gerar conflitos, sobretudo, os emocionais, que precisam estar sob controle (SOUZA, 2018).

A participante EI.4 arremata seu dito com “porque é ali que ela vai ter a base de tudo”, para ela a criança partirá do que lhe for ensinado, mais uma mostra de que há uma questão de controle embutida que nem mesmo a professora percebe e arregimenta o seu próprio trabalho, só repete e não reflete a situação.

Na sequência, foi solicitado que as educadoras infantis indicassem sua concepção de desenvolvimento da educação infantil, a partir das percepções de infância e criança.

A concepção trazida pelas educadoras relacionou a educação infantil, especificamente, como um espaço para brincadeiras que proporcione o desenvolvimento e o conhecimento de forma lúdica. Não houve menção sobre as lutas por meio de manifestações de grupos sociais resultando em conquistas de políticas públicas que transformaram a educação infantil de um espaço assistencialista para a promoção do desenvolvimento cognitivo, por meio de atividades pedagógicas específicas para a criança. Isso demonstra que as participantes não associam seu fazer com a luta histórica que deu corpo e forma a ele. Esse não atrelar do próprio fazer com as práticas sociais que o alicerçam tende a demonstrar que as participantes têm reflexões superficiais sobre o que é perguntado, sem ponderar e problematizar as questões com fatores contextuais e ideológicos de desenvolvimento da educação.

No Quadro 17 são expostas as unidades de registro e índices relativos à categoria “perspectiva da educação infantil em relação ao desenvolvimento da criança”.

Quadro 187 - Unidade de Registro e índices da Categoria Perspectiva da educação infantil em relação ao desenvolvimento da criança

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Perspectiva da educação infantil em relação ao desenvolvimento da criança	Criativo	1	- Para criança conseguir entender
	Brincar	8	- Conhecimento por meio de
	Brincadeiras	4	brincadeiras.
	Vivências	4	- Direito participar, de expressar, de
	Lúdico	11	conviver.
	Interação	2	- Trabalhar com muito amor carinho

	Leve Adequado aos documentos de referência	1 1	<ul style="list-style-type: none"> - Processo gradativo. - Praticando as oportunidades que a gente vai dando vai oferecendo a ela vai descobrindo e crescendo e aprendendo. - Nós temos documentos né Daniela que nos ajudam nisso né porque esses documentos já são baseados em estudiosos e tal então nós temos um..... currículo a seguir né eh: - Nós temos a BNCC como embasamento do que realmente já vinha sendo feito então na verdade ela normetifica o que a gente já vem fazendo que é o valorizar o brincar trabalhar as competências né dentro desse desse mundo infantil né o lúdico. - A BNCC veio de encontro com a angústia que muitos de nós sentíamos e aí eu eu começo a perceber que éh:: ah:::..... éh::: a contribuição desse documento pra educação tem sido de grande valia... a BNCC veio trazer unidade... a BNCC traz o lúdico como o conteúdo. - Foco da BNCC está bastante voltada a isso né trabalhar as emoções né e na realidade é o que o mundo esta precisando. - De acordo com a BNCC interação e brincadeira [...] trabalhar de acordo com ah::: a realidade da criança as atividades voltadas para a realidade que a criança está inseRida naquele momento no ambiente onde você tá trabalhando.
--	--	--------	---

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Da participante EI.1 à EI.6 as perspectivas são distintas e apontadas que a educação infantil deve ser trabalhada para proporcionar o desenvolvimento da criança por meio de aula criativa, brincadeiras, com o direito de participar, pelas oportunidades que são oferecidas à ela, com amor e carinho. Não mencionaram desconsiderando as orientações dos documentos que regem o currículo conforme a BNCC, o CRMS e as Orientações Municipais, além de não mencionarem os conhecimentos acadêmicos, teóricos e científicos que devem orientar o trabalho pedagógico (VIGOTSKI, 2003).

Da participante EI.7 à EI.11, descrevem a BNCC como fonte principal para elaborar as atividades, o que demonstra distinção das participantes anteriores que não apontaram os documentos, porém, não se pode ignorar que a resposta da participante EI.7, influencia todas as outras respostas. Essa dualidade de perspectiva não evita com que

práticas específicas para as crianças da educação infantil sejam desconsideradas, seja pela concepção de currículo que é tido como orientação principal das educadoras, ou seja de acordo com as pontuações relatadas pelas participantes iniciais por desconsiderarem o desenvolvimento enquanto conhecimento científico, específico, o que evidencia em implicações na constituição de sujeito singular, que nem sempre é considerada (AGOSTINI, 2017).

Novamente as perspectivas apresentadas são superficiais e vagas. O desenvolvimento infantil foi atrelado essencialmente ao lúdico, sem envolver a participação das crianças para o planejamento das atividades, desconsiderando também as teorias de desenvolvimento. Uma das participantes destaca que a educação infantil deve ser adequada aos documentos, porém os documentos não trazem descrições e nem são fundamentados por teorias do desenvolvimento psicológico infantil, fator fundamental para atuação profissional (VIGOTSKI, 2003). Apenas duas participantes citam o lúdico como direito da criança.

Há uma importante consideração na fala da educadora EI.5:

EI.5: éh:: eu acho que o desenvolvimento da:: educação infantil... se resume:: se resume em brincadeiras se resume éh:: no lúdico e como as meninas falaram né? se resume nas viVÊNCias que que ela TEm... é o englobamento de todos esses... de todos esses direitos que ela:: tem que vivenciAR éh:: é um processo gradativo né? de todas a essas suas fases (é isso)

A visão apontada pela fala da participante EI.5 se restringe à forma de aquisição de conhecimento da criança por meio do brincar. Como a maioria das educadoras pontuaram, a centralização do trabalho pedagógico está relacionada com o brincar, fator primordial para o desenvolvimento da criança, porém, deve ser elaborado adequadamente para que esse brincar tenha direcionamento específico diante das inúmeras possibilidades que a educação infantil pode oferecer na contribuição de novos conhecimentos para a criança, visto que, de acordo com a própria BNCC, a educação infantil está estruturada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já descritos acima. Nenhuma participante apresentou o brincar possibilidade do desenvolvimento psicológico superior, além de aspectos que envolvem a brincadeira como mediação para a preparação para a vida, visto que:

É muito mais importante o fato de que o jogo, sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, no aspecto psicológico se revela uma das formas da criatividade infantil. Alguns psicólogos chamam a lei antes mencionada de

"lei da dupla expressão dos sentimentos", e o jogo justamente serve para essa "dupla expressão". No jogo, a criança sempre transforma criativamente a realidade. Durante o jogo, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado. Uma cadeira não representa apenas um trem, um cavalo ou uma casa, mas realmente participa do jogo como tal. E essa transformação da realidade no jogo sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. "Não brincamos porque somos crianças, mas a própria infância nos foi dada para brincar" - essa fórmula de K.Groos exprime corretamente a natureza biológica do jogo. Sua natureza psicológica é totalmente determinada por essa dupla expressão das emoções que se cristaliza nos movimentos e na organização do jogo. (VIGOTSKI, 2003, p. 243)

A brincadeira, descrita nesta citação como jogo por Vigotski, retrata a importância para o desenvolvimento infantil e é essa profundidade teórica que é necessária para a formação de professores, para que possam se embasar em suas elaborações pedagógicas, visto que para as crianças, a brincadeira proporciona também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2003). Ainda acrescenta que as brincadeiras da criança não são simples recordações vivenciadas e sim uma readequação criativa de suas experiências, que a partir de então surge uma nova realidade como respostas aos anseios, é a reconstrução da realidade que se torna possível por meio da brincadeira, visto que “[...] na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Tais considerações não foram mencionadas ainda que o currículo municipal tenha por base a Teoria Histórico Cultural em suas descrições.

Já a educadora 11, traz uma importante observação e relata a necessidade de considerar a realidade da criança para a elaboração do trabalho pedagógico:

EL.11: trabalhar de acordo com a realidade da criança as atividades voltadas para a realidade que a criança está inserida naquele momento no ambiente onde você tá trabalhando

Essa percepção foi trazida somente pela última participante da pesquisa e esse fato evidencia que a profissional possui essa percepção sobre a necessidade de integrar a realidade da criança nas ações pedagógicas, considerando a criança como sujeito singular no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento, que por muitas vezes é desconsiderado visto que o planejamento segue organização pré elaborada, determinada por três documentos que requerem a execução do trabalho pedagógico de acordo com as orientações especificadas.

Carvalho e Lourenço descrevem que a BNCC, “[...] impossibilita a emergência de espaços de aprendizagem inventiva para além de processos de reconhecimento, tanto para os

estudantes como para os professores (CARVALHO, 2015 apud CARVALHO; LOURENÇO; 2018; p. 238). Tal consideração representa o pouco espaço que o educador tem sobre suas ações no campo escolar.

Esse fato vai ao encontro da produção de Agostini (2017), que descreve que “[...] o objetivo da Base é conceber através da regulação do currículo um tipo muito específico de infância e de sujeito-criança, o qual deve ser moldado, subjetivado e conduzido de uma forma muito determinada (AGOSTINI, 2017, p. 143).

A próxima pergunta está relacionada com o conhecimento que as educadoras possuem em relação aos sentimentos e as emoções, apresentadas no quadro 18.

São apresentadas as unidades de registro e índices relativos à concepção de emoções e sentimentos por parte das participantes.

Quadro 18 - Unidade de Registro e índices da Categoria percepções sobre Emoções e Sentimentos

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Percepções sobre Emoções e sentimentos	Emoções/Sentimentos - Sente - Ligados - Emoção é algo do momento - Estímulo - Ação - Tempo - Sensibilidade - Vivência - Resultado das emoções - Provocada	9 1 4 2 4 3 1 1 1 4	- Não tem como desassociar as duas coisas o sentimento da emoção. - Eles estão:: ligados. - Um sentimento pode ser de dor pode ser de raiva pode ser de alegria. - Diferença entre o:: a emoção e o sentimento... a questão do tempo. - Emoções ela depende (sic) de ser... provocada por... por alguma coisa provocada por um estímulo. - Aquilo é provocado aí que se dá a emoção. - Bom as emoções éh::: elas são éh::: vamos dizer assim ela é irracional né ela é automática a gente não controla e ai à partir dessa emoção ela pode desencadear vários tipos de sentimentos né dependendo da pessoa dependendo da vivência. - Sentimentos são vários pode ser alegria, pode ser a tristeza pode ser a raiva pode ser o medo né eu acredito que depende da vivência da pessoa para ela ter um tipo de reação diante daquela emoção. - Emoção eu creio que seja essas reações. - Gera depois um sentimento. - Estão ligadas uma a outra né que o sentimento é aquilo que tá dentro da gente por exemplo você tem o sentimento de amor por algum um carinho e são coisas que a gente vive no dia a dia ... emoção é corporal do né do nosso corpo e os sentimentos é a ação dessa emoção que a emoção causa na gente isso são os sentimentos. - Emoção é o que nós passamos por várias situações em nossa vida

--	--	--

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A maioria das participantes associa as palavras como sinônimas, apesar de não serem. Apresentam certa confusão e dificuldades na descrição dos conceitos, observado por meio da fala da participante EI.6:

EI.6: éh eu acredito que o sentimento... éh:: todas as crianças SENtem né? todos nós sentimos... mas por exemplo eu GOSTo de desenho mas aí no momento em que eu tô assistindo o desenho éh aquilo é estimulado e e/ aí eu (me sinto)... aFLOra a emoção né? e tipo o medo também ela sente medo ela pode dizer eu tenho medo disso daquilo... mas quando aquilo é provoCAdo AÍ que se dá a emoção... eu acredito assim...

A falta de compreensão específica sobre os sentimentos e as emoções implica em dificuldades na organização do trabalho pedagógico. A ausência de domínio de conceitos básicos por parte das educadoras e o silêncio nos documentos de orientação curricular, remetem o trabalho pedagógico aos objetivos de aprendizagem, principalmente o documento municipal que já descreve a metodologia para a aplicabilidade das atividades, dessa forma, não há necessidade de o professor compreender com profundidade os conceitos, ele pensa diretamente nas atividades e, no aspecto em pauta, atividades limitadas à expressão de sentimentos e emoções. “Para quê” ou “como” essas emoções serão expressas ou se estão articuladas ou não aos pensamentos, conceitos, passa a ser irrelevante.

Além dessas considerações, segundo Vigotski, para a elaboração da atividade, deve-se considerar:

Uma lei psicológica diz o seguinte: antes de tentar incorporar a criança a qualquer atividade, temos de despertar seu interesse pela mesma, temos de nos preocupar em saber se ela está preparada para essa atividade, se possui todas as forças necessárias para ela e se está preparada para agir sozinha; ao professor corresponde apenas dirigir e orientar sua atividade. (VIGOSTKI, 2003, p. 101).

Ainda, o autor afirma que diante do interesse da criança em realizar determinada atividade, todas suas funções orgânicas são voltadas para a escuta atenta do professor, composta por sentimentos de satisfação, por outro lado, ocorre que as crianças se desinteressam facilmente por uma atividade e por vezes: “Provoca-se o interesse, mas não o que é necessário e para aquilo que é necessário” (VIGOTSKI, 2003, p. 101). Desta forma, as atividades devem proporcionar às crianças transformações de pensamentos,

ações e significados. Em nenhuma resposta foi pontuado o interesse da criança para a elaboração de quaisquer atividades.

Para Vigostki (2003), o professor tem um papel importante e, por meio do trabalho pedagógico, deve criar situações de aprendizagem e mediação de conteúdos para que as crianças ampliem as diversas formas de pensamento, porém, para isso, precisa considerar quais condições elas possuem para tal compreensão, ou seja, deve ter a clareza do nível real de aprendizagem e quais são as ações necessárias para transformar o nível potencial em real.

Vale ressaltar que as emoções influenciam a aprendizagem, porém o contrário não:

as emoções podem interferir no desenvolvimento intelectual mas o contrário não ocorre, isto é, o desenvolvimento intelectual não impacta o desenvolvimento das emoções. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, porém, emoções e sentimentos são indissociáveis do pensamento e, dessa forma, os processos afetivos e cognitivos desenvolvem-se conjuntamente, como partes de um sistema interfuncional (SILVA, 2018, p. 90).

Essa importante observação do autor não é tratada por nenhuma das participantes. Apenas na fala da participante EI.4, observa-se uma sutil diferenciação entre emoções e sentimentos:

EI.4: bom eu... eu ainda assim... por mais que elas estejam interligadas ali eu tenho uma:: eu compreendo tipo assim... o SENTimento é algo que é:: um tempo maior por exemplo eu tenho um sentiMENTo pela minha Mãe pelo meu PAi... a emoção é algo do moMento éh:: se ela::... brigou co/ se a criança brigou com ::um coleguinha ela teve... uma emoção de RAiva naquele momento não é algo que ela vai permaneCEr... eu tenho essa:: essa diferença entre o:: a emoção e o sentimento... a a questão do TEMpo

Essa diferenciação entre o que é um sentimento e o que é uma emoção precisa estar clara para o professor, se ele não consegue discernir, não vai conduzir as noções nas ocasiões adequadas, ou identificá-las para ajudar o aluno a desenvolver-se, além disso, nos relatórios finais dos alunos, algumas questões precisam ser alicerçadas, porém, como falar de algo que está lacunar?

Na fala da participante EI4, nota-se que ela entende que os conceitos não são sinônimos, isso é um ponto de partida. Mas para aplicar essas noções, é preciso pautá-las em considerações científicas. Ao alicerçar o trabalho na BNCC, isso não ocorre, pois essas noções não têm amparo de estudiosos mais relevantes da área. De acordo com Fonseca, as emoções e os sentimentos seguem intencionalidade na formação humana e observa a inserção desses conceitos como:

A BNCC não induz somente habilidades emocionais para a infância; ela promove e normatiza um estreitamento entre questões psicológicas e biológicas, enfim, entre regulações do saber que também versam sobre a saúde. O indivíduo, aqui, é convidado a assumir esse critério de modelo desenvolvimentista e deixar, contudo, interiorizar nele (FONSECA, 2018, p. 57).

Tal apontamento é significativo para que as educadoras conheçam tanto os documentos como as concepções do desenvolvimento que estabelecem a educação no país, para que seja possível o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades das crianças, pois não atrelam as intencionalidades políticas na elaboração dos documentos e nem observam que resultam na formação social.

Também é significativo o apontamento da educadora EI7:

EI. 7: à(sic) partir dessa emoção ela pode desencadear vários tipos de sentimentos né dependendo da pessoa dependendo da vivência dela das experiências dela né uma mesma emoção que você pode sentir pode desencadear numa pessoa a raiva e por outro motivo... em noutra pessoa pode desencadear né tristeza aí depende das vivências o ela teve o que que aquela emoção trouxe pra ela de lembranças se são boas se são ruins ... como que ela é afetada por aquela emoção.

Essa percepção é a que mais se aproxima da teoria de Vigotski (2003), pois diferencia as emoções, os sentimentos e também as afetações como influência na vida da criança de acordo com suas vivências. O salto conceitual na percepção da educadora é visível em relação às outras participantes.

A próxima pergunta é complemento da pergunta anterior e se refere à influência das emoções e dos sentimentos na aprendizagem da criança. As unidades de registro e os índices relativos a essa categoria são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19 - Unidade de Registro e índices da Categoria Influência dos Sentimentos e das emoções na aprendizagem

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Influência dos Sentimentos e das emoções na aprendizagem	Interferir Relação	5 11	- O sentimento e a emoção eles não podem ser desassociados eles têm que caminhar juntos... e com isso acaba que reflete também no desenvolvimento da criança. - Num tá né? é ali concentrado né? pra aprender... se a emoção dela não tiver boa né? - A criança precisa gostar do seu professor pra ela aprender. - Ela se desenvolve através de sentimento prazeroso... com sentimento

		<p>de tristeza raiva... não vai haver concentração de percepção e:: e aprendizado...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança disse que não gosta não quer fazer... é aí: você estimula aquilo... você apresenta aquilo de uma maneira mais lúdica... aí aquilo desperta né? um sentimento uma emoção e ela... POde ou não passar a gostar mas ela aprende (com aquele) momento ela consegue aprender. - Sim Dani com certeza ao mesmo tempo que a criança tá se desenvolvendo o cognitivo a inteligência a questão social a questão as relações interpessoais estão interferindo nessa relação. - Pra criança se expressar a gente proporciona atividades como histórias né rodas de conversas e daí a gente vê né o que está acontecendo com a criança ela consegue se expressar ali a emoção dela. - Através do choro ela tá dizendo que tá com sede, ela tá dizendo que tá doendo né que triste né i através dos sorrisos a mesma coisa que ela tá feliz que ela tá bem que tá gostoso aquilo. - As emoções que ela tá sentindo vai afetar a aprendizado dela se ela tiver uma relação boa com o professor. - Se considerarmos que a emoção ela é um::::: veículo também de aprendizagem existe toda relação com a cognição. - Existe essa relação porque está entrelaçado.
--	--	--

Fonte: Grupo focal 01 e 02

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Da mesma forma que as respostas anteriores se apresentaram sem base teórica sobre os conceitos, aconteceu novamente na pergunta 4, porém de forma unânime, as participantes descrevem a influência dos sentimentos e emoções sobre a aprendizagem.

A participante EI.3 acentua a necessidade de a criança gostar do professor para poder se desenvolver, aproximando-se um pouco do conceito de afetividade descrito por Vigostki (2003). Porém, segundo o autor, as emoções e os sentimentos estão presentes na vida da criança ora de forma mais intensa ora menos, mas isso não impede que o desenvolvimento cognitivo aconteça, ainda que a atenção da criança não esteja direcionada com a atividade que está sendo aplicada, por vezes, no desenvolvimento (de forma simultânea contemplando os aspectos emocionais, biológicos, psicológico e motor) está acontecendo algo para além daquilo que é perceptível ao educador e isso poderá não ser levado em consideração devido a limitação da percepção sobre o ambiente de trabalho e a atividade que está sendo executada.

Na visão de Vigotski, a criança permeia entre a realidade e a fantasia e essa consideração é fundamental durante a preparação do trabalho pedagógico:

A lei da realidade da fantasia diz que sempre é real a emoção ligada à nossa construção. Por isso, é preciso provocar a emoção e, ao transmitir ao aluno diversas noções, não devemos nos preocupar apenas com o material, mas fazer com que surja no aluno a correspondente emoção (VIGOTSKY, 2009, p. 14).

A influência das emoções e dos sentimentos com o desenvolvimento cognitivo não se limita ao trabalho pedagógico, bem como não se limita ao sentimento prazeroso conforme relato da participante EI.4. A percepção das educadoras demonstra um conhecimento limitado no que diz respeito às influências das emoções na aprendizagem.

A complexidade da compreensão teórica que se exige para a elaboração do planejamento pedagógico, se restringe com a descrição trazida pela própria BNCC:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2021b, p.13)

Por meio de tal descrição, o trabalho é direcionado ao que está no documento, não só em relação as emoções e os sentimentos mas em todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança, além de determinar os objetivos de aprendizagem como se todas as atividades pedagógicas trazidas pelo documento resultassem igualmente para todos os alunos é pormenorizar a singularidade do indivíduo.

A próxima pergunta se refere ao trabalho pedagógico relacionado com as emoções e os sentimentos da criança que frequenta o grupo 6 da educação infantil. São expostas no Quadro 20 as unidades de registro e os índices relativos a como as participantes trabalham o desenvolvimento das emoções e de sentimentos no grupo seis para a educação infantil.

Quadro 20 - Unidade de Registro e índices da Categoria Organização do trabalho docente para alcance do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos.

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Organização do trabalho docente para o alcance do	Histórias	5	- Tem que ser trabalhado no dia a dia
	Brincadeiras	2	
	Vivências	6	

desenvolvimento das emoções e dos sentimentos	Rotina	1	<ul style="list-style-type: none"> - experiências né?... que pode:: também contribuir para o:: aprendizado da criança. - Convivência que você tem com a criança a convivência que ele tem com o outro. - Trabalhar esse sentimento dela... éh a emoção dela também no dia a dia. - Ligação aí entre a família e a escola. - Relação de confiANça onde ela possa se expressar dar atenção uma certa atenção pra criança. - É diário é todo momento né ou então você pode fazer direcionado né a sequência didática. - As dinâmicas que são realizadas. -Roda de conversa né começa pro aí né o ano conhecer a vivência das criança conhecer sobre elas. - Processo de adaptação... trabalhar as emoções comece lá no primeiro dia de aula na maneira como você recebe a criança na sala de aula é o primeiro passo pra tentar que esse processo afetivo que esse desenvolvimento seja éh::: adequado tenha sucesso tenha algum grau de sucesso. - Respeitando o contexto de vida da criança contexto social que ele vive às vezes a bagagem histórica que ela tem da família da casa dela respeitar esses esses sentimentos dela essas emoções.
	Roda de Conversa	3	
	Diálogo	2	
	Ambiente	1	

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

As respostas dão indicações variadas que apontam o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos mediados por meio do lúdico, do contar estórias, da rotina, da exploração das vivências, do ambiente escolar e da sala de aula. Nenhuma participante citou a organização do trabalho docente para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos embasados pelos documentos que centralizam tais aspectos por meio dos objetivos de aprendizagem. Embora, vise o desenvolvimento socioemocional, apontam as emoções e os sentimentos como foco do trabalho pedagógico.

Somente a participante EI.5 considera a presença da família como um fator importante para compreender a criança em seus aspectos emocionais, porém não descreve informações importantes sobre o contexto.

EI.5: eu acho que é::... tudo isso que as... as minhas colegas falaram né?... que é atraVÉS da comunicação e tem que SEr... através de um constANTE diálogo né? e também tem que ter a participação da família uma ligação aí entre a família e a escola...

Em nenhum momento as participantes anteriores falaram sobre a comunicação como forma de desenvolver as emoções e os sentimentos, como pontuou a participante EI.5. Já a participante EI.4, retrata em sua fala, a preocupação em se sentir aceita pela criança, no âmbito da relação educando(a) e educadora:

EI.4: éh:: trabalhar o sentimento da criança coMigo né? pra ela... ter sentimento comigo... de amor tudo uma pessoa que ela pode confiar... tudo isso com amor mas SEM perder o pulso firme... porque ela tem que ter uma:::... uma relação de uma pessoa que GOsta dela e que quer o bem mas também colocando limites né? e:::... e a gente tem que trabalhar esse sentimento DEla... éh a emoÇÃo dela também no dia a dia né?... porque não adianta ela tá com... a criança ter uma RAiva de mim naquele momento e eu bater de frente que só vai piorar as coisas... então tem que acalmar aquilo tem que éh:::... trabalhar aqui/ aquele sentimento aquela emoção dela... pra ela tá aprendendo no dia a dia

A visão da educadora que aponta sobre desenvolver as emoções e os sentimentos por meio que se cria com a criança “sem perder o pulso firme” vai ao encontro da produção de Kramer (2000), que enfatiza o poder, domínio e controle que o adulto exerce sobre sobre a criança.

Silva (2018), aponta que, sendo as emoções e os sentimentos processos psicológicos que são evidenciados como expressões corporais, facilmente, podem ser submetidos a análise e a monitoria da cultura que observa, denomina e julga tais expressões. A possibilidade de comunicar o próprio estado emocional é inata e decisiva para o desenvolvimento da criança já nos primeiros meses de vida. Todavia, de acordo com a complexidades que resultam o desenvolvimento dessas emoções e desses sentimentos, que ao passar do tempo tornam-se menos evidente, surge o interesse em controlá-los, gerando a necessidade de criação de mecanismos que os evidenciem e facilitem sua regulação externa. De acordo com o relato da participante: “... a criança ter uma RAiva de mim naquele momento e eu bater de frente que só vai piorar as coisas... então tem que acalmar [...]”, não aponta a busca pela compreensão sobre o motivo da raiva, mas sim, buscar acalmar, exatamente a (re) organização das emoções e dos sentimentos proposto pela BNCC tratado na produção de Silva (2018).

Conforme apontado anteriormente, o desenvolvimento das emoções estão para além das estruturas sociais que se estabelecem (VIGOTSKI, 2003). Embora assuma papel fundamental dos sentimentos e das emoções na criança, o desenvolvimento não se resume em gostar ou não do professor.

Há também, uma importante consideração na fala da EI.11, sendo mais uma vez a única participante a considerar a criança e sua constituição histórica:

EI.11: bagagem histórica que ela tem da família da casa dela RESpeitar esses esses sentimentos dela essas EMOções

Todas as outras participantes não trazem a perspectiva de um trabalho orientado de acordo com as especificidades da criança apontando uma visão reduzida em tais aspectos.

A pergunta seguinte se refere à compreensão sobre o que é currículo. As unidades de registro e os índices acerca dessa categoria constam no Quadro 21.

Quadro 191 - Unidade de Registro e índices da Categoria Currículo

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Currículo	Nortear Orientar Planejamento Organização	8 3 2 3	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo é ele que norteia todo o trabalho do:: do profissional. - Para o profeSSOr planejar. - Aonde a gente se baseia. - Vai nos orientar no trabalho. - São informações organizadas. - Conjunto de conteúdos e metas. - É um documento da escola que norteia as nossas ações ali nós encontramos as estratégias as ações os objetivos que tem que ser alcançando em cada nível de ensino é isso é um documento norteador mesmo né da escola. - Currículo pra mim é tudo aquilo que a escola né produz éh::: aquele trajeto que ela percorre e depois ela organiza tudo isso pra aquele desenvolvimento todo tipo um documento. - Currículo a questão mais éh::: teórica que é a organização de conteúdos.

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

De forma unânime, as educadoras consideram o currículo como forma de nortear o trabalho pedagógico. A fala das participantes identifica o currículo como um mecanismo centralizador que rege as atividades escolares em todos os aspectos. As respostas não se prolongam e o significado atribuído ao currículo se repete. Não há considerações sobre o currículo representar um espaço de disputa e interesses políticos, nem o resultado que acarreta à formação do indivíduo ou suas consequências para a sociedade.

Em nenhum momento as participantes se posicionaram como participantes ativas na constituição curricular o que demonstra um aspecto passivo na elaboração do documento institucional evidenciado pela fala da participante EI. 7 que descreve o currículo como um documento da escola, colocando-se a parte de sua produção.

Souza (2018), considera o currículo escolar para além de um documento, sendo um instrumento da prática pedagógica diária, que deve ser vivenciada por educadores e educandos cotidianamente. Quando os educadores não possuem essa percepção de agentes ativos na constituição curricular, o que é pouco discutido nas escolas, remetem-se a execução do trabalho de acordo com o determinado nos documentos.

Vale ressaltar que na produção de Silva (2018), o currículo é compreendido como implicações ideológicas mediado sob visão utilitarista e tecnicista que utiliza da formação humana para preparação para o mercado

[..] acabando por desumaniza-lo ao percebe-lo apenas como uma força de trabalho produtiva e que deve adaptar-se ao mundo, sem a necessidade de emancipação para o compreende-lo criticamente e agir sobre ele diante de suas necessidades, desejos e aspirações (SILVA, 2018, p. 171).

Corroborando com a ideia de Silva, Agostini (2018) descreve que o currículo mediado pela BNCC é instrumentalizado e se torna capaz de subjetivar os indivíduos, resultando em formas de ser na sociedade, tornando-se então o currículo um lugar de disputa.

Souza (2018) também destaca o currículo como campo de disputa e descreve que sua constituição “[...] diz respeito a concepções, valores, crenças, epistemologias, interesses corporativos e políticos.” (SOUZA, 2018, p. 87)

Tais aspectos evidenciam a importância da formação de professores voltada para a compreensão da formação social, filosófica e crítica da educação em combate a tal passividade da ação pedagógica.

A pergunta seguinte, busca compreender a participação das educadoras na construção dos documentos que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal (Quadro 22).

Quadro 22 - Unidades de Registro e índices sobre a categoria Participação na Construção do Currículo

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Participação na Construção do Currículo	Currículo	7	- Foi muito importante a nossa participação... porque nós como os professores são os únicos que estão dentro da sala de aula... que conSEgue ver mesmo a realidade né. - Inserir... o que precisa.
	Participação	35	
	Nortear	5	

		<p>- É muito válido nossa... tá assim modificando muito o trabalho da gente aí na... na educação infantil - orientações curriculares do Mato Grosso do Sul.</p> <p>- Deram a voz... pra quem realmente tá dentro da sala de aula.</p> <p>- Que fomos ouvidos porque ninGUÉM meLHOR do que os professores pra opinar sobre tudo isso</p> <p>- Nós conhecemos a vivência lá na sala de aula.</p> <p>- Participei sim das formações da construção desses documentos e:::: é exatamente o que as meninas falaram e já vinha assim pronto éh:::: nos tínhamos a oportunidade de mudar algumas coisas eu lembro até que o que poderia ser mudado vinha em destaque, vinha numa cor diferente.</p> <p>- Participamos sim dessas --- eu lembro que foi um documento extenso que não aconteceu assim em uma única vez.</p> <p>- Foi muito importante e contribuiu um pouco com educação a gente aprendeu muito foi um aprendizado muito importante.</p> <p>- Sim nós tivemos éh:::: voz ativa principalmente na última etapa na parte da:::: de MS ééé uma parte de MS mais especificamente TL.</p> <p>-Éh:::: é participar eu participei porque:::: nós tínhamos as as formações né aí era pra nós lermos analisarmos éh:::: fazer trocas que daí ia pra pro lugar lá onde eles iam iam encaminhar certinho.</p>
--	--	--

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Contrapondo as falas anteriores, todas as participantes relataram a participação na construção curricular por pelo menos em dois documentos e compreendem a importância de cada um deles sobre a perspectiva do trabalho pedagógico, bem como acreditam ser importante a consideração de suas presenças para opinar e discutir sobre a construção do currículo. Assim, acreditam que suas considerações são respeitadas acerca das mudanças necessárias para ofertar uma educação voltada para as necessidades da criança porque dizem saber o que a criança realmente precisa em sala de aula.

Diante das considerações analisadas anteriormente por meio da fala das educadoras, é possível observar a compreensão fragmentada em relação às necessidades da criança. Isso resulta na elaboração de um currículo fragmentado, um dos poucos momentos no qual é oportunizado, bem como disse a participante EI.4, que é uma oportunidade de “dar a voz” às educadoras e possibilitar a transformação, ainda que de forma mínima (do que se autoriza modificar), como oportunidade de resistência às determinações vindas do governo.

O que se tem observado ao longo das proposições e execuções de muitas políticas educacionais é de que a possibilidade de abertura para modificação, revela-se mais como

um convencimento para a sociedade de que todos são ouvidos e atendidos e, portanto, há participação e há democracia (ROMAN, 1999). Nenhuma participante relatou sobre qualquer tipo de retorno referente às sugestões que foram realizadas nos debates durante a constituição dos documentos.

Também foi perguntado às participantes se a BNCC, o CRMS e as orientações Curriculares de Três Lagoas possuem articulação entre si, se são compatíveis e se há alguma diferença entre eles (Quadro 23).

Quadro 23 - Unidades de Registro e índices sobre a articulação entre a BNCC, o CRMS e as Orientações Curriculares de Três Lagoas

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Articulação e intencionalidades similares entre os documentos curriculares	Articulação	5	<ul style="list-style-type: none"> - Um foi baseado em cima do Outro - Eles são bem parecidos - BNCC é um documento geral - Compatível com a nossa realidade - A-dap-tação à nossa realidade aqui... pra funcionar realmente - Um saiu do outro - Não Dani não tem diferença não ne ate pq a BNCC é obrigatora ela é lei né todo e qualquer documento norteador da ed tanto pra escola publica quanto pra escola particular ela tem que ser baseada na BNCC - Isso mesmo, eles se complementam - Um complementnea o outro ne a base normatiza - Eles são complementares eles se compmplementenam - Não há diferença entre os três ne os três esta intercalado um ao outro
	Compatíveis	5	
	Especificações	3	
	Complementação	5	

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com a fala das educadoras é necessário considerar a efetivação da BNCC por meio dos documentos estadual e municipal, como meio de articular interesses e fazer com que os objetivos se cumpram em âmbito nacional por intermédio de políticas públicas aceitas nos estados e nos municípios, sem debates críticos acerca da real constituição da BNCC.

É possível compreender que as discussões para capacitação docente são elaboradas para introduzir a nova dinâmica nas redes de ensino e não sob a perspectiva do “cumpra-se”. Essa perspectiva de articulação retrata a efetivação das propostas, pois permeia todas as esferas organizacionais, bem como as avaliações em larga escala, a elaboração de material didático e as orientações para o trabalho pedagógico (SILVA,

2018), (AGOSTINI, 2018). Resta, assim, pouco espaço para debates críticos acerca da BNCC e de suas ramificações no cenário da educação nacional.

A pergunta seguinte é sobre a percepção das educadoras acerca da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico direcionado ao desenvolvimento socioemocional na educação infantil, solicitação que permeia todos os documentos que regem a educação no estado de Mato Grosso do Sul e em âmbito nacional. Também foi questionado se as educadoras utilizam as sugestões descritas nos documentos citados para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e, em caso positivo, se poderiam dar alguns exemplos de como desenvolvem essas atividades.

Embora as participantes tenham manifestado dificuldades de compreensão acerca das questões, o que se expressa na fala da participante EI.1, por exemplo, apontaram que realizam atividades para estimular o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e as falas se centraram nas atividades utilizadas para tanto, expostas no Quadro 23.

EI.1:brinCAR... é deixar a criança particiPAR conviver com o Outro socialiZAR... eu não sei... eu não sei se é isso... eu fiquei meia boiando agora ((riu))...

Quadro 24 - Unidades de registro e índices sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais	Brincar	9	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar... é deixar a criança participar conviver com o outro socializar. - Socializar igual a colega disse... deixar a criança participar né? Porque é o direito dela. - Conto e reconto. - Colocar o sentimento que ele tá naquele momento... o sentimento que ele teve ao desenvolver a atividade. - Pode englobar o teatro as brincadeiras lúdicas... das Oportunidade pra criança de socialização. - Deixar a criança participar... jogos brincadeiras. - Utilizo ééé sim eu utilizo ne é´é´e nós temos ate um () né pre ele chama esclar pe de brincadeira ele contempla os campos de experienrcias. - Trabalha com a criança principalmente fazendo com que ela se seja ela consiga é´perceber suas emoções perceber né ela é o próprio eu dela, né através dessas atividades de de historias né brincadeiras. - Nós acabamos é trabalhando é de acordo ele é um documento que alicerça não tem jeito.
	Contação de História	11	
	Convivência	3	
	Roda de conversa	1	

			<ul style="list-style-type: none"> - Eu vou fazer o meu planejamento eu utilizo do da das orientações curriculares. - Tudo que você vai fazer permeia a questão da emoção até tudo né a partir do momento do acolhimento da contação de história é não tem como se você for ver as atividades tudo é permeado né pela emoção então acho que não tem nenhuma que se sobressai a outra não até porque essa questão é muito da criança - A gente fica sempre atenta aos campos de experiência É o eu e o ou o outro e o nos eu acho que é isso que envolve a a a emoção bastante. - A criança ela sendo protagonista né essa palavra que foi usada né o protagonismo criança ela vai falar dela né ela vai desenvolver nela esse aprendizado de conhecimento as emoções e a gente vai trabalhando através dessas atividades. - É partir da história da criança acho que dali em diante todas as outras habilidades podem ser desenvolvidas através de conteúdos que são propostos pela BNCC - É de acordo com o que nos estamos planejando a gente vai utilizando esses é essas como se diz esses essas referências do do currículo de Três Lagoas eu acho que é isso.
--	--	--	---

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Vale acentuar a similaridade das unidades de registro e índices relativos ao Quadro 24, que tratou da organização do trabalho docente para alcance do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, o que confirma a dificuldade de diferenciação por parte das educadoras em relação ao que são sentimentos e emoções e o que são competências socioemocionais, já que propõem as mesmas atividades para o seu desenvolvimento.

A BNCC indica que o trabalho pedagógico deve ser permeado pelo desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, mas não considera a aplicabilidade das atividades afetarem as crianças para o aprendizado, conforme pontuado por Vigotski:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. Isso não é apenas necessário como meio para uma

melhor recordação e assimilação, mas também como fim em si mesmo (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

O documento não apresenta a necessidade da participação das crianças durante a preparação de atividades, desta forma, a ação pedagógica aplicada sobre orientação da BNCC se choca com as ideias e pressupostos defendidos por Vigotski.

Na percepção deste autor, as atividades devem proporcionar transformações decisivas no desenvolvimento da criança à medida em que as funções psíquicas se modificam e, conseqüentemente, a relação sujeito-objeto. A atividade então, surge como resultado do objeto de apropriação pelo aluno da educação infantil, mediante o que Vigotski (1996) denominou *obutchénie*, a atividade compartilhada e guiada por um par mais desenvolvido.

A atividade de estudo é apontada na Teoria Histórico Cultural, como:

[...] aquela em que o sujeito da atividade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa atividade, já que há uma autotransformação de si. Isto implica a criação de de novas capacidades psíquicas nesse sujeito, que lhe possibilitarão desencadear novas relações com os objetos da cultura e com outros sujeitos, resultado da transformação da atividade neoformações, caracterizadas por uma nova hierarquia das relações desse sujeito com o mundo que o cerca, ou seja, um novo patamar de seu desenvolvimento humano (PUENTES; MELLO, 2019, p. 7).

Clarinho e Mello (2019) baseiam-se na teoria de Leontiev ao considerar que a atividade é composta por necessidades, motivo, objeto e condições para que seja possível a sua realização, sendo primordial estabelecer seus objetivos para que os envolvidos compreendam a transformação da realidade e de si mesmo diante da atividade desenvolvida. Para que se constitua a atividade, deve haver certa necessidade, certa motivação para tal realização que resultará em um novo produto. É necessário que toda a atenção do(a) estudante, em seus aspectos emocionais e cognitivos, esteja centrada na atividade, para se alcançar o ato criativo, a vivência, a experiência, as hipóteses e o novo conhecimento (CLARINHO; MELLO, 2019).

Mediante ausência do do trabalho pedagógico sem efetivar as estratégias educacioanais que propiciem vivência escolar, há uma mera reprodução alienada das projeções dos documentos sem questionamentos e criticidade.

A evidência da falta de compreensão por parte das educadoras aponta diversos fatores que merecem observação. O desconhecimento acerca do desenvolvimento socioemocional que nas orientações municipais são apresentadas de forma mais específica do que os outros dois documentos onde relaciona inclusive o desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e híbrido que não foi apontado por nenhuma das participantes,

evidencia nas leituras o que reflete o desenvolvimento e no resultado das atividades. A repetição das respostas das participantes em relação à primeira resposta, pode indicar também que as demais foram influenciadas por ela.

Embora o relato da participante EI.6 aponte a utilização dos documentos para elaboração das atividades, não descreve especificamente os elementos que leveam a criança na compreensão acerca dos sentimentos e das emoções, pois o emprego da fala “eu acho” evidencia certo distanciamento entre a fala e a prática;

EI.6: éh:: eu utilizo sim... a/ as sugestões... até porque eu lembro que quando a gente se reuniu pra:: pra:: ORganizar né no Mato Grosso do Sul a do município... a gente também tiro/ aquilo lá é tirado de nós professores né? nós demos algumas também sugestão de:: de:: estratégias de atividades pra:: pra colocar lá... então eu acho que a roda de conversa... deixar a criança participar... jogos brincadeiras...

Foi possível perceber a compreensão limitada acerca das leituras dos documentos, das capacitações, bem como a não efetivação das propostas da BNCC e também dos referenciais municipais. Esse descolamento entre o fazer docente e as propostas oficiais indica, de outro lado, a possibilidade de as educadoras infantis adaptarem as atividades para além dos objetivos propostos nos documentos, oportunizando o desenvolvimento da criança não só ao que é indicado. O que seria bastante positivo, se houvesse uma sólida formação inicial e continuada voltada a uma perspectiva teórico-prática sócio-cultural, por exemplo.

A participante EI. 3, descreve a contação de história, o conto e o reconto como atividades destinadas ao desenvolvimento socioemocional, e em outro momento aponta que a percepção parte da observação realizada no momento, na brincadeira livre, desta forma não indica atividades planejadas para ação propositiva conforme solicitado no documento municipal. Fato que evidencia distorções entre as formações oferecidas às educadoras e o trabalho que é realizado nas instituições escolares:

EI.3: éh:: bom como eu falei a contação de história é muito bacana né? o conto e o reconto... mas tem uma coisa também que quando as crianças tão ahn naquela brincadeira livre ali entre elas... a nossa observação... ali eu acredito que... né? naquela... naquela hora ali ela:: a gente consegue captar assim bastante do... do socioemocional de como a criança tá né?... de como que ela tá se sentindo ali naq/ no momento né?

A fala da educadora EI.3, indica uma visão reducionista aos sentimentos e as emoções e principalmente ao conceito de competências socioemocionais, visto que “[...]os afetos são acompanhados da preparação do organismo para a atividade”.

(VIGOTSKI, 2020, p. 161). Sendo assim, percebe-se a necessidade da elaboração do trabalho pedagógico pensado teoricamente para que se possa compreender como tais afetos incentivarão ou não o envolvimento da criança em determinada atividade.

O conceito de atividade trazida pela Teoria Histórico Cultural, remete ao papel de elevação das funções psíquicas superiores quanto à compreensão de determinada ação da criança, dada a elaboração superior ao que se apresenta como:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas — emoções e sentimentos — está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (VIGOTSKI; LÚRIA; LEONTIEV, 2010, p. 68).

Diante da necessidade de os professores trabalharem com atividades na educação infantil (entendida como aquilo que eleva), de acordo com a Teoria Histórico Cultural, a atividade está inter-relacionada com as emoções visto que as mediações atribuídas pelo professor resultaram em interesses e necessidades com sentidos e significados para as crianças. Na educação em geral, existe um problema no que tange à compreensão sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, na relação das atividades junto às emoções e os sentimentos, visto que, para Vigotiski, essas relações não acontecem separadamente. O afetar se propõe diante da prática pedagógica. Se o educador apresentar dificuldades em compreender essas premissas, sua prática será fragmentária e não atenderá as necessidades específicas das crianças. O autor afirma que “[...]é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis.” (VIGOTSKI, 2003, p. 100), visto que a “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

Tal afirmação nos remete a certa reflexão sob a constituição da BNCC, visto que durante sua elaboração, não houve articulação com a realidade das crianças que vivem em condições de pobreza, sem acesso a alimentação. O próprio documento, identifica a necessidade de articular, durante a prática pedagógica, as vivências, os conhecimentos e as habilidades dessas crianças, apresenta contradições, visto que não houve nenhum momento em que as crianças foram ouvidas, desconsiderando assim, suas especificidades

regionais, emocionais e sociais, ainda que aponte a necessidade de a criança fazer parte do planejamento pedagógico:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (BRASIL, 2021, p. 36).

Todas as professoras indicam utilizar as propostas do documento, bem como o brincar, o teatro e a contação de histórias, mas não fizeram nenhuma exposição de como essas atividades são planejadas para resultar no objetivo proposto.

Ainda que as brincadeiras devam permear a educação infantil, as atividades pedagógicas não se restringem a elas.

A próxima questão é sobre a percepção das educadoras os resultados do desenvolvimento socioemocional, se seriam positivos para a criança (Quadro 25).

Quadro 25 - Unidades de registro e índices da categoria desenvolvimento socioemocional na vida da criança

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Importância do desenvolvimento socioemocional para a vida da criança	Sim Benéfico	25 5	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer a criança né? como protagonista da da aprendizagem. - PONtos que a criança vivencia ali né? então:: nós... deixamos mais na realidade da criança. - Foi elaborado... pra que isso éh:: acontecesse. - As necessidades da criança sejam atendidas e deu uma organizada pra gente. - Sim sim com certeza é benéfico pra crianças. - Trabalhar aqui na base e pra envolver bastante as crianças em relação a emoção e os sentimento delas desenvolver basante atividades é isso isso isso essa lado foi legal. - Como defensora das questões emocionais infantis eu vejo com muito bons olhos a BNCC. - A tá sim sim com certeza porque tudo que tá escrito lá tá de acordo com a faixa etária da criança respeitando os limites delas né e essa proposta de agora interação e brincadeiras na educação infantil.

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Carvalho e Lourenço (2018), descrevem a BNCC como mecanismo estratégico governamental e trazem como provocação o questionamento sobre quais são as forças que os educadores possuem efetivamente às discussões necessária para a elaboração curricular na instituição escolar. De acordo com a fala das educadoras, é possível perceber a confiança que depositam nos documentos, visto que, segundo a participante EI.3, as orientações da BNCC foram elaboradas para que fosse benéfica para as crianças, sendo que:

[...] o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC, envolve firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa universitários, aparelhos midiáticos, dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados), retirando-lhes a capacidade e a vontade de apresentar problemas (CARVALHO E LOURENÇO, 2018, p. 242).

A descrição unânime de que o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças da educação infantil é benéfico, caracteriza a visão deprovida de conhecimento específico da formação do documento, assim como a fala da educadora EI.5 que relata o desenvolvimento socioemocional está presente nas políticas educacionais porque é bom para a criança, o que indica confiabilidade nos governantes acerca do que é adequado na constituição da formação humana. Tal visão indica restrição no conhecimento sobre políticas governamentais, bem como o não conhecimento de conceitos formais que remetem os estudos acerca do desenvolvimento socioemocional.

Silva (2018) apontam que a formação socioemocional tem por objetivo “ [...] conduzir as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente sua subjetividade (SILVA, 2018, p. 157).

A confiança da participante retrata a ingenuidade acerca das questões políticas que envolvem a inserção do desenvolvimento socioemocional na educação infantil e os resultados desta alteração no currículo escolar:

EI.5: eu... eu... eu creio que sim porque:... todo esse... esse documento foi::: foi elaborado... pra que isso éh:: acontecesse né?... então tudo éh:: em... em cima da::: do que... do que é realidade da criança

Tal percepção indica visão superficial sobre a constituição dos documentos oficiais do estado brasileiro, bem como das políticas municipais e estaduais.

A participante EI.6 indica que a BNCC foi constituída para suprir as necessidades da criança e assim dar sustentação aos educadores para planejarem o trabalho pedagógico em relação aos objetivos indicados nos documentos. Novamente há uma legitimação das determinações oficiais.

EI. 6: eu acredito que sim que é benéfico... pra gente veio orientar muito o nosso trabalho... porque ela trouxe uma visão assim da criança como um todo né? da gente não atender... apenas uma parte uma necessidade... pra que TODos os... as necessidades da criança sejam atendidas e deu uma organizada pra gente... ter acesso a isso.

A crença de que as orientações do governo devem ser apenas seguidas, exclui também a possibilidade de busca, por parte das educadoras, de outras orientações e fontes teóricas. Não há um olhar para além das instruções, não há nenhuma fala que remeta a um aprofundamento de teorias, nem indicações de leituras críticas quanto aos documentos que regem a educação.

A última questão é acerca do conhecimento da constituição das 3 versões da BNCC, bem como a origem do documento.

Unidade de contexto: Conhecimento quanto a Construção das três versões BNCC

Quadro 26 - Unidade de contexto: conhecimento quanto a Construção das três versões BNCC

Categoria	Unidade de Registro	Frequências	Índices
Origem da BNCC	Sim Não	2 9	<ul style="list-style-type: none"> - Pra ser sincera sim eu conheço os documentos... mas a origem deles eu realmente não. - Eu também não, conheço mas não a... a origem, a gente não teve um tempo assim pra... aprofundar entendeu? eu acho que falta mais informações. - Olha não, não sei né de fato n sei mas eu imagino que tenha alguns documentos legais que ela tenha se baseado acredito tbm avaliações né essas avaliações é nacionais que a gente tem aí tenha o documento ele chegou pronto e nós ééé estudamos ele assim superficialmente então eu acredito que isso aí vem de muito anos e aí eles dão varias conferencias. - Qual foi a lei qual foi o ponto de partida pra BNCC de fato eu desconheço eu penso assim que foi um documento já é eles a eu acho que as autoridades lá já trouxe ele pronto.

Fonte: Grupo focal 01 e 02.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Quando questionadas se conhecem as três versões da BNCC, bem como a origem do documento, as participantes EI.1 e EI.2, disseram que conhecem, mas não trouxeram evidências dessa afirmação. As participantes EI.3 e EI.5 indicaram que conhecem as versões, mas não a origem da BNCC. A participante EI.6 relatou o curto espaço de tempo para compreensão aprofundada do documento, visto que sua promulgação aconteceu em 2018.

Essas respostas permitem compreender a visão limitada quanto ao processo de construção, as intencionalidades e os estudos diante das políticas educacionais curriculares atuais no país, pois fica claro que após dois anos, as formações continuadas foram insuficientes para trazer maior compreensão sobre aspectos fundamentais desses documentos que orientam a elaboração do currículo.

Diante da possível compreensão após análise da constituição dos documentos educacionais, do aporte teórico sobre os sentimentos e as emoções de acordo com a teoria de Vigotski, da inserção da pedagogia das competências por meio do desenvolvimento sociomocional na prática pedagógica junto à percepção das educadoras atuantes na educação infantil, será realizado no próximo item as considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos por meio da pesquisa possibilitaram responder à questão central deste estudo: _Quais são as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular e no do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas de educadores na Educação Infantil em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul?

Observou-se nos três documentos analisados nos âmbitos nacional, estadual e municipal a forte presença das bases neotecnicistas, por meio da centralidade das orientações curriculares e dos currículos na pedagogia das competências. Embora não haja indicação explícita de bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos, observa-se que a ênfase nas competências socioemocionais, especialmente no âmbito municipal, aponta para a consonância em relação ao projeto de educação neoliberal defendido pelos representantes do capital nacional, por meio de suas associações e fundações, concretizado no Movimento Todos pela Educação.

Os objetivos propostos para o estudo também foram alcançados e serão detalhados a seguir.

Em relação à análise das rupturas/continuidades das proposições curriculares brasileiras para a Educação Infantil nos anos 2000 acerca dos sentimentos e emoções, de acordo com as análises realizadas nas políticas curriculares educacionais brasileiras, desde os anos 2000 até a BNCC, é possível identificar diversas rupturas e continuidades nas propostas educacionais. Salienta-se aqui, as proposições decorrentes acerca dos sentimentos e das emoções, aspecto central do trabalho, que tomou proporções gerais na organização do currículo educacional a ponto de direcionar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como já discutido nos capítulos anteriores. No que toca à pedagogia das competências houve continuidade, já que ela é introduzida pelos PCNs e retomada na BNCC. Há algumas rupturas propostas no âmbito do RCNEI e das DCNs em relação ao enfoque tecnocrático.

Quanto ao desvelamento das bases de sustentação teórica e das forças sociais manifestas na versão final da BNCC e seus vínculos com os sentimentos e emoções, observou-se que a análise oportunizada por meio dos estudos que sustentam a formação da Base Nacional, estabelecem uma união de interesses como estratégias políticas

neoliberais internacionais, que, a longo prazo, foram sendo estruturadas, intermediadas por acordos internacionais (Jomtien, Tailândia, 1990; Consenso de Washington, 1990; Relatório Delors, 1998; Dakar, 2000), e inseridas pouco a pouco, em âmbito nacional, refletindo na (des)estrutura da organização educacional no país. Desta forma, as concepções que estruturam a BNCC resultam dessas intervenções, em consonância com a política neoliberal estabelecida no país a partir dos anos 1990. A pedagogia das competências, teoria que sustenta a BNCC, é inserida (mesmo que sem apropriação), por intermédio das organizações sociais que controlam o capital nacional no país e, agrega competências voltadas para o desenvolvimento do profissional resiliente e flexível, que na ótica do mercado tornam-se essenciais, para além de saberes científicos e críticos.

A BNCC, estabelecida por agências multilaterais e grupos educacionais de capital privado, insere a formação por competências e habilidades, com interesse em manter a estrutura social capitalista. Os apontamentos realizados para a adequação da BNCC quando abertos ao público, foram ignorados, sem informações sobre “o motivo” da participação das agências de instituições privadas que explicitam a organização do documento para a formação mercadológica em sua última versão. Assim, os sentimentos e as emoções tornam-se fator primordial para o trabalho pedagógico na formação do sujeito para aceitação da realidade (sem a necessidade de consciência da crítica para transformá-la).

O currículo preliminar estabelecido no município de Três Lagoas, atende e vai além das orientações trazidas pela BNCC, sem perder o foco central que determina o trabalho pedagógico mediado pelas competências e habilidades, toma as competências socioemocionais como elementos centrais do currículo e busca desenvolver as competências socioemocionais sendo este, de forma distinta da BNCC e do CRMS, pois está subdividido em três tipos de competências, como já tratado anteriormente.

Cabe destacar que as educadoras salientam muito mais a BNCC do que as Orientações curriculares da REME de Três Lagoas, o que indica que esse documento novo, extenso, advindo de políticas nacionais e estaduais, foi pouco discutido em sua profundidade conforme apontado pelas educadoras. As educadoras indicaram que durante as formações, havia partes específicas para as discussões como o planejamento voltado para o desenvolvimento socioemocional. De acordo com as respostas, desconhecem as diferenças entre a BNCC, o CRMS e as Orientações da REME e “seguem” as orientações mesmo sem a compreensão específica.

Essa fragmentação demonstra o descolamento entre o fazer docente e as políticas impostas pelos órgãos oficiais, pois como alerta Imbernón (2006) as políticas de formação de professores continuam sendo feitas para os professores e não com os professores.

Tais aspectos demonstram a fragilidade das preocupações políticas acerca do quanto a incompreensão dos documentos curriculares vigentes afeta em todo organismo educacional, que vai desde a formação docente à formação dos educandos.

Já os sentimentos e as emoções não apresentam tratamento científico nos textos dos documentos analisados no estudo. O discurso presente tanto dos documentos como nas percepções das educadoras é sobre o desenvolvimento socioemocional, o que se choca com a base teórica defendida neste estudo.

Para Vigotski (2003), teórico central que norteia o conceito de emoções e sentimentos nesta pesquisa, o trabalho pedagógico deve ser organizado de maneira a contemplar a necessidade da criança, porém a BNCC aponta objetivos (pré) determinados, desconsiderando a singularidade do aluno, inclusive em seus aspectos emocionais. Já as educadoras, apresentam pouco conhecimento científico acerca do que são os sentimentos e as emoções e embasam suas práticas de acordo com as determinações estabelecidas por intermédio da BNCC, principalmente.

Diante de tais aspectos, os levantamentos evidenciam a efetivação das intencionalidades políticas alcaçarem as instituições escolares para o desenvolvimento socioemocional do aluno conforme os pilares para a educação do século XXI, indicados no Relatório Jacques Delors e observados na BNCC. As emoções e os sentimentos surgem então como uma oportunidade de determinar o comportamento, a personalidade, as competências e as habilidades necessárias para o aluno, futuro trabalhador preparado emocionalmente para as demandas de mercado e, como resultado, o desenvolvimento da sociedade adequada às condições necessárias à manutenção da estrutura capitalista neoliberal.

Apesar de apontarem a fragilidade na formação continuada, observa-se o sucesso dessas políticas em relação ao marketing feito, já que as educadoras acreditam indiscutivelmente nas propostas trazidas pelos documentos, visto que em suas percepções, elas advêm de políticas públicas que intentam atender às necessidades da criança e confiam que essas políticas existem para garantir os direitos de aprendizagem dos educandos.

Assumindo um papel fundamental entre o pensamento e a ação, as emoções tornam-se um aspecto importante na constituição da formação humana que, de acordo com sua constituição, reflete em uma sociedade crítica ou apática, submissa, resiliente.

Esperamos que essa dissertação seja uma inquietação para os leitores, especialmente para os educadores para que possam aprofundar os conhecimentos sobre o que rege a educação no país, suas afetações na constituição do sujeito e os reflexos na sociedade, compondo uma engrenagem formada por interesses distintos.

Nesse cenário, aprofunda-se a necessidade de ampliação das políticas de formação de professores com qualidade de ensino, já que se observa que parcela da categoria docente, com frágil formação teórico-prática e despolitizada, é um terreno fértil para as iniciativas de governos antidemocráticos e para o desenvolvimento e manutenção das políticas neoliberais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, p. 182–203, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651756>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A.; MORUZZI, A. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- AGOSTINI, C. **As artes de governar o currículo da educação infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Manaus, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- ALVES, R.; VERÍSSIMO, M. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e o educar. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.17, n.1, p. 13-25, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822007000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 24 jan. 2021.
- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, M; BORGES, D. Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. **Organ. Soc**, Salvador, v.7, n. 17, p. 9-16, abr. 2000. Disponível em: [//www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198492302000000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198492302000000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jun. 2020.
- ALMEIDA, M.; JUNG, H.; SUDBRACK, E. Políticas educacionais brasileiras: consecuencias de un currículo nacional. **REDIE**, Ensenada, v. 21, n. 02, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100108&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.
- AMARAL, J. **Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.
- ARALDI, M. **Práticas Pedagógicas no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtl>

s000125813. Acesso em: 08 mar. 2020.

AZEVEDO, H.; SCHNETZELER, R. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. p. 01-18.

AYACHE, C. **O binômio cuidar e educar no currículo da creche: o caso do Centro Andrea Pace de Oliveira.** 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2006. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-binomio-cuidar-e-educar-no-curriculo-da-creche-o-caso-do-centro-andrea-pace-de>. Acesso em: 08 de mar. 2020.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99 – 116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/ano/exo/ball.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BARACHO, N. **A Documentação na Abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas Contribuições para as Práticas Pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo. 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde26032012161504/publico/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigeo.pdf. Acesso em: 10. jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BURDZINSKI, E. **Aspectos Epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn.** Erechim. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1770/1/BURDZINSKI.pdf>. Acesso em: 07. jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Ministério da Educação e do Desporto. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A>

7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3.
Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.742**, de 7 de dezembro de 1993b. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [1993]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm, Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [1996]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=L&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Documento introdutório. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em 02 fev. 2019

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jun. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.317**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira - INEP, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2007b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6317.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jan.2020

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2014]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=268037&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em:01 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592 de, 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 114, p. 01, 2015b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=18/06/2015>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019a.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser

respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Nações Unidas Brasil. **Objetivos de desenvolvimento sustentável 4**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BREMBERGER, M. **Cuidar e educar: um olhar da psicologia às produções de pesquisa e políticas públicas sobre educação infantil**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/231/1/Maria%20Eufrasia%20de%20Faria%20Bremberger.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BULATY, A; PIETROBON, S. Perfil dos professores da educação infantil: Estudo de um município do interior do Paraná. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11., 2015, Curitiba-PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17605_9290.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

CARVALHO, J; LOURENCO, S. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021

CIERVO, T.; SILVA, R. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 02, p.382-401, 15 abr. 2019.

CONCEIÇÃO, C.; BERTONCELI, M. A Profissão Docente na Educação Infantil: Uma análise histórica da Constituição de um Grupo Profissional. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312/12093>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília.
Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 164p, 2010b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA J; TAPAJÓS C; GUIMARÃES M. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 9-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9845> acesso em: 21 abr. 2021.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CUSTÓDIO, K. Concepções Epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/02-06-2015/000831598.pdf>. Acesso em: 29 mar.2020

CLARINHO. C, R; MELLO, S. **Teoria da atividade de estudo**. Livro II: contribuição de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, v.8: EDUFU, 2019. 349 p.: (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v.8)

DAHER, H. Q.; FRANÇA, K. de B. CABRAL, M.M. da S. **Currículo de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1). Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculoMSV28.pdf>. Campo Grande: Ministério da Educação, 2019. Acesso em:17 set. 2020

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 -Especial, p. 921-946, out. 2007.

ELLIOT, L. **Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FINK, A. **O cuidar e o educar na Educação Infantil: uma questão de prática pedagógica**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FONSECA, D. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9107/5/Disserta%20c3%a7%20Daniel%20Jos%20Rocha%20Fonseca%20202018.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Senegal, 2000b. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 06 jun.2020

FINCO, D; GOBBI, M; FARIA, N. **Creche e Feminismo**. Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jun.2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE. **Sobre o Proinfância**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobreoplanoouprograma/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 05 abr.2020

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Texto apresentado pelo autor na Aula Inaugural da rede municipal de ensino de Rio das Ostras, em 6 de fevereiro de 2013. Rio das Ostras, RJ, 2013. Disponível em: <http://seperiodasostrascasimiro.blogspot.com/2013/04/novos-fetiches-mercantis-da-pseudo.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GOHN, M. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

GONZAGA, R. **Infância e Educação Infantil: representações sociais de professores**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000187156>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GOMES, C. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102219/gomes_cav_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 mar. 2021.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4589>

/Dissertacao%20Patricia%20Giuriatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2020.

GUEDES, M. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722019000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. p. 01-14. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em 19 nov.2019.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**, Revista de currículum y formación del profesorado, v.10, n. 2, p. 1-11, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo. v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000200045&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAUDONNET, J. **Movimento sociais em defesa da infância**. Os fóruns da educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. 265 f. Tese (Doutorado Programa de Pós – Graduação, Estado, Sociedade e Educação) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo. 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde02052019150720/publico/JANAINA_VARGAS_DE_MORAES_MAUDONNET_rev.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAUDONNET, J. O movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 41, abr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302020000100306&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

MARINO, A. Sofrimento Psicológico no Processo Educativo. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17., 2018; CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - SIGNIFICADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO, 4., 2018. **Anais...** Marília: Unesp, 2018.

MARQUES, E. Perejuvânie (Vivência), Afetos e Sentidos na Obra de Vigotski e na Pesquisa em Educação. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSE*, 4, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf. Acesso em: 09 abr.2021.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, E. *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de vigotski. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso: 30 jun.2019.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed**, São Paulo, 20, p. 77-101, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>. Acesso em: 15 jun.2020. Acesso em: 20 nov. 2020.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação infantil**. Construindo o presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil**: institucional. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/institucional/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Creche no Fundeb: institucional. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/nota-do-mieib-em-defesa-da-manutencao-inquestionavel-da-creche-no-fundeb/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

NEVES, L. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Dakar**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000a. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 03 fev. 2020

PAULA, A; LIMA, K; FERREIRA, E; COSTA, F. A pátria educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 69, p. 187–204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, A. **A infância no âmbito do discurso dos Parâmetro Curriculares Nacionais**. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17417/1/AdalgizaMAP.pdf>. Acesso em: 23 fev.2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, V. **Os registros imagéticos - fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29180/1/Registrosimageticosfotografias_Pires_2020.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

PORTELLA, P. O ajustamento na América Latina: Crítica ao modelo de Washington. **Lua Nova**. São Paulo. v. 32, p. 102-239, abr de 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451994000100007#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20chamada%20crise%20da,chamado%20%22Consenso%20de%20Washington%22. Acesso em: 15 jun. 2020.

PINTO, M.; JUNG, H.; SUDBRACK, E. Políticas educacionales brasileñas: consecuencias de un currículo nacional. **REDIE**, Enseada, v. 21, mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412019000100108&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 fev.2020.

PINTO, J. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.109-136, set.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/essv23n80/12927.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2020.

PUENTES, R; MELLO, S. **Teoria da atividade de estudo**. Livro II: contribuição de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, v.8: EDUFU, 2019. 349 p.: (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v.8)

PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 01 mar. 2021.

REGO, M.; PERNAMBUCO, M. Formação do Educador Infantil: Identificando Dificuldades e Desafios. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., Caxambu, 2004. **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2004. p. 01-15. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

RIVERO, A. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de pedagogia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., Caxambu, 2004. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2001. p. 01-17.

RODRIGUES, R. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2020.

ROMAN, M. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 153-187, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641999000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan.2021.

ROMANOWSKI, J; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 18 dez.2020.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

SACRISTÁN, J. **Aproximação ao Conceito de Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SÃO PAULO. **Escola da família:** regulamento. *In:* ESCOLA DA FAMÍLIA (São Paulo). Programa Escola da Família: São Paulo, 2020. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/Index.html>. Acesso em: 07 jun.2020.

SANTANA, F. **Cuidar e Educar da primeira infância:** Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997 – 2009). 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10329/1/Fabiane%20Cristina%20Santana.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SECCHI, L; ALMEIDA, O. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída:** o sentido do cuidar e do educar. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2007, p. 01-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

SILVA, V. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise crítica do texto da política. 2018a. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.** 2018b. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157212/silva_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 11 mar. 2020.

SOUZA, D. **Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.** 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGED_UCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 mar. 2020.

SCHORN, S. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos:** um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6075/SOLANGE%20CASTRO%20SCHORN.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SODRÉ, F. **Uma proposta de levantamento de perfil conceitual complexo de tempo.** 2017. 376 f. Tese (Doutorado em ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, Instituto de Física, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10072018-134104/publico/Fernanda_Cavaliere_Ribeiro_Sodre.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SMOLKA, J. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330201500010021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2020.

SMOLKA, J; ANDRADE, A. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**. 2012, v. 17, n. 4, p. 699-709. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/?format=pdf&lang=pt>. Epub 20 Jun 2013. ISSN 1807-0329. Acesso em: 28 dez. 2020.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva sócio-cultural. 2009. 348 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19032009100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas**. Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias. Educação Infantil (Versão Preliminar) Três Lagoas. Mato Grosso do Sul. Dezembro. 2019

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Editora Ática, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010b.

VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A.R. **A história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**, São Paulo, v.21, n.4, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Base biológica do afeto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 161-164, maio 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/880>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



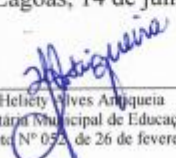
Declaração

Declaro para os devidos fins que, a Senhora Daniela da Silva Pereira Alcamim, inscrita no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) sob o nº 226.252.048-85, aluna da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sob a orientação da Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf Araujo está autorizada a realizar a pesquisa intitulada “Emoção e Sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e as Práticas Pedagógicas de Educadores na Educação Infantil em Três Lagoas: Um Estudo de Caso”, no período de julho a dezembro de 2020.

Solicito que o (a) Gestor (a) encontre a melhor forma para a realização, tendo em vista a importância da organização dentro da Unidade de Ensino.

Por ser verdade, firmo o presente.

Três Lagoas, 14 de julho de 2020.



Helicy Alves Aniqueta
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto Nº 052, de 26 de fevereiro de 2019

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

Prezado (a) Participante,

Esta pesquisa é sobre “A percepção das emoções e dos sentimentos na base nacional comum curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas - MS” está sendo desenvolvida por Daniela da Silva Pereira Alcamim, do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL).

O objetivo geral do estudo é: compreender a percepção dos educadores do nível pré-escolar da rede municipal de ensino de Três Lagoas, quanto aos sentimentos e às emoções das crianças e suas influências sobre aprendizagem, em face à implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Com relação à metodologia e desenvolvimento da pesquisa, com as entrevistas iniciais, pretendemos analisar as rupturas e/ou continuidades das proposições curriculares do estado brasileiro para a Educação Infantil, nos anos 2000, com especial ênfase acerca dos sentimentos e emoções; desvelar as bases de sustentação teórica e as forças sociais manifestas na versão final da BNCC e seus vínculos com os sentimentos e emoções; analisar os processos de formação continuada de professores para operacionalização da BNCC e a importância dada aos sentimentos e emoções da criança; e levantar as influências da BNCC sobre a organização do currículo da educação infantil no município de Três Lagoas, MS. Solicitamos a sua colaboração para participação de grupo focal com tempo médio de duração de vinte minutos, como também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Não haverá nenhum ônus para a participar da pesquisa bem como nenhum gasto de deslocamento, se houver, a pesquisadora está disponível em custeá-los. Devido a pandemia e o distanciamento social, o grupo focal será realizado virtualmente.

Os riscos da pesquisa são relacionados a desconforto emocional ou social, decorrente de algumas perguntas e gravações. Para mitigar tal situação, nos comprometemos a manter a cordialidade e a liberdade de se negar a responder qualquer pergunta que lhe parecer impertinente ou imprópria, bem como interrupção da participação a qualquer momento, caso não se sinta confortável.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considerenecessário em qualquer etapa da pesquisa, bem como assistência e acompanhamento em todas as etapas da pesquisa, garantindo a harmonia no ambiente e a preservação de imagem dos participantes, bem como o respeito à dignidade humana, a não utilização das informações coletadas em prejuízo das pessoas e/ou da instituição.

Como benefício, a pesquisa pretende contribuir de forma a proporcionar reflexão e conscientização sobre a intencionalidade e os efeitos pretendidos na BNCC referente às competências socioemocionais, bem como a instituição de ensino e os educadores que optarem em participar da pesquisa, poderão contar com a contribuição da pesquisadora, seja de forma presencial ou por e-mail, em quaisquer informações relacionadas à pesquisa como também em capacitações ou palestras realizadas pela escola.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

Três Lagoas, ____ de _____ de _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Fui avisado (a) sobre os procedimentos quanto a gravação de voz e imagem durante a pesquisa como instrumentos de coleta de dados e avaliação do grupo focal, assim assino o documento e concordo com a gravação de voz e imagem durante o procedimento.

Assinatura do participante

Contato do participante (para possíveis retornos): Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMS: Caso necessite de maiores informações sobre aspectos éticos do estudo, favor contatar o CEP (e-mail: cepconeppropp@ufms.br – telefone: (67) 3345-7187). Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Daniela da Silva Pereira Alcamim (E-mail: danielaalcamim@gmail.com - telefone: (67) 98471-0628).

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS QUESTÕES RESPONDIDAS
PELO *GOOGLE FORMS***

- 1) Idade;
- 2) Naturalidade;
- 3) Estado Civil;
- 4) Número de pessoas na família;
- 5) Formação em nível médio (propedêutica);
- 6) Formação em nível superior;
- 7) Pós-graduação – especialização;
- 8) Carga horária de trabalho;
- 9) Atua em quantas escolas?
- 10) Tem alguma atividade além da docência?
- 11) Remuneração;
- 12) Participa de formação continuada;
- 13) Em caso positivo indique cursos/atividades que já realizou nos últimos 2 anos;
- 14) Você faz parte do grupo 6?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS QUESTÕES RESPONDIDAS
PELO GRUPO FOCAL**

- 1) O que é a infância e o que é a criança na sua percepção?
- 2) Como que deve ser o desenvolvimento da educação infantil?
- 3) O que você compreende por emoções e o que você compreende por sentimentos?
- 4) Há relação entre emoções e sentimentos e o desenvolvimento cognitivo da criança?
- 5) Como que você trabalha o desenvolvimento das emoções e de sentimentos no grupo seis para a educação infantil?
- 6) Para você o que é currículo?
- 7) Você participou do movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular, ou do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, ou das Orientações Curriculares da Rede Municipal de ensino de Três Lagoas? Pode falar sobre isso?
- 8) Esses documentos tem articulação entre si? São compatíveis? Há alguma diferença entre eles?
- 9) Conforme previsto na BNCC, no CRMS e nas Orientações Curriculares da Rede Municipal do ensino de Três Lagoas, há a necessidade de desenvolver as competências Socioemocionais na educação infantil. Sobre essa questão vou fazer duas interrogações, a primeira, você utiliza as sugestões descritas nos documentos citados para o desenvolvimento das habilidades Socioemocionais? Se sim quais? Pode me dar alguns exemplos de como você desenvolve essas atividades?
- 10) Quais são mais eficazes para atender os objetivos da BNCC, do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e das Orientações Curriculares da Rede Municipal de ensino de Três Lagoas?
- 11) Você acredita que o desenvolvimento socioemocional proposto pela BNCC e pelos demais documentos é benéfico pra criança?
- 12) Vocês conhecem a construção das três BNCCs? Sabem da origem do documento?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DOS GRUPOS FOCAIS 1 e 2

Daniela: ::eu vou começar a fazer as perGUNtas se sintam a vontade de responder ou não éh:: eu vou começar a chamar pelos números e não mais pelos nomes né... ahn:: então eu vou começar pelas perguntas... qualquer dúvida só levantar a mão... vamos () começar então pela... pelo p um... o que é a infância e o que a cria/ e o que é a criança na sua percepção?...

EI. 1: bem eu vejo que criança criança é vida... criança é esperança... criança é um futuro meLHOR... é isso...

Pergunta 1

Daniela: e INfância o que é infância na sua percepção?

EI.1: infância... éh:::... INfância... eu falo que é o futuro também porque se não tiver infância não tem futuro... tem que ter uma infância BEM uma infância bem vivida... pra ter uma ::um futuro melhor né? ter uma... pra ter ::um ::uma coisa melhor lá na frente pra essa criança poder se desenvolver melhor... criança...faz parte da infância...

Daniela: mais alguma coisa a acrescentar?

EI.1: não só...

Daniela: p dois... o que é a infância e o que a criança na sua percepção?

EI.2: ... então na minha concepção éh:: ... o que que é infância e o que::? Pode repetir?

Daniela: O que é infância e o que é a criança na sua percepção

EI.2: então... éh na minha concepção... a criança ela:: é tudo aquilo que ela:: éh:: adQUIre né? de conhecimento também e... tam/ éh:: e:: a criança no meu ponto de vista... ela éh::: ai como eu posso te dizer?... (espera) só um pouquinho deixa eu pensar aqui ((riu))... então A criança no meu ponto de vista... ela adquireconhecimento né? que foi o que eu falei... e também a criança ela é éh::: pra mim é tudo aquilo que:: ela busca né? no:: no sentido::... de:: SOnhar... né?... e também a infância pra mim... é tudo aquilo né? que::: a criança... éh::: se desenvolve no seu período né? na:: na sua:: infância

Daniela: tem mais alguma coisa a acrescentar?

P2: não

Daniela: EI. três

EI.3: bom pra mim a criança... eu acho que é um um serzinho ali inocente né? que precisa da gente pra... pra tá:: mediando... eu acho que ela é éh::: é um um ser ali que BUSca né? o conhecimento... e a infância... eu acho que a infância éh:::... é uma FASE do brincar... é uma fase de vivências né?... acho que a infância é uma FASE... que preCISA ser viVIDa...

pra que:: ela continue desenvolvendo né? e:: eu acho que a criança que não tem a infância ali né não tem aquela fase da infância... ela:: chega lá num:: né? num fundamenTAL num num quinto ano lá ela sem... sem ela:: ter éh autonomia sem ela ter identidade do que ela é... tá?

Daniela: certo... mais alguma coisa a acrescentar?

EI.3: não acho que é isso...

Daniela: EI. quatro

EI.4: bom vou fazer um paralelo aí entre a infância e a criança tá?

Daniela: (tá)

EI.4: éh::: a inFÂnciA ela assim ela remete a aleGRiA a feliciDAde né?... e a criança ela é um ser puro... e e por isso que é tão importante... éh tudo o que a gente vai passar pra ela é é essa fase que ela vai ser moldada... então tudo o que a gente vai trabalhar com ela trabalhar com o lúdico né?... porque ela tem que ter essa alegria essa felicidade na... nessa etapa dela... e:: como... é uma:: uma fase que a gente tá moldando essa criança... então responde aquela fase do porquê da criança a gente tem que responder... porque é ali que ela vai ter a base de tudo... é isso

Daniela: éh::: mais alguma coisa a acrescentar?

EI.4: não

Daniela: EI. cinco

EI.5: éh:::... eu acho que criança... ela:: nos lembra:::... nos lembra amor nos lembra... inocência... e criança... éh::: resumindo é uma FAse da infância... () e:: e o que seria essa infância né? é a:::... é o período de desenvolvimento que ela tá passando... é o período que ela vai ter aprendiZagem é o período que ela vai cresCER... é o período que:: ela vai se torNAR o... um adolescente um adulto é a base... a infância é a base da criança... bom ((riu)) não sei se disse certo mas é mais ou menos isso

Daniela: tá bom... éh::: EI. seis

EI.6: éh criança pra mim é uma... uma parte da nossa vida né? é ::um... é um período que todo ser humano passa (quando ele é criança) ele quer aprendER ele quer exploRAR ele quer... éh é a parte em que a gente mais aprende... eu acho que é onde é formado assim o nosso caráter tudo e:: e a infância é tudo aquilo que ela vive tudo aquilo que ela descobre... tudo aquilo que ela CRIA na cabecinha dela o que ela imagina o que ela viVENcia... eu acho que isso é infância então por isso que a gente tem que proporcionar que esse período seja o MAIS agradável possível... pra que:: e de GRANdes experiências pra que ela possa... exploRAR e descobrir e aprender mais... acho que é isso

Daniela: Vamos conversar um pouquinho... eu vou numerar então aqui no chat eu tenho aqui cinco educadoras eu vou colocar aqui EI.sete EI.oito EI.nove EI.dez EI.onze porque minha tela eu não sei quem é que tá na ordem eu vou colocar por nome mas só pra eu identificar aí depois a gente substitui tá então na hora que vocês forem respondendo não precisa ser uma ordem vão respondendo de acordo com o que vocês vão se sentindo à vontade em relação as respostas só preciso saber pra poder colocar quem que é então vamos lá eu vou colocar a primeira questão então a primeira questão é o que é infância e o que é criança na sua percepção? Alguém quer começar?

EI.11: Eu!

Daniela: Tá o que é inFÂncia e o que é criANça na sua percepção?

EI.11: InFÂncia é uma fase da vida que todo ser humano passa e a? Percepção São:: éh:: fenômenos que o ser humano carrega em si também a percepção de cada cada um tem a sua percepção.

Daniela: Alguma professora....vocês querem seguir em sequência porque aí a gente não se perde pode ser também eu vou então prosseguir pela EI. sete

EI.7: Éh::: bom eu concordo com o que a professora disse né::: é uma parte da da nossa da nossa vida... da nossa vida né? A Infância é isso é parte da nossa vida faz parte da nossa vida.

EI.7: Você fez uma outra pergunta...

Daniela: O que é infância e o que é criança na sua percepção?

EI.7: É realmente isso né... éh::: é uma parte é uma fase de desenvolvimento deles, ah::: é uma é uma fase que eles não tem tanta autonomia é uma parte de aprendizado é uma fase que eles estão éh::: abertos a aPREndizagem uma uma uma fase que a gente tem que aproveitar bastante né e a gente tem feito leituras da neuROciência né não sou expert mas é o que a gente sabe é uma fase que a gente tem que dar bastante estímulos pra eles que é uma parte da da da vida deles que o aprendizado éh::: vamos dizer assim mais fácil né eles tão - - - as sinapses estão acontecendo muito rápido, então a gente tem que que aproveitar né voltando pra nossa área do cognitivo aproveitar bastante pra::: pra que eles aprendeItem e se desenvolvam. Acho que é isso Daniela...

Daniela: Obrigada E.I sete

EI.8: Por favor

EI.8: Bom vamos lá né, criança no meu ponto ((risos)) de vista nem sei eu concordo com as mENInas éh::: criança é um ser social que está em desenvolvimento né todo tempo né nós proporcionamos isso na educação no dia na escola na escola e na família também isso ocorre e a infância éh::: eu nao sei o que vou definir sobre a INFância não::: quem vai me ajudar ai ? ((sorriu)) é isso

Daniela: Obrigada E.I oito por favor E.I nove

EI.9: é as colegas aí fica um pouco repeTITivo porque realmente é isso ai que o pessoal falou éh::: mas a única coisa que tenho a acrescentar é que é a fase plena do ser humano né é a fase plena do desenvolvimento ser humano a inFÂncia onde ele aprende muita coisa né é eh::: aprende até com facilidade eh::: consegue desenvolver isso né conforme ela é estimulada então é essa fase muito importante do ser humano

Daniela: Obrigada

Daniela: EI.dez pode falar por favor

EI.10: Entao éh::: acaba que quando éh::: uma questão de COnceito parece que estamos falando sempre sempre repetido né parece que é a mesma coisa que nós estamos falando, de certa forma é porque é conceito né:::... éh:::... e no meu entender criança é aquela fase em que ela tem éh::: um número de possibilidades de aprendizagem - - - dela é muito grande porque é tudo muito novo neurônios estão trabalhando a todo VApor então tudo que chega a nela é absorvido por isso nós professores precisamos ter muito cuidado com que é () em sala de aula - - - é muito sério porque eles estão assim estão em pleno vapor estão com a corda toda e a infância eu vejo como éh::: com o tempo maior - - - pra levar em consideração de que nós não podemos tratá-los como semi-adultos então ah::: - - - e aí é amplia-se até os doze anos de idade por isso corre-se o risco dos professores em sala de aula quando eles esquecem que éh:::... o lúdico precisa permanecer em sala de aula então assim, a inf/ a criança é aquele momento que ela tá recendo todas as informações na sala de aula em novo ambiente externo em casa ela tá aprendendo mas a inFÂncia é um momento maior aonde nos temos que levar em consideração que o lúdico precisa continuar presente é esse meu entendimento

Daniela: Obrigada professora

Pergunta 2

Daniela: certo... vamos para a segunda pergunta... éh:: a gente começa novamente na nova... rodada né na sequência um dois três quatro cinco e seis.. baseado nessas percepções como deve ser o desenvolvimento DA educação infantil?... e i um...

EI.1: repete a pergunta só... novamente fazendo favor

Daniela: baseado nessas percepções... como deve ser o desenvolvimento da educação infantil?

EI.1: como que deve ser o desenvolvimento da educação infantil?

Daniela: isso

EI.1: ai eu... sei lá de modo criativo de modo lúdico... pra criança conseguir entender...

Daniela: EI. dois

EI.2: então na minha concepção éh:: é através do brincar né?... que as crianças como:: elas estão na fase de aprendizagem... então tudo o que:: envolve conhecimento por meio de brincadeiras elas conseguem adquirir né?... um conhecimento... então:: eu entendo isso...

Daniela: EI. três...

EI.3: BOM eu acredito que o conhecimento da criança é através das vivências que ela tem... através do brincar e:: eu acho que nós temos que trabalhar assim de maneira bem lúdica e que garanta que a criança se expresse né? que garanta todos os direitos né? (ou seja) o direito participativo de expressão né? de:: de:: conviver... que a criança tenha todos esses direitos:: direitos garantidos... no na fase de:: de aprendizagem dela...

Daniela: EI. quatro

EI.4: éh:: como eu havia falado através do lúdico né? pra ela poder ter essa percepção... e:: também trabalhar com muito amor carinho porque... assim as crianças... muitas vezes não tem isso em casa... então ela tendo isso através da escola ela vai assimilar... mais facilmente esse desenvolvimento...

Daniela: EI. cinco...

EI.5: éh:: eu acho que o desenvolvimento da:: educação infantil... se resume:: se resume em brincadeiras se resume éh:: no lúdico e como as meninas falaram né? se resume nas vivências que que ela tem... é o englobamento de todos esses... de todos esses direitos

que ela:: tem que vivenciAR éh:: é um processo gradativo né? de todas a essas suas fases (é isso)

Daniela: EI. seis...

EI.6: então (acho que) o desenvolvimento da educação infantil... eu creio que (deve) acontecer assim de maneira LEve né? e deve oportunizar ela a todos... os momentos pra que ela desCUBra pra que ela participe pra que ela se exPREsse... então a partir do que ela vai praticando as oportunidades que a gente vai dando vai oferecendo a ela ela vai descoBRINdo e crescendo e aprendendo...

EI.7: Ah::: sim bom éh::: nós temos documentos né Daniela que nos ajudam nisso né porque esses documentos ja são baseados em estudiosos e tal então nós TEMos um..... currículo a seguir né eh:::.... e cada fase pra que a gente não corra o risco - - - apesar deles estarem assim todo todo a todo vapor que nem a professora quatro falou que nem eles são umas esponjinha e são mesmo ne éh::: - - - nós não devemos também éh::: apresentar algo que seja muito fácil ou muito difícil né a gente tem que ter essa ah:: preocupação de::: de::: - - - por isso que existe os diagnósticos né - - - nós devemos conhecer a nossas salas de aula e a gente tem que trabalhaer em cima daquilo que a criança::: - - - no momento dela né vamos dizer assim éh::: não que seja difícil que ela realmente quiser e nem algo muito fácil porque vai ser uma coisa que vai ser desinteressante pra ela e pra isso a gente tem os documentos que a gente (...) a BNCC e aí agora né aí nós temos o nosso a rede municipal e a gente tem o nosso currículo também baseado na BNCC e assim a gente vai trabalhando ô Daniela né baseado né nos estudos aí da fase deles o que ... que é apropriado

Daniela: Obrigada EI. sete EI.oito

EI. 8: Vamos lá éh::: eu acho que::: o desenvolvimento da educação infantil éh::: nos temos que respeitar né o tempo de cada criança éh::: tem que observar porque vai ser gradativamente esse desenvolvimento e aí a gente tem que entrar com o brincar::: né tem que conhecer bem essa criANça eh::: é isso, hoje eu tô ruim, eu to fora do ar, desculpa aí

Daniela: Obrigada EI. oito

Daniela: EI.nove

EI. 9: Bom éh::: nós temos a BNCC como embasamento do que realmente já vinha sendo feito então na verdade ela normetifica o que a gente já vem fazendo que é o valorizar o brincar trabalhar as competências né dentro desse desse mundo infantil né o lúdico então é essa forma de trabalhar é a forma que a gente já... já vinha fazendo e que a BNCC veio complementar né dizer ó agora é assim mas já havia já esse trabalho e ele agora tá concretizado né mostrando que através dos educadores né inclusive nós também contribuimos pra formação dessas normas e aí então hoje nós trabalhamos assim da mesma forma lembrado sempre que é o lúdico né como o básico da educação infantil para o desenvolvimento das crianças

Daniela: Obrigada EI nove EI dez

EI. 10: Então olha só eu tenho muitos Anos de sala de aula e uma das coisas que deixava que me deixava bastante angustiada era quando nos recebíamos alunos de outros estados e essas criança vinham com defasagem éh::: ou vinham muito adiantadas normalmente era com defasagem e aí a BNCC veio de encontro com a angústia que muitos de nós sentíamos e aí eu eu começo a perceber que éh::: ah:::..... éh::: a contribuição desse documento pra educação tem sido de grande valia porque também nós paramos de ficar éh::: pautados só na grade curricular porque a grade curricular abrange algum tempo ela era muito parecida com::: com::: éh::: com o primeiro ano ou era muito parecida com o primeiro ano ela ou ficava muito aquém então ela não tinha um eixo ficava muito é ou nós trabalhávamos muitas coisas pra crianças bem pequenininhas ou já pensava lá no primeiro ano e aí a BNCC veio abraçar essa angústia éh::: veio veio trazer uma calma nesse sentido dar um norte foi isso que eu percebi eh... eh... tem sido mais gostoso de trabalhar por um exemplo lá na minha escola éh::: esse ano tem sido meio complicado mas em anos anteriores né vou citar ano passado nós éh::: tínhamos um diálogo muito favorável à partir da BNCC e nós trocávamos bastante ideias porque nós tínhamos um norte pra ser trabalhado então não ficávamos divididas eu sinto que a BNCC veio trazer unidade eh::: eh::: ainda trouxe éh::: a questão é pauta a questão do lúdico é o lúdico como conteúdo não só o lúdico como éh::: vou colocar é dez anos (...) que nós usávamos as brincadeiras para passar tempo e para preencher espaço. E agora não a BNCC traz o lúdico como o conteúdo e isso tem sido muito benéfico para o professor mas muito mais ainda para a criança

EI. 7: Daniela, posso falar um negocinho que eu esqueci? Congelou a Daniela

Voltei, tá certo! Quem que ia contribuir com a fala?

Eu, é a EI.um

EI.7: É que eu lembrei agora do tema da sua tese né::: é que essa BNCC agora ela trouxe esse foco aí nas habilidades socioEMOocionais né ela tá deixando de lado um pouco a esse foco no lado só cognitivo e ele ta dando éh::: importância essas características da::: da criança aPREnder administrar as emoções né isso aí acho que isso aí é o foco da sua tese né pelo que eu vi lá o tema éh::: e isso ai ta sendo algo novo pra nós né apesar de nós né - - - a professora já falar (...) já trabalharmos isso quando a gente - - - ele os documentos - - - nós nós a gente reconhece a nossa prática no documento né - - - mas o foco da BNCC está bastante voltada a isso né trabalhar as emoções né e na realidade é o que o mundo esta precisando né Daniela não são só as crianças nós também PORque nós somos muito afetado pela conVivência com os colegas né e era isso que eu queria falar

Daniela: Obrigada professora EI. sete

Daniela: Agora é a professora EI.onze

EI.11: reforçando tudo que as meNInas já falaram né, realmente ah::: a criança na educação infantil hoje para ser trabalhada né de acordo com a BNCC interação e brincaDEira como a professora QUATro falou não brincar só por brincar mas sim dar sentido as brincadeiras alfabetizar por meio do LÚdico é essa é a... ah::: como que fala o conhecimento que elas tem que ter agora nessa fase né porque::: antes era só brincar por brincar agora não agora tem que fazer um senTido a criança tem que ser protagonista da sua própria hisTÓria partir do interesse da criança trabalhar de acordo com ah::: a realidade da criança as atividades voltadas para a realidade que a criança está inseRida naquele momento no ambiente onde você tá trabalhando né na unidade de CEI ou escola que você tá trabalhando e trabalhar de acordo com a realidade daquelas crianças no momento lembrando que é a interação e brincadeira é alfabetizar por meio do lúdico é isso

Muito obrigada EI.onze

Pergunta 3

Daniela: vamos para a quarta pergun/ a terceira pergunta... o que você compreende por emoções e o que você compreende por sentimentos? p um...

EI.1: repete fazendo favor

Daniela: o que você compreende por emoções... e o que você compreende por sentimentos?

EI.1: emoções... uhn:: espera aí deixa eu pensar aqui... éh::: emoÇÕes... eu acho que é aquilo que a criança SENte né? eu acho que não tem como desassociar as duas coisas o sentimento da emoção... eu acho que são duas coisas que tão muito:: éh liGAdas uma a outra... que eu acho que a e/ assim é um é uma é a SENsação que a criança SENte é quando ela coloca pra FOra... através das brincaDEira... quando ela tem admiraÇÃO quando ela tem o aLÍvio o:: anSEio a CALma eu acho que é isso...

Daniela: EI. dois...

EI.2:eu penso que:: emoções e sentimento... eles estão:: liGAdos né? difícil diferenciAR éh de um e de outro MAs... éh:: no meu ponto de vista os DOis é algo assim que:: éh::: é quando a criança vamo supor... é quando a criança se impressiOna... ao ver alguma COisa né? então emoções e sentimentos estão ligado a isso... é algo que a criança VÊ né? e SENte alguma coisa...

Daniela: EI. três

EI.3: bom eu acho que:: emoções como a P3 faLOu éh emoções e sentimentos elas estão liGAdas né? e eu acredito que elas são:: um éh::... são sentimentos... que eles:: refletem alguma aÇÃO de né? você tem uma ação e aí você e:: referente a essa ação você ::sente um sentimento sente uma emoção né?... ali que causa um sentimento pode ser de DOR pode ser de RAiva pode ser de de aleGRIa né? então éh:: e:: eu acho que é isso

Daniela: EI. quatro

EI.4: bom eu... eu ainda assim... por mais que elas estejam interligadas ali eu tenho uma:: eu compreendo tipo assim... o SENTimento é algo que é:: um tempo maior por exemplo eu tenho um sentiMENto pela minha MÃe pelo meu PAi... a emoção é algo do moMento éh:: se ela::... brigou co/ se a criança brigou com ::um coleguinha ela teve... uma emoção de RAiva naquele momento não é algo que ela vai permaneCEr... eu tenho essa:: essa diferença entre o:: a emoção e o sentimento... a a questão do TEMpo

Daniela: EI. cinco

EI.5: éh:: eu acho que as emoções ela depende de ser... provoCada por... por alguma coisa provocada por um estímulo... provocada por uma:: situação... agora os sentimentos já é uma coisa::... que depende da SENSibilidade da pessoa... penso eu... é isso

Daniela: Obrigada EI cinco

Daniela: EI. seis

EI.6: éh eu acredito que o sentimento... éh:: todas as crianças SENtem né? todos nós sentimos... mas por exemplo eu GOSTo de desenho mas aí no momento em que eu tô assistindo o desenho éh aquilo é estimulado e e/ aí eu (me sinto)... aFLora a emoção né? e tipo o medo também ela sente medo ela pode dizer eu tenho medo disso daquilo... mas quando aquilo é provoCAdo AÍ que se dá a emoção... eu acredito assim...

Daniela: Obrigada EI seis

Daniela: EI. sete

EI.7: Éh::: bom as emoções éh::: elas são éh::: vamos dizer assim ela é irracional né ela é automática a gente não controla e ai à partir dessa emoção ela pode desencadear vários tipos de sentimentos né dependendo da pessoa dependendo da viVÊNCIA dela das experiências dela né uma mesma emoção que você pode sentir pode desencadear numa pessoa a raiva e por outro motivo... em noutra pessoa pode desencadear né tristeza ai depende das vivências o ela teve o que que aquela emoção trouxe pra ela de lembranças se são boas se são ruins ... como que ela é AFETada por aquela emoção se é uma afetação POSitica ou neGAtiva ... né eu vejo assim ai os sentimentos são vários pode ser alegria, pode ser a tristeza pode ser a raiva pode ser o medo né eu acredito que depende da vivência da pessoa para ela ter um tipo de reação diante daquela emoção

Daniela: Obrigada EI sete

Daniela: EI. oito

EI.8: Mas eu posso falar mas é isso mesmo EMOção ... eu creio que seja essas reações mesmo que a gente sente né que o corpo vai transmitindo o Cérebro não sei que vai conversando igual coração dispara né da palpitação éh::: aí isso já gera depois um sentimento num éh::? É isso fiz uma bagunça mas é isso mesmo...

Daniela: Obrigada EI oito

Daniela: EI. nove

EI.9: então eu tava até começando que a professora anterior me chamou atenção são duas coisas que elas estão ligadas uma a outra né que o sentimento é aquilo que tá dentro da gente por exemplo você tem o sentimento de amor por algum um carinho e são coisas que a gente vive no dia a dia e as EMOções as emoções () provoca por exemplo / reage de uma forma / colocando isso na educação infantil / ela é toda toda emoTIva né as emoções da crianças ela é imeDIata a tudo qualquer coisa ela por exemplo ela chora se você fala um pouco mais alto ou se machuca... alguma coisinha um barulho às vezes as criança chora ouvindo um barulho então éh:::/ e os sentimentos seria é no caso por exemplo na educação infantil a criança/ seria quando ela tem / a gente conquista um sentimento de segurança dentro da sala de aula do carinho pela professora e pelo éh::: amizade dos amigos então ai você vai criANdo esses vínculos né e a criança vai tendo um desenvolvimento mais tranquilo né porque todas as EMOções que ela vai sentindo é éh::: a gente uma experiência a gente sabe que a criança por exemplo quando o professor grita a criança... simplesmente bloqueia ela não tá aprendendo mais nada tá gritando e ela não tá nem te ouvindo assim é tanto em casa que acontece Iça Mitiba ele fala muito sobre isso sobre essas emoções que a gente tem que aprender a trabalhar em sala de aula de forma ...que a criança entenda o que vOCÊ fala então você tem que ser calmo você tem que passar esse sentimento de tranquilidade de segurança para que a criança consiga te ouvir te / cer ter essa empatia por você porque aí então ela vai desenvolver mais tranquilamente então são duas coisas muito interligadas oi achei que era minha internet que não tava funcionando então né EMOção e sentimentos ele estão sempre relacionados que às vezes que a gente acaba até confundindo um com o outro né mas a emoção a gente tava tendo aulas O PROfessor Armando da UFMS e a gente tava tabalhando BASTante sobre isso e a emoção () vinha... que tem as reações neUrais mesmo né que... eh:::/ os sentimentos é o que é causado pela emoção foi o que a professora quatro acabou de dizer que a emoção é COrporal do né do nosso corpo e os sentimentos é a ação dessa emoção que a emoção causa na gente isso são os sentimentos, só isso só

Daniela: Obrigada EI nove

Daniela: EI. dez

EL.10: Entao né as meninas aí a angelita então deu show na resposta estão todas muito bem mas a angelita realmente foi muito bem () ela conseguiu explicar com muita clareza criança éh:::/ eça é emoção o tempo todo éh::: até porque ela está em desenvolvimento /desenvolvimento quer dizer ela está aprendendo a lidar com os sentimentos e é por incrível que pareça a professora um minha colega de trabalho nós estamos trabalhando as emoções com os nossos pequenos nessa () e tem sido bastante éh::: interessante como que eles estão reagindo a esse conteúdo porque pra eles ...é tudo muito misturado éh::: num tem assim um:::/ eh::: eles não conseguem ter clareza em relação as emoções e os sentimentos pra eles éh::: uma... uma grande salada e tem sido basTANTE interessante / e nesse sentido eu pedi para fazer pedi ... pra fazer com minha turma a chamadinha em áudio porque eles éh::: eu queria ver como que eles reagiriam a essa nova (titulação) eh::: isso está envolvendo EMOções porque eles estão derrepente falando com o professor e com os outros colegas tá envolvendo sentimentos e emoções principalmente nessa época de distanciamento que pra eles tem sido bastante difícil eles falam muito em SAUdade saudade dos colegas saudade dos professores eu tenho uma aluna que está se recusando a fazer as atividades porque não está em sala de aula () então tem sido muito interessa / éh::: essa intenção das emoções e éh::: o que eu percebo de mais complicado nisso tudo éh::: pensar que na minha geração né que eu acho que sou a mais VELHA do que a maioria de vocês nós tínhamos uma segurança emocional porque as nossas mães estava em casa a grande maioria das nossas mães estavam em casa nós víamos nossos pais com muita raridade mas a nossa as nossas mães estavam preSEntes eh::: a nossa condição nesse nesse sentido e nosso desenvolvimento na na questão das emoções das emoções e dos sentimentos foi mais fácil que do que é hoje éh::: e eu percebo que::: éh::: pra nós professores essa questão ficou muito muito éh::: uma responsabilidade a mais porque os nossos pequenos não veem / às vezes passa o dia inteiro longe dos pais principalmente aqueles que () / e aí quando eles chegam em casa eles querem toda atenção e não tem os pais estão cansados eh::: eles estão irritados as próprias crianças estão irritadas então essa questão de sentimento e de emoções na educação infantil ela eu sinto ela trincada nos últimos anos e essas salada tem sido muito complicada pro professor esses quebra cabeças tem sido muito complicado para o professor éh::: porque nós precisamos manter a nossa a nossa sanidade éh::: na questão de sentimentos e emoções porque as nossas crianças estão precisando do nosso apoio nesse sentido então assim eu não sei se eu consegui ser clara na minha resposta mas o que me preocupa é a se a segurança emocional e afetiva dessas crianças porque isso influencia

muito no que elas vão ou não aprender eu não sei a realidade das outras meninas eu não sei a experiência delas essa questão de choro ai eu passo eu passo é com muita frequência de criança que chora mas eu me lembro de uma criança que ele chorava bastante ele tinha dificuldade na fala e eu estava substituindo éh:: a professora em 15 dias eh:::: eu tomei eu fiz uma atitude que pra mim era eh:::::::::: nem sei explicar / o coisa que foi que eu pensei naquele momento mas nós tínhamos assistido um vídeo de um desenho infantil e na hora de ir embora eu entreguei o dvd pra criança e falei olha vai passar o final de semana com esse dvd pra VOCÊ assistir de novo eh:::::::::: eu você traz na segunda-feira eu conquistei a confiança daquela criança e ela se sentiu motivada a não chorar mais então assim éh:::: eu acho que::::: nós professores devemos essa conquista diária conquista de emoção e de sentimento nos temos que conquistar o sentimento da criança pra ela tenha confiança em nós e também mostrar as emoções dela eh:::: isso tudo é muito confuso porque eles estão em fase de aprendizagem não só de conteúdo mas também de sentimentos e emoções

Daniela: Obrigada EI dez

Daniela: EI. onze

EI.11: Bom eu acho que a minha resposta é o resumo de todas que elas falaram né porque:::: quase que fica a mesma coisa também né porque a emoção é o que nós passamos por várias situações em nossa vida seja ... criança adulta adolescente e velho né ai diante dessas ... dessa emoção que nós passamos nós éh::: você ...conseguimos sentir raiva, tristeza, medo alegria, nojo é realmente a o que a professora dois falou né nós estamos nessa nossa sequência didática agora nós estamos trabalhando sobre EMOções é muito bacana ver a deVOLutiva nas atividades dessas crianças os audios que ela manda pra nós eu acho muito interessante que é realmente / é que nós temos a nossa fase de adaptações no início do ano letivo né que é bem:: complicado igual esse ano mesmo quando nós estávamos conseguindo finalizar a fase de adaptação entramos na pandemia que e nós trabalhamos somente doze dias letivos com as crianças / nossa::: senhora e mesmo assim / igual eu eu por experiência na própria escola eu entrei no meio do ano né em maio a partir de maio eu assumi a turma da escolinha... e as crianças não me conhecem elas só me conhecem por meio de vídeo né por esse contato que a gente tá tendo e precisa de ver o carinho ... que elas tem porque criança é sincera criança não mente eles são muito ingênua eles não conseguem MEntir eles podem omitir é não falar a verdade né mas mentir mentir eu acho que eles ainda não tem essa capacidade né então é muito natural

deles ...falar que ama a profeSSORA que GOsta da professora como assim eu nunca tive contato eles nunca peguei na mão tem um que eu nem sei como eles são tem uns que não sei como que eles são porque eu so ouço por áudio ou pela devolutiva ai pede pra maMÃE escreve na FOLha da devolutiva que tá com saudade da professora eu iai eu falo assim::: mas como assim eu não conheço a criança eu não peguei eu não tive a aquela fase com elas no início do ano igual a outra fossora de teve e mesmo assim eles conSEguem demonstrar esse ... senTIMENTO de carinho por mim e eu da mesma forma com eles com os pais compreendo a situação de cada um porque essa é a nossa fuNÇÃO como pedagogo né porque nós temos esse esse dever de::::: acolher a criança acolher a família ainda nessa época da pandemia é mais acolhedor ainda aí tipo assim é como se nos tivéssemos na fase de de adaptação até hoje porque nós fizemos adaptação com a fase presencial da criança no dia dia ali e agora nos temos que fazer a fase de adaptação com ensino remoto que é muito mais complicado porque como que você vai interagir tocar no sentimento da criança por meio da que tela do cel do computador por meio de vídeo de áudio de áudio né é muito complicado e é isso a resposta ((risos)) espero ter ajudado

Pergunta 4

Daniela: certo vamos para a quarta pergunta... HÁ relação entre emoções e sentimentos e o desenvolvimento COgnitivo da criança?... eu vou repetir a pergunta

EI.1: isso

Daniela: HÁ relação entre emoções e os sentimentos E o desenvolvimento COgnitivo da criança?

EI.1: SIM com cerTEza... porque eu foi o que eu falei na OUtra pergunta que:: falei que era... () que:: o sentimento e a emoção eles não POdem ser desassociados eles têm que caminhar Juntos... e com isso acaba que reflete também no desenvolvimento da criança... como que ela vai se ela vai ter... um GÊnio dela lá na frente pra ela ter um desenvolvimento BOM tem éh:: interfere sim

Daniela: EI. dois

EI.2: SIM... interFERe... porque como eu disse né? as emoções e sentimentos eles estão interliGAdos né? então vamo supor se a criança não está éh::... éh vamo supor não está... leGAL né? num... num tá:: né? éh:: ali concenTRAdo né? pra aprenDEr... se o se a emoção dela não tiver boa né?... ela não vai conseguir adquirir conhecimento igual assim

NÓS né? adulto também... então acredito que sim que interfere no:: desenvolvimento cognitivo da criança...

Daniela: EI. três

EI.3: eu acho que com/ é bom... com certeza tem sim um ::um uma ligação porque:: a criança ela ela::... dependendo do sentimento dela né? tem até aquelas mensagens lá a criança precisa gosTAr do seu professor pra ela aprender... ela aprende melhor gostando né? do seu professor tendo um sentimento aí de carinho... (se) sentindo alegre se sentindo motiVAda dentro de uma sala de aula...

Daniela: EI. quatro

EI.4: éh:: TEm relação sim né e a criança ela se desenvolve através de sentimento prazeROso... com sentimento de tristeza raiva... não vai haver concentração de percepção e:: e aprendizado...

Daniela: EI. cinco

EI.5: éh:: com certeza tem sim porque... éh as emoções e os sentimentos como elas estão interligadas né?... éh:: através disso que ela... que ela irá aGIr que ela irá:: dar uma resposta a:: qualquer situação

Daniela: EI. seis

EI.6: eu acredito que ::sim... interfere ::sim... porque::... eu vejo isso quando por exemplo a criança disse que não gosta não quer fazer... éh aí:: você estimula aquilo... você apresenta aquilo de uma maneira mais lúdica... aí aquilo desperta né? um sentimento uma emoção e ela... POde ou não passar a gostar mas ela aprende (com aquele) momento ela consegue aprender... porque você estimulou porque você mostrou que é gosTOso que é BOM... eu creio que os sentimentos interferem sim

EI.7: Sim Dani com certeza ao mesmo tempo que a criança tá se desenvolvendo o cognitivo a inteligência a questão social a questão as relações interpessoais estão interferindo nessa relação eu até tive nos tivemos uma palestra estamos tendo né palestras de:::: Semec está nos oferecendo é uma () super interessante o professor disse que nós devemos ajudar nós devemos ajudar a criança a nomear as emoções dela né pra que ela entenda o que está acontecendo pra que ela possa éh:::: atravessar aquele processo né às vezes a criança tá num aprende tem alguma dificuldade eh:::: se nos for às vezes uma conversa que você tem com ela você () alguma coisa que tá afetando ela emocionalmente e a criança deslancha né eu achei isso muito interessante por exemplo se a criança chora somente na educação infantil às vezes a gente fala ai não chora não não a

a gente não dá significado pra aquilo e pra criança aquilo é super importante pode ser um entrave pra que o desenvolvimento cognitivo dela avance

Daniela: Obrigada EI sete

Daniela: EI. oito

EI.8: Oi ((risos)) é isso mesmo que as meninas disseram e no dia a dia nas nossas atividades né pra criança se expressar a gente proporciona atividades como histórias né rodas de conversas e daí a gente vê né o que está acontecendo com a criança ela consegue se expressar ali a emoção dela eh:::: conforme for ela o desenvolvimento num num vai avante e daí a gente consegue detectar essas coisas e juntamente com a família não sei procurar um caminho

Daniela: Obrigada EI oito

Daniela: EI. nove

EI.9: Bom é / eu foi o que eu falei até na outra fala né eu falei um pouco sobre isso () a emoção que a criança sente por exemplo quando um professor agressivo alguma coisa e a criança acaba não conseguindo nem pensar sobre o assunto que tá ali retratando né não ouve o profeSSOR naquele momento então porque porque a criaança nessa fase de desenvolvimento ela tá com o desenvolvimento pleno ela tá aprendendo a falar andar a sentar coisas a saber e de repente por EXEmplo através do choro ela tá dizendo que tá com sede, ela ta dizendo que ta doendo né que triste né i... através do SOrrisos a mesma coisa que ela tá feliz que ela tá bem que tá gostoso aquilo ali então isso aí também tem saber / com a auto estima a criança a gente precisa trabalhar muito esse lado dela pra que ela se sinta confortável segura já até falei sobre isso porque as EMOções que ela tá sentindo vai aFETAr a aprendizado dela se ela tiver uma relação com boa com o professor né isso aí que a profeSSOra primeira disse né e... se preocupar em se ter essa relação afeitva com seu aluno pra que ele sinta essa relação e consiga aprender através do ...que ...a gente fala a maneira que a gente ensina de como a gente deterMINA as situações da sala de aula pra que ele veja que... a gente gosta dele então... é por ai o caminho por ai o caminho da aprendizagem da criança e trabalha isso que ela vai ter as boas memorias vontades e os sentimentos pensamentos dela positivos pra aprendizagem

Daniela: Obrigada EI.nove

Daniela: EI. dez

EI.10: se considerarmos que a emoção ela é um::: veículo também de aprendizagem existe toda relação com a cognição é só a gente lembrar da nossa fase escola, quais eram as disciplinas que nós aprendíamos com maior facilidade? Eram aquelas que nós tínhamos uma melhor relação com o professor porque esse professor nos traziam emoções favoráveis pra aprendizagem então eu acredito que sim que a relação é total porque senão que quando a criança não tem quando ela não tem esse vínculo emocional com o professor ela ve::: / ela cria uma uma uma série de barreiras inclusive / é tem crianças que não TEM vontade de ir a escola éh::: eu acho que é relação total pra mim é total não tem outra explicação eu acho que inclusive é uma das minhas preocupações () na minha pós-graduação escrevi sobre motivação éh::: levando em consideração todo a questão dos laços afetivos laços emocionais da criança com o professor então é uma bandeira que vem crescendo eu acredito que sim

Daniela: Obrigada EI.dez

Daniela: EI. onze

EI.11: Eu acho... que existe SIM essa relação entre a emoção né::: e ah::: ação cognitiva da criança né... existe essa RElação porque está entrelaçado / os diante das atividades que elas realizam diante da emoção que elas colocam ao realizar a atividade nós explicando pra elas eu acho que EXISste sim essa relação

Pergunta 5

Daniela: vamos para a quinta... como que você trabalha o desenvolvimento das emoções e de sentimentos no grupo SEis PARA a educação infantil? eu vou repetir a pergunta... como você trabalha o desenvolvimento das emoções e sentimentos no grupo SEis DA educação infantil?... EI. um

EI.1: Dani no dia a dia MESmo éh::: através das histÓrias... dano o eXEMplo... eu acho que isso tem que ser trabalhado no dia a dia...

Daniela: EI. dois...

EI.2: éh::: por meios de brincaDEiras né?... histÓrias... a rotina que é tão importante né? na educação infantil... éh::: também... por meio::: de experiências né?... que pode::: também contribuir para o::: aprendizado da criança

Daniela: EI. três

EI.3: eu acredito que seja através da né? do do nosso planejamento ali das brincadeiras das histórias... éh:: das vivências que a gente traz pras criANças né? e a/ e através até da convivência né? a convivência que você tem com a criança a convivência que ele tem com o OUtro né um jeito que você vai mediAr aí esse trabalho

Daniela: E.I quatro...

EI.4: éh:: trabalhar o sentimento da criança coMIgo né? pra ela... ter sentimento comigo... de amor tudo uma pessoa que ela pode confiar... tudo isso com amor mas SEM perder o pulso firme... porque ela tem que ter uma::... uma relação de uma pessoa que GOsta dela e que quer o bem mas também colocando limites né? e::... e a gente tem que trabalhar esse sentimento DEla... éh a emoÇÃo dela também no dia a dia né?... porque não adianta ela tá com... a criança ter uma RAiva de mim naquele momento e eu bater de frente que só vai piorar as coisas... então tem que acalmar aquilo tem que éh::... trabalhar aqui/ aquele sentimento aquela emoção dela... pra ela tá aprendendo no dia a dia

Daniela: E.I cinco...

EI.5: eu acho que é::... tudo isso que as... as minhas colegas falaram né?... que é atraVÉS da comunicação e tem que SEr... através de um consTANte diálogo né? e também tem que ter a participação da família uma uma ligação aí entre a família e a escola...

Daniela: E.I seis

EI.6: eu acredito que é proPORcionando a ela uma:: um espaço agradável... né? uma relação de confiANça onde ela possa se expressar dar atenção uma certa atenção pra criança... ela se sente importante ela se expressa ela se sente bem aí ela a/ aprende... eu creio que é assim

EI.7: Ah:: bom é pra trabalhar as emoções é o que a E.I 6 falou é diário é todo momento né ou então você pode fazer direcionado né a sequência didática direcionada também mas como eu já disse né a TODO momento nós estamos trabalhando com as EMOções das crianças ah:: nesse momento de transição () das crianças que tem esses dez quinze vinte de acolhimento né:: éh:: um () oportunidade éh:: nós podemos também oferecer as canções sobre que a gente trabalha aquelas imagens né que nesse momento que a gente fala né eles ainda não sabem o que estão sentimento e mais difícil ainda pra eles éh:: colocar em palavras né através das contações de histórias éh:: na roda de conversa então essa questão da emoção é a todo momento né mas realmente dá pra GEnte também... fazer uma sequência direcionada mas é no parQUInho a gente percebe muito isso néh:: alguém tem aqueles que as vezes éh:: a mãe trata com mais vamos dizer assim éh:: dá muita

prioridade as vontades da criança né isso aí é uma das questões que a gente SOfre basTante porque essa questão da individualidade tem que trabalhar essa questão aí ...é bem é bem que a gente percebe bastante princilmanete em parquinhos em roda de conversa porque ele quer ser o primeiro em tudo o privilegiado em todas e as vezes chora né então é todo momento Dani, todo momento...

Daniela: Obrigada EI.sete

Daniela: EI.oito

EI.8: Éh:::: as eMOções das crianças ... quando a gente tá TRAbalhando desenvolvendo em sala de AUla é nessa durante essa pandeMIA... acho que todas as escolas trabalhou esse tema também bem profundamento esquecendo que as crianças registram né esse SENTimento através de desenhos isso e importante igual a professora colocou as dinâmicas que são realizadas éh::::: a última que foi legal foi pra ela expressar o medo que ela sentia daí ela expressava a massa todo esse medo seu e deposita no lixo que você vai se livrar e é assim é isso...

Daniela: Obrigada EI.oito

Daniela: EI.nove

EI.9: Então é isso AI mesmo né ...que o pessoal já coMEntou bastante né... que é a roda de conversa né ... começa pro () aí né o ano conhecer a viVÊncia das criança conhecer sobre elas éh::: mesmo a gente trabalhando remota a gente tem trabalhado... por exemplo igual a liTERatura os livro são importantes né pra deSEnvolvimento sentimentos ... saber que sentimentos () que senTimento tá senTindo... eu trabalhei também na nossa escola também já trabalhou sobre isso veio na BNCC esse assunto de uma forma diferencial ...a gente já traBAalha por exemplo a CRIança da escola... choro Ah::::: aí você vai ver uma forma sentir a segurança né se sentir acolhida ... e com o tempo ela vai avançando né nessa situação ela vai melhorando ela vai parando de chorar e aí você vai tomando algumas situações pra isso e é tranalhado as EMOções trabalhado ... com atividades diferenciadas tem muitas dinâmicas medo da criança ansiedade por exemplo () as criança então assim são os SENTimentos que eles MEsmo não sabem exatamente o... o... que é e a gente vai converSANDo vai... trabalhado dia a dia vai conhecendo essa criança MELhor vai particiPANDO dessas aulas nesse ...daí a a dia é um passo muito importante do fala escura diretamente aprender a falar e também escutar é que é muito importante pra que a CRIança se desenvolva e vai melhorando e vai aprendendo a conhecer as emoções e também fazer com que isso favoreca a aprendizagem ()

Daniela: Obrigada EI.nove

Daniela: EI.dez

EI.10: E ... então é:::: eu acredito que comece no processo de ADAptação né lá nos PRImeiros dias eh:::: é um trabalho de conquista da confiança da criança porque se ela não conFIA no professor ela não se sente PERtencente ela não se sente percebendo aquele grupo normamentel ela vai ficar muito calada independente do professor procurar se achegar a ela né então acredito que éh:::: trabalhar as emoções comece lá no primeiro dia de aula na maneira como você recebe a criança na sala de aula é o primeiro passo pra tentar que esse processo afetivo que esse desenvolvimento seja éh:::: adequado tenha sucesso tenha algum grau de sucesso eh:::: éh:::: muito complicado né nos temos que e levar em consideração que embora seja um ser social éh::: que embora ela... ela... ela tenha uma::::: NEcessidade de de falar mas ela ainda éh:::: ela está em construção ela encontra muita dificuldade de falar a respeito de sentimentos ih:::::::::: éh:::::::::: nesse momento que eu to DOU VAalor naquela naqueles dez minutinhos do inicio da aula aquele aqueles primeiros dez quinze minutinhos é onde a gente pode dar oportunidade da criança externar o porque quando o coleguinha fala né se eu dou aqueles dez minutinhos lá eu abro um DIÁlogo com eles um coleguinha fala alguma coisa até meio sem éh:::: éh:::: sem tanta importância digamos assim () um fato corriqueiro é ele da abertura e ele dá coragem pro outro coleguinha expor um sentimento que tem então éh:::: um processo grande né mas ele é diário e essa construção é diária e NEm sempre a gente tem sucesso nela é o mais complicado é isso né porque:::: tem crianças que trazem de tantos traumas desde muito pequenininha né e não tem coragem de contar o que acontece em casa por outro lado salva-se muitas crianças éh::: e com esse momento porque:::: éh:::: eu tenho experiências de alunos que eu descobri abusos crianças que foram abusadas em momentos como esse em momentos () fala que ela não vai contar dessa forma mas de ta indícios pra conversar com ela no particuar então é um trabalho grandioso mas é de formiguinha dia a dia é uma conquista diária e como diz a criança a grande dificuldade nossa agora foi que nós trabalhamos esse esse esse () procuramos desenvolver essa habilidade a distância então foi bem delicado bem difícil mesmo e na sala de aula é mais fácil e também éh:::: eu acredito que as colegas aí éh:::: cada planejamento porque é uma coisa que eu faço e vejo que as outras colegas fazem que a cada planejamento eu deixo um espaço de alguma atividade que trabalhe que desenvolva a emoção que desenvolva a linguagem que desenvolva toda essa questão que ajude ela a melhorar não () a se desenvolver um ser social em relação as emoções se alguém tiver dúvida de alguma coisa levante a mão

Daniela: Obrigada EI.nove

Daniela: E1.onze

EI.11: Bom é ... tanto é que a nossa ... sequência essa que tá acaBANDo hoje né como a professora que trabalha comigo a gente tá trabalhando a EMOção e sentimento né éh::: diante de ... de ...a das atividades remotas é um pouco mais complicado né mas eu vou falar como experiência de de dentro da sala de aula né eu acho que trazendo a criança pra:::: pra pra si pra perto de si éh::: respeiTANdo o contexto de vida da criança contexto social que ele vive às vezes a bagagem histórica que ela tem da família da casa dela RESpeitar esses esses sentimentos dela essas EMOções porque vai ter dia que a CRIança num vai querer fazer nada DEntro da sala de porque aconteceu alguma não coisa na casa dela ou com algum amiguinho e ela não quer falar e você tem que respeitar isso dela né que ela é uma criança um ser social que está em desenvolvimento então eu eu éh::: geralmente procuro sempre respeitar esses sentimentos delas trazendo acolhendo elas né por meu lado pra trazer pra perto de MIM o aconchego da professora acolhendo os coleguinhas acolhendo também e respeitando essa emoção e esse sentimento que ela traz consigo de casa ou até mesmo e que ela () no dia a dia no ambiente escolar junto com a professora e com os amiguinhos é isso

Pergunta 6

Daniela: certo... vamos para a pergunta seis... PArá você... o que é currículo?... vou repetir a pergunta para você o que é currículo?

EI.1: currículo é aquilo que vai nortear o nosso trabalho... no que que a gente deve se trabalhar na onde que vai falar de tudo é ele que norteia todo o trabalho do:: do profissional...

Daniela: E.I dois...

EI.2: realmente eu concordo com a colega aí... que éh:: o currículo ele é um norte né? para o profeSSOr planejar... né? as suas aulas...

Daniela: E1. três

EI.3: é realmente é o é o norteador do nosso trabalho com certeza éh:: éh::: aonde a gente se baseia ali pra... pra:: pra fazer o nosso trabalho

Daniela: E1. quatro

EI.4: bom o currículo é ele é algo que vai nos orientar o trabalho né? nessa fase pra que né pra que as crianças também... éh:: de diferentes lugares... ela termine aquela:: aquela

fase mais ou menos igualada ali sem... sem perder o foco tudo... (então) vai nos orientar no trabalho...

Daniela: EI. cinco

EI.5: eu acho que o currículo é::... (ele) são informações organizadas né? que através dela é::: vai nos orientar dentro da sala de aula...

Daniela: EI. seis

EI.6: eu acho que é::: currículo é um conjunto né? de::... conteúdos metas perspectivas tudo aquilo que a gente vai usar pra... pro planejamento pra desenvolver a aprendizagem da criança...

EI.7: Eu também entende assim né que o Currículo é cada escola tem a sua né cada escola tem o seu é o que norteia as ações dos professores e porque cada escola tem o seu porque nós temos que respeitar as características né::: cada escola tem os seus alunos e seus alunos tem a as suas características então é um documento da Escola que norteia as nossas ações ali nós encontramos as estratégias as ações os objetivos que tem que ser alcançando em cada nível de ensino é isso é um documento norteador mesmo né da escola...

Daniela: Obrigada EI. sete

Daniela: EI. oito

EI.8: Oi ((risos)) difícil apertar esse negocinho:: aqui mas deu certo () bom currículo pra mim é tudo aquilo que a escola né produz é::: aquele trajeto que ela percorre e depois ela organiza tudo isso pra aquele desenvolvimento todo tipo um documento entendeu eh::: e as práticas e depois a gente vai executar isso não sei...

Daniela: Obrigada EI. oito

Daniela: EI. nove

EI.9: É bem bem falou a primeira colega que falou né ... currículo falando só do currículo só falar da educação isso né onde tá ali seu conhecimento trabalho sua experiência e claro que você - - - currículo vai acrescentando coisas né nossa e o currículo currículo né que a gente fala da Escola né que a gente trabalha já vai falar vai ter lá os objetivos de aprendizagem e desenvolver é onde trabalhar a gente vai ter ali o norte não é igual () a gente pra que a gente estabeleça ali os obj / objetivos pra que a a gente consiga fazer com que a confiança entenda aprenda desenvolva né e é por aí...

Daniela: Obrigada EI. nove

Daniela: EI. dez

EI.10: Tá éh:: eu entendo por currículo a questão mais éh:::: teórica que é a organização de conteúdos éh:::: a serem desenvolvidos e aí voltamos ao que falamos na reunião passada que éh:::: que a valorização que eu dou pra BN () BNCC no sentido de unificar éh:: ou pelo menos deixar o mais próximos possível que todas as crianças tenham as mesmas habilidades desenvolvidas porque éh:::: acontecia como eu disse também na reunião passada ... acontecia que aqui nós recebemos muita crianças que não tínhamos as habilidades que nós já tínhamos trabalhado aqui ou vice e versa ou ao contrário e aí isso causava um:::: um certo descompasso em sala da aula e aqui nós professores ficávamos doidos RAncando o cabelo da cabeça tentando éh:::: apaziguar essa situação então eu entendo como currículo a () de conteúdos éh:::: a serem desenvolvidos éh:: conteúdos a serem aplicados para que as habilidades sejam desenvolvidas () um conceito não consigo expli / éh:: explicar de uma outra forma...

Daniela: Obrigada EI.dez

Daniela: EI.onze

EI.11: Para mim o que é currículo é um conhecimento pra mim o que é currículo é um:::: conhecimento que eu adquiri ao LOngo da minha vida éh:::: tanto na graduação na especialização como no meu dia a dia com tanto com as crianças quanto com os outros professores além do papel em si que que mede o direito de exercer minha profissão ... o conhecimento em si que eu tenho que eu adquiro no dia a dia para ensinar as a para as crianças para eu aprender com eles na minha opinião eu acho que isso que é currículo não só ensino no papel escrito que eu sou APta a ser uma pedagoga mas também como o fato de eu ensinar conversar com as PEsoas entender compreender o mundo em si que que nos cerca pra poder ajudar esta criança essa pessoa esse ser humano pra mim eu acho que currículo é isso...

Pertunta 7

Daniela: vamos para a sétima pergunta... você participou do movimento de construção da base nacional comum curricular... ou do currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul... ou das orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas?... pode falar um pouquinho sobre isso?... EI.1

EI.1: Dani fala fala de novo fazendo favor

Daniela: tá... você participou do movimento de construção da base nacional comum curricular... do currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul... das orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas... então são TRÊs documentos né? a BNCC o:::

EI.1: sim

Daniela: a construção do currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul e:: o das orientações éh:: da rede municipal de Três Lagoas se você participou da construção de algum deles...

EI.1: eu Acho que só tem um que eu não participei se eu não tiver certeza mas... os outros dois eu participei sim... foi bacana a participação eu acho que foi muito importante porque:: só a gente que tá na sala de aula somente nós sabemos qual que é a necessidade né? de cada regiÃO de cada... local... e foi bem baCAna a participação eu lembro que a gente sentou várias vezes em cursos né? esses cursos que tiveram pra gente montar esse currículo... ainda teve um que eu acho que ficou em/ pra ser alterado depois voltou de novo... mas éh::: o que eu falei eu acho que foi muito importante a nossa participação... porque nós como os professores são os únicos que estão dentro da sala de aula... que conSEgue ver mesmo a realidade né?... daquela região é isso

Daniela: EI. dois

EI.2: sim já participei né? eu acredito que nós professores preciSAmos participar né?... para até MEsmo... inserir... o que precisa né? pra:: ser colocado em prática em sala de aula...

Daniela: EI. três

EI.3:participei participei sim de todas as reuniões que nós tiVEmos né? éh:: deBAtes éh foi um um trabalho bem bacana sim do do município... e::: eu sou (assim) ah nossa eu a-do-ro o:: o as orientações curriculares DA educação infantil... acho que NOssa éh:: norteia MUito o nosso trabalho é MUito bacana... e::: eu acho que é muito válido NOssa... tá assim modificando muito o trabalho da gente aí na... na educação infantil

Daniela: éh esse trabalho que você falou sobre:::... que você deu mais ênfase... éh retrata sobre qual documento? do município?

EI.3: orientações curriculares do Mato Grosso do Sul

Daniela: certo... ::ahn... EI. quatro

EI.4: éh participei sim né? e foi eu achei importante porque foi um momento... éh:: em que eles DEram a voz... pra quem realmente tá dentro da sala de aula que tá vivenciando as dificulDAdes ali... ele/ eles deram essa voz pra gente...

Daniela: EI.cinco...

EI.5:éh:: eu participei das orientações curriculares de Mato Grosso do Sul... achei que foi bem válido né?... foi ótimo porque... (eu acho) que fomos ouvidos porque ninGUÉM

meLHOR do que os professores pra opinar sobre tudo isso né?... a gente que tá lá dentro... pra que:: tá vivenciando e:: e sabe o que é necessário realmente...

Daniela: EI. seis

EI.6: eu participei da:: das orientações do Mato Grosso do Sul e (das) do município... e:: foi muito BOM nos reunimos... com outros professores éh:: discutimos e:: tentamos organizar assim de uma maneira que fosse mais acessível né pra gente poder... que não ficasse tão maçante né? na hora da gente trabalhar porque... NÓS conhecemos a vivência lá na sala de aula e NÓS vamos usar esse documento né? na na proCUra na... então nós sentamos pra organizar e eu achei muito importante... a participação da gente... dos professores...

Daniela: EI.7

EI.7: sim o Dani eu participei sim das formações da construção desses documentos eeee é exatamente o que as meni as falrama e já vinha assim pronto éh::: nos tinhasmos a oportunidade de mudar algumas coisas eu lembro ate que o que poderia ser mudado vinha em DEstaque, vinha numa COR diferente ne então nos analisávamos pra ver os conteúdos esTRAtégicos e e a gente nos dávamos a nossa contribuição formas... vários processos que me lembro nos participávamos de reunião do feexd banck da escola sim participei sim

Daniela: Obrigada EI.sete

Daniela: EI.oito

EI.8: Éh::: realMEnte foi a mesma coisa que as meninas disseram ... nós participamos sim ... dessas eu lembro que foi um documento extenso ... não que não... aconteceu assim em uma única... e a equipe pedaGÓgica tava TODa envolviDA né e... tivemos bastante auxílio nÉ na época da... da... coordenação pORQUE na hora de ler algumas coisas pra compreender Eh::: todas nós ali () e ai no fim deu tuDO certo mas nÓs participamos sim...

Daniela: Obrigada EI.oito

Daniela: EI.nove

EI.9: então euuu eu foi muito marCAnTe pra mim essa estudo da BNCC ... eu trabalhava no euforsina e eu fui convidada pra participar da conferência e na conferência a gente éh::: teve contato com os professores do fundamental () né do estado do MS e lá nos fizemos algumas intervenções quanto a pratica e quanto aos objetivos das é de todos os anos iniciais que era o primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano né da... do FUNdamental eu não trabalhei na parte da educação infantil na época eu tava pelo fundundamental I e... e depois que nós fizemos essa primeira... que foi esse né esse geral

com os professores éh::::: do fundamental dois que eles tavam auxiliando e fui muito interessante muito aprendizado né e na segunda etapa e nós por matéria então como eu tava no fundamental foi por matéria e eu fui prática então foi em e mais uma colega e as duas coordenadoras e foi muito interessante sim éh::::: me lembro ali aquele documento que era um documento EXtenso a gente lia tínhamos acho que quatro horas oito horas não lembro direito o tempo mas era extenso lento e corrigindo e ponto práticas que a gente acrescentando () bastante e alí a gente teve muito éh::::: tempo lendo... no finafamemtnal no caso n é no caso do que estamos falando agora, as práticas em:::::::::: como é que a gente fala assim éh::::: recreativa sabe, é tirando um pouco o papel é do fundamental foi uma parte interessante do brincar até no fundamental um que é uma coisa que a gente já não ia muito pra esse lado e aí veio a BNCC colocando mais coisa pratica né colocando a criança com o concreto achei bem INteressante essa parte que a gente trabalhou gostei muito de participa depois eu participei também de de passar rpra scolegar foi na... na... na gentil que nos fomos lá passar pras colegas o que a gente aprendeu durante toda essa estrapa foi muito importante e contribuiu um pouco com educação a gente aprendeu muito foi um aprendizado muito importante, professores...

Daniela: Obrigada EI.nove

Daniela: EI.dez

EI.10: Então eu estou no mesmo patamar que não lembro dos detalhes mas::: nós tínhamos as firmações nós tinhas as reuniões na escola éh::::: tinha as sextas-feitas se não me engano era as sextas-feiras que:::: as crianças nós dávamos aula até as nove e as crianças levavam atividades éh::::: complementar pra casa pra que nós pudéssemos estudar os documentos isso aconteceu em todas as fases e aí na última fase nós tivémos encontros na UFMS que aí foi escolhido alguns professores apenas da escola que seriam os formadores´que iriam até lá eu não era formadora mas eu éh::: fui convidada a ir éh::: ((tosse)) desculpa fui convidada a ir em nome da educação infantil porque os outros formadores nenhum era era da educação infantil éh:::::e depois anos tínhamos as reuniões pra respassar pro restante da escola sim nós tivemos éh::::: voz ativa principalmente na última etapa na parte da::::: de MS éh::::: uma parte de Mato Grosso do Sul mais especificamente Três Lagoas éh::::: os professores os coordenadores tinham vos ativa sim, demos palpite no que seria éh::::: mais viável éh::::: pro nosso município mas assim n lembro com detalhes lembro dessas reuniões e lembro que em algumas coisas nós éh::::: palpitavamos diganos assim ne npos pedíamos pra trocar alguma palavra ou éh::::: algum termo ou até a frase inteira tem coisas que a gente achava que n estava bem especificas

n estavam bem CLARas pra nossa reunião éh:::: foi um trabalho a muitas mãos né e depois num num determinado momento eles mendaravam pra escola uma especie de um rascunho pra que a gente constinuisse estudando pra ver se era aqui la mesmo participamos sim de todas as... as fases pelo menos eu participei e acredito que elas também participo () e... e na... na coordenação da minha escola era mui / não era é muito enjoada nesse sentido eles todas as coisas todas as reuniões que eles vão e eles repassam pra gente, direção e coordenação são muuuu/ a gente tem conhecimento sim do que acontece lá

Daniela: Obrigada EI.dez

Daniela: EI.onze

EI.11: Éh:::: é participar eu participei porque:::: nós tínhamos as as formações né... aí era pra nós lermos anaLIsarmos éh:::: fazer trocas que daí ia pra pro lugar lá onde eles iam... iam... encaminhar certinho né as:::: as:::: as leituras pra fazer as / e precisava mudar ou não se tava de acordo com a faixa etária da criança TAnto da base da referência do Mato Grosso do Sul e das orientações curriculares de Três Lagoas nós pelo menos eu em todos eu participei era reunião na escola era reunião na outra escola aí tinha os formadores que passava pra nós os conhecimentos sobre:::: esses três documento o que era necessário para poder trabalhar com a criança dentro da sala de aula se nos estávamos de acordo se era pertinente as ah:::: as atividades realizadas dentro da da escola do CEI é mais ou menos isso ... é que eu não consigo especificar um por si só porque faz tempo também que a gente participou é lógico que éh:::: constantemente a gente tá:::: éh:::: visitando eles tanto:::: a orientações de Três Lagoas para o nosso planejamento mas eu acho que é bem isso igual as orientações de Três Lagoas eu acho que enxugou mais ainda em relação ao ao currículo de Mato Grosso do Sul e a Base Nacional eu acho que é isso mas teve contribuição sim, foi muito significativa e a gente participava bastante das reunião só não consigo lembrar em detalhes cada um é isso

Daniela: Obrigada EI.sete

Daniela: EI.oito

Pergunta 8

Daniela: Tá vamos para a oitava pergunta... na SUa percepção... esses documentos tem ARtulação entre si?... são compatíveis?... há alguma diferença entre eles? então são os três documentos a BNCC... o currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul...

e das orientações curriculares da rede municipal de Três Lagoas então... existe uma articulação ou ou tem alguma diferença entre eles na percepção de vocês? EI.um

EI.1: ô Dani eu cre/ eu vejo assim na minha percepção que um puxa o OUTro entendeu? que um foi baseado em cima do OUTro... mas que tem uma articulação sim quando cê vai montar o plano de aula... (digo sim) tem que fazer de acordo claro com o que tá lá mas tipo... por exemplo se as minhas crianças são é uma área diferente alguma coisa eu posso fazer adaptado sim...

Daniela: certo... EI.dois...

EI.2: sim são bem compatíveis... eles são bem parecidos...

Daniela: EI.três

EI.3: sim com certeza eu acho que assim... eles vieram trazendo éh::: só algumas especificações né? () éh::: que a BNCC é um documento geral né? pro país inteiro aí veio ahn o:: o:: currículo do Mato Grosso do SUL... e aí as orientações curriculares que é uma coisa mais... é particular de Três Lagoas né? nós inserimos muita coisa assim... éh da NOssa realidade aqui do nosso município...

Daniela: EI.quatro

EI.4: éh::: eu também concordo que eles são articulados sim né? e::: só que eu acredito também que::: o do município éh:::... tem ma/ é mais compatível com a nossa realidade né? de vivência

Daniela: EI.5

EI.5: éh::: eu... sei que... um está ligado ao outro um depende do outro né? só que assim tem um porém como a BNCC... é um documento mais AMplo né? e ele:::... tá muito voltado ele aborda muito o uso da tec/ tecnologia... éh::: apesar que esse ano muita coisa mudou... éh todos éh todos aprenderam... e estão aprendendo muito com a situação a:: realidade que estamos vivendo... e isso inclui a tecnologia MAs nem tudo da BNCC eu acho que dá pra ser uSAdo né? dentro aqui do currículo da da nossa cidade do nosso:: Estado porque éh... a tecnologia que eu tava falando né?... éh TEM escolas que:::... ainda não tem tecnologia tem escolas que não tem a SAla que não tem ainda o que oferecer TUdo o que tá na/ dentro da BNCC... aí entra aí o que as minhas colegas falaram né? que a gente as vezes tem que fazer uma::: uma a-dap-tação à nossa realidade aqui... pra funcionar realmente... é isso...

Daniela: EI.seis

EI.6: éh::: eu acredito sim que eles estão interligadosaté porque... um saiu do outro né? tem o::: o a maior que é a BNCC dela tirou a do esta/ do Estado né?... com especí/

especificações PARA o Estado de Mato Grosso do Sul e DO de Mato Grosso do Sul tirou para o município... e é mais voltado (pelo) igual as amigas disseram... cê vai... adaptando a vivência da criança aquilo que ela vive né? do... do jeito dela... então eles estão interligados e::... por exemplo se você tá usando a do município... você vai tá usando as três entendeu? você só vai éh::: ter uma visão mais ampla... partindo da:: da menor pra maior... mas as/ as três tão ligadas...

EI.7: Não Dani não tem diferença não ne ate porque a BNCC é obrigatoria ela é lei né todo e qualquer documento norteador da ed tanto pra ecola publica quanto pra escola particular ela tem que ser baseada na BNCC ne nos temos aqui os currículos () diferente suas particularidades de outros estado e cidade né mas não é lei é obrigatoriedade é ela é ponto de referência...

Daniela: Obrigada EI.sete

Daniela: EI.oito

EI.8: Isso mesmo, eles se complementam...

EI.9: Entao é é isso aí é um complemtnea o outro ne a base normatiza né todo oh:::: e pra aprendizagem e os currículos () e ali de tudo que as colegas já falaram é trabalha a regionalidade e o sociocultural né vai de cada lugar também né ai também vai se preocupar em com o aspectos do lugar pra ser trabalhado...

Daniela: Obrigada EI.nove

Daniela: EI.dez

EI.10: então exataMENte o que a professora colocou né... eles são complementares eles se compmplemtenam a impressão que dá é que éh::: houve a aprimoramento eu acho que a BNCC é uma pro éh::: éh:::: ele foi melhorado em relação aos outros dois documentos uma linguagem muito mais clara pra os profeSSOres principalmente professor em inicio de carreira eh:::: então eu considero que são um complementa o outro mas também vejo que eles foram éh:::: melhorando éh:::: foram éh:::: como é que eu poderia deixar de maieira mais clara é como se fosse uma tecnologia nova sabe você tem uma coisa aí ... cria-se uma tecnologia nova melhor e outro melhor ainda e só vai melhorando eu vejo dessa maneira esses três documentos vejo que eles se complemnteam mas de maneira que foi melhorando oh:::: ah::::: clareza, ah::::: os objetivos enfim, eu penso nesses três documentos como um:::: uma seQUÊncia uma trioLOGIA como uma trioLOGIA éh:::: contínuo mas com melhorias...

Daniela: Obrigada EI.dez

Daniela: EI.onze

EI.11: Não, não são éh::: não há diferença entre os três né... os três esta intercalado um ao outro néh::: porque começa pela BNCC que é uma Base Nacional Comum Curricular para todos os os ensinos do Brasil aí passa para a referência curricular de cada estado no nosso caso Mato Grosso do Sul aí vai ter a referência comum curricula do Estado de São Paulo... referência comum curricular do estado do Paraná ...e assim sucessivamente e as orientações pedaGÓgicas de cada município e não tem como um falar de uma coisa e outro falar de outra coisa um::: um::: está itintercalado com o outro aí tipo assim é uma éh::: são mediações de conhecimento a base o currículo e oh::: a orientação de cada município está intercalado sim todo os conhecimentos todas as ah::: as sugestões de atividades conhecimento são todos interligados uns aos outros e é isso...

Pergunta 9

Daniela: pergunta nove... conforme previsto na base nacional comum curricular... no currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul... e nas orientações curriculares da rede municipal do ensino de Três Lagoas... há a necessidade de desenvolver as competências SOcioemocionais na educação infantil... SOBRE essa questão vou fazer duas interrogações... a primeira... você utiliza as sugestões descritas nos documentos citados para o desenvolvimento das habilidades SOcioemocionais? se sim... quais? pode me dar alguns exemplos de como você desenvolve essas atividades? é uma pergunta e são três desmembramentos né? a primeira é se... éh::: utiliza sugestão descrita nos documentos citados... para o desenvolvimento das habilidades SOcioemocionais... se utiliza QUais né? se pode dar alguns exemplos das atividades... Dani eu não entendi... éh:::

Daniela: tá... óh voc/ éh::: conforme previsto na BNCC no currículo de referência e ::nas orientações da rede... eXISte a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais... na educação infantil... sobre essa questão... óh eu vou fazer a a pergunta... você utiliza... dentre os documentos citados... a::: o desenvolvimento das habilidades SOcioemocionais porque nos documentos eles sugerem... o des/ algumas atividades voltada pro desenvolvimento das habilidades socioemocionais... essa é uma pergunta

EI.1: sim

Daniela: sim? você pode citar... algum?

EI.1: ah::: que atividade que eu utilizo pra desenvolver essas a/ éh e éh:::

Daniela: as competências socioemocionais...

EI.1: brinCAR... éh deixar a criança particiPAR conviver com o Outro socialiZAr... eu não sei... eu não sei se é isso... eu fiquei meia boiando agora ((riu))...

Daniela: você quer que eu repita a pergunta ou você:::

EI.1: não... não precisa mas é isso minha resposta... deixar a criança particiPAR... conviVER... socializar

Daniela: EI.dois

EI.2: éh então é que eu... cê pode repetir novamente?

Daniela: sim sim... éh:: conforme previsto na BNCC no currículo de referência do Estado e nas orientações curriculares do:: município Existe a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais na educação infantil... sobre essa questão... você utiliza as SUGestões descritas nos documentos ciTAdos para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais?... se sim... pode me dar alguns exemplos das atividades?

EI.2: ah tá... sim eu utilizo né? vamo supor... ah:: habilidades como éh::... desenvolve na educação infantil brincar né?... o socializar igual a colega disse... deixar a criança participar né? porque É o direito dela... né? então eu penso... que essas habilidades estão voltada também para o socioemocional da criança

Daniela: EI.três

EI.3: bom eu:: acho assim uma ma/ uma maneira legal de pra você trabalhar... é com a contação de história... o conto e o reconto das histórias né? éh::: até coloquei em uma das APCAs... do do infantil... uma historinha bem bacana que fala dos sentimentos que é... éh::: o monstro das cores... então assim as professoras fizeram uma contação de história né? através dessa... dessa historinha que foi bem bacana assim pra... pra éh::: pra mostrar os sentimentos né? pra:: éh através das cores né? quando você tá com RAiva e fica aquela coisa verMELha né?... então assim éh::: eu acho que é uma atividade bacana é a contação de história

Daniela: EI.quatro

EI.4: sim eu:: utilizo sim essas... essas sugestões né?... éh::: inclusive como a... a nossa colega da EI.3 falou... éh trabalho histórias sim... o MONstro de todas as cores que é excelente... éh::: e agora também a gente tem a... tá tendo assim... ah eu não diria uma oportuniDAde porque isso a gente pode tá levando pra sala de aula também... mas nessa questão de:: digitalizaÇÃO vamos dizer assim né? da:: de informatização tudo... a gente tá::... tá (bandando) bastante trabalhando assim... os sentimentos através dos emojis né?... então... o:: os emojis tá... tá assim direto aparecendo nas no/ nas nossas atividades... pra

ele colocar o sentimento que ele tá naquele momento... o sentimento que ele teve ao desenvolver a atividade

Daniela: EI.cinco

EI.5: ::eu utilizo sim... né? e eu acho que::... é tudo em cima das situações de convivência né? de de de vive/ de vivência da criança... éh::: e tudo isso aí também pode se:::... pode englobar o teatro::: as brincadeiras lúdicas... dar Oportunidade pra criança de socialização... e o que a gente MUito trabalha mesmo éh::: o que as meninas falaram né? o conto o conto éh::: praticamente quase que diário né? já faz parte da vivência da/ das crianças dentro de sala de aula é o... é o conto que::: ajuda muito em relação a isso

Daniela: EI.seis

EI.6: éh::: eu utilizo sim... a/ as sugestões... até porque eu lembro que quando a gente se reuniu pra:: pra:: ORganizar né no Mato Grosso do Sul a do município... a gente também tiro/ aquilo lá é tirado de nós professores né? nós demos algumas também sugestão de:: de:: estratégias de atividades pra::: pra colocar lá... então eu acho que a roda de conversa... deixar a criança participar... jogos brincadeiras...

EI.7: Conforme prescritos nos três documentos né, existem as orientações de trabalhar o desenvolvimento da competência socioemocional então de acordo com isso você utiliza a sugestão descrita nos documentos pra deSEnvolver a habilidade socioemocional...

Daniela: Você poder dar algum exemplo de quais?

EI.7: Utilizo éh::: sim eu utilizo néh::: éh::: nós temos até um () né pre ele chama esclarecimento de brincadeira ele contempla os campos de experiências e a BNCC e ela valoriza vamos dizer assim que nós trabalhamos as brincadeiras direcionadas com objetivo você que ...que eu cite alguma?

Daniela: Sim

EI.7: Nossa... são tantas não consigo lembrar agora mas é sempre voltado para as questões das brincadeiras... né ai meu Deus eu não consigo falar pra você agora Dani.

Daniela: Não tem problemas...

Daniela: Obrigada EI.sete

Daniela: EI.oito

EI.8: Bom como a professora colocou lá no começo... que quando é quando a gente senta pra planejar qual documento a gente tem em mãos a BNCC e daí a gente planeja semanalmente ou até pra quinze dias...

Daniela: Obrigada EI.oito

Daniela: EI.nove

EI.9: Assim éh::: a gente trabalha néh::: sempre éh::: () a toda a tudo que () na BNCC nos currículos pra gente poder () a nossa aula inclusive tanto que a coordenadora às vezes coisas que a gente possa um pouco do::: do::: que vai da aula que eu::: eu::: sou gseis no caso coisa que já não é mais da educação infantil fica náh::: já fica no infantil fica aquela outra parte e essa parte socioemocional ...ela é importantíssima DEsde o início ... desde a hora que você acolhe a criança naquele primeiro momento você vai trabalhar diVERsas atividades interessantes que trabalha com a criança principalmente fazendo com que ela se seja ela consiga éh::: perceber suas EMOções... perceber né ela é o próprio eu () dela, né através dessas atividades de::: de::: histórias né brincadeiras que o brincar se torna né uma das::: das éh::: das mais importantes da educação infantil na verdade é a mais importante da educação infantil então isso aí colabora muito pras atividades tenha esse elemento sociocultural socioemocional...áh::: tá é porque na realidade quando você fala de socioemocional eu lembrei dum curso que eu fiz no início do ano passado né sobre isso sobre / porque é igual eu falei já o trabalhas as emoções como uma coisa... uma novidade assim da gente tem um olhar pras emoções pras emo/ emoções um olhar que foi visto que a gente começou a olhar diferente de uma maneira diferente fizemos até as emoções porque...porque... hoje a gente tem essa preocupação do que a criança tá sentindo como ela está a vivenciando a emoção dela em casa o sentimento que ela tem porque nem sempre às vezes a criança tem tudo mas ela não é feliz porque... porque às vezes o pai não tem... um tempo pra dar aquela atenção às vezes não mora com o pai ou com a mãe tem um leque de coisas que é ... que é como é que fala assim contribuiu ou não pra aprendizagem dela e se trabalhar essas emoções éh::: eu até tive aluna que perdeu o pai e a família soube trabalhar as emoções dela que o papai tá no céu tá olhando por ela e que ali ela tinha um vínculo com a família, tio, avô, assim

EI.10: Então éh::: como a Cris colocou né nós acabamos é trabalhando é de acordo ele é um documento que alicerça não tem jeito né éh::: e como eu havia dito antes ele veio pra facilitar no meu ponto de vista veio pra facilitar éh::: dizer né se nós utilizamos as sugestões... utilizamos as sugestões... sim agora fica muito difícil a gente citar essas... essas éh::: o que nós utilizamos sem estar assim como a gente está é meio meio... meio difícil mas é nós utilizamos ele como documento de base pra fazer nosso planejamento é se nós paramos pra pensar na BNCC como um todo éh::: todos os éh::: tudo que vem nela trabalha o sócioemocional no meu ponto de vista posso até estar errada eu acho que todas as competências são voltadas para o desenvolvimento socioemocional porque para

desenvolver () a criança como um todo n pode desenvolver so um pedacinho dela todas as atividades ela... ela...tem como OBJETIVO envolver a () habilidade focamos numa () mas acabamos desenvolvendo outras também então eu vejo na BNCC esse valor o valor do desenvolvimento socioemocional como um todo e aí como você colocou ai quais? O que nos trabalhamos varias, desde trabalhar questões de... de ... de... musicalidade que é sugerido, é as partes do corpo é::: contação de história todo colabora para o desenvolvimento socioemocional esse é o meu ponto de vista né é::: de todas essas atividades eu acho que a atividade que nós falamos a respeito da história de vida da criança eu acho ela de um valor monumental quer seja é::: pra pra questões mais lá na frente onde a gente vai falar de leitura e escrita né no desenvolvimento da letra e da escrita quer seja no desenvolvimento dela como ser humano e esse é::: uma questão é um dos pontos que eu gosto muito de trabalhar É a questão da história da criança começando pelo nome dela é::: que é uma sugestão bem forte da BNCC eh::: na minha opinião quais são as mais eficazes já

EI.11: é eu achei um pouco extensa a a pergunta né Aí... igual por exemplo eu vou fazer o meu planejamento eu utilizo do... da... das orientações curriculares toda vez quando eu vou fazer uma atividade ou escrever alguma coisa o documento ta ali junto comigo é meu aliado é::: observo leio presto atenção pra ver se aquela atividade ta de acordo com a faixa etária da criança com o contexto que estamos vivenciado no momento é::: aí qual é a segunda pergunta mesmo? Se você utiliza as sugestões ... né? A segunda é quais são as mais eficazes.....

Pergunta 10

Daniela: éh penúltima pergunta... em sua opinião... QUAis são as mais eficazes para atender os objetivos da BNCC do currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul... e das orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas? então eu vou repetir a pergunta... em sua opinião voltado pro desenvolvimento das competências socioemocionais tá?... em sua opinião... QUAis são as mais eficazes para atender o objetivo da BNCC?... do currículo de fe/ de referência do Estado de Mato Grosso do Sul... e das orientações curriculares da rede municipal do ensino de Três Lagoas?...

EI.1: ô Dani eu acho que TUDO pra atender o currículo tudo envolve o brincar que desde o começo lá até em baixo fala brincar ((riu)) trabalhar as emoções através de

brincadeiras... vai contar uma história dentro dessa história ter uma brincadeira... porque eu... eu acho que na educação infantil tudo... tudo tem que partir de brincadeiras... é isso...

EI.2: éh:: na minha opinião... a contação de história né? com certeza... o brincar... e o faz de conta

Daniela: EI.três

EI.3: éh:: bom como eu falei a contação de história é muito bacana né? o conto e o reconto... mas tem uma coisa também que quando as crianças tão ahn naquela brincadeira livre ali entre elas... a nossa observação... ali eu acredito que... né? naquela... naquela hora ali ela:: a gente consegue captar assim bastante do... do do socioemocional de como a criança tá né?... de como que ela tá se sentindo ali naq/ no momento né?

Daniela: EI.4...

EI.4: eu acho assim que... pra ser mais efiCAZ mesmo pra atender esses objetivos... éh:: fazer uma relação mesmo do do lúdico com a vivência da criança né? que ela vivencia... éh:: trabalhar as histórias o lúdico mesmo

Daniela: EI.cinco

EI.5: eu acho que tudo se resume no brincar... né? e o que que faz parte do brincar

Daniela: EI.seis

EI.6: eu acho que... éh:: ela precisa vivenciar né então... éh quando eu conto a história () quando ela faz um reconto... ela:: aprende né? então ela/ eu acho que a dramatização também... ela precisa vivenciar pra ela aprender... eu acho que o reconto a dramatização quando ela brinca e aí ela faz de conta... eu acho que é... esse

EI.7: Olha é complicado você falar de uma porque tudo que você vai fazer permeia a questão da emoção até tudo né a partir do momento do acolhimento da contação de história é n tem como se você for ver as atividades tudo é permeado né pela pela emoção então acho que n tem nenhuma que se sobressai a outra NÃO ate porque essa questão é muito da criança ne as vezes eu conto uma história que vai mexer com o emocional de uma criança e a outra n então é uma questão já do doo que pé que a criança eé´das experiências que a crianças tem o que que a feta positivemten ou negativamente ela então acho complicado a gente mesurar Dani

EI.8: e a gente fica sempre atenta aos campos de experiência NÉ o eu o... ou o outro e o nos eu acho que é isso que envolve a... a emoção bastante que a gente trabalha ne a

emoção é com essas atividades que encaixa ai no... eu no outro e nós e também quando chega lá na na escuta fala pensamento e imaginação (risso) é isso

EI.9: todo esse trabalha adicional ele é muito importante e a escola ta vivenciando isso né com mais com mais cuidado então a criança ela sendo protagonista né essa palavra que foi usada né o protagonismo criança ela vai falar dela né ela vai desenvolver nela esse aprendizado de conhecimento as emoções e a gente vai trabalhando através dessas atividades é isso

EI.10: acabei de respondeo pra mim o mai s eficaz é partir da história da criança acho que dali em diante todas as outras habilidades podem ser desenvolvidar atraveses do sconteudos que são propostos pela BNCC como eu disse antes é assim que eu entendeo poss estar redondamente enganada mas é assim que vejo

Obrigada professora

EI.11: Ai todos, todos praticamente porque é igual eu to falando é de acordo com a atividade que ... que... você ta preparando que você ta pensamento no momento para fazer com aquele grupo né igual como a gente trabalha o nosso planejamento é a casa quinze dias então a cada quinze dias as vezes até::::: você quer colocar praticaMente todos né só que num dá NÃO cabe porque quinze dias é pouco dia pra trabalhar ai as vezes você quer que seja extenso o planjemtanto ai também nada certo então eu penso que é de acordo com o que nos estamos planejamento a gente vai utilizando esses éh::::: essas::::: como se diz esses essas referencias do do currículo de Três Lagoas eu acho que é isso é que eu não to conseguindo explicar direito mas acho que deu pra você éh::::: ter uma ideia não deu?

Entendi sim!

Hurun então tá

Obrigada professora.

Daniela: tá vamos para a última pergunta... você acredita que o desenvolvimento Socioemocional proposto pela BNCC... e pelos demais documentos é benéfico pra criança? comente... EI.um

EI.:sim com certeza...

Daniela: EI.dois...

EI.:sim...

Daniela: EI.três

EI.: eu acredito que sim... que ela é MUito benéfica... eu acho que ela veio éh::: trazer a criança né? como protagonista da da aprendizagem... então a gente tá () eu sinto assim que nós tamo enxerGANdo muito mais... a criança em si... com o trabalho através da... das orientações né? da BNCC

Daniela: EI.quatro

EI.4: sim porque também... como fo/ éh::: nós participamos dessa... dessa criação dessa... dessa finalização aí da... desses currículos tudo... então nós pudemos colocar os PONtos que a criança vivencia ali né? então:: nós... deixamos mais na realidade da criança

Daniela: EI.cinco eu vou repetir a pergunta... éh você acredita que o desenvolvimento socioemocional proposto pela BNCC... e pelos demais documentos é benéfico para a criança? comente

EI.5: eu... eu... eu creio que sim porque::... todo esse... esse documento foi::: foi elaborado... pra que isso éh::: acontecesse né?... então tudo éh::: em... em cima da::: do que... do que é realidade da criança

Daniela: EI.seis

EI.6: eu acredito que sim que é benéfico... pra gente veio orientar muito o nosso trabalho... porque ela trouxe uma visão assim da criança como um todo né? da gente não atender... apenas uma parte uma necessidade... pra que TODos os... as necessidades da criança sejam atendidas e deu uma organizada pra gente... ter acesso a isso

EI.7: Sim sim com certeza é benéfico pra crianças porque... os outros documentos anteriores éh::: já se falava em a criança como um ser integral né mas a BNCC vamos dizer assim que veio destrinchando toda e essa questão néh::: o que a gente vê que a criança é assim () a preocupação é de COmo essa criança aprende né () nos estudos que a gente se baseia nos estudiosos da educação pra fazer um documento da educação né e... essa criança aprende então o foco está mais em como em se ensinar as metodologias de se ensinar em como essa criança aprender e proporcionar assim né é ele... é... é ele é vamos dizer assim... bem firme né com a aprendizagem

EI.8: Oi cheGUEI (risos) bom éh::: na educação infantil eu acho que quando fala de emoção eu acho que o negócio PIpocou lá nos adolescentes lá no fundamental dois que começou complicar e daí eles levantaram essa problemática de né socioemocional ... vamos trabalhar aqui na base eh::: pra envolver bastante as crianças em relação a emoção

e os sentimento delas desenvolver bastante atividades é isso... isso... isso... essa lado foi legal

EI.9: Sim... sim... como defensora das questões emocionais infantis eu vejo com muito bons olhos a BNCC e acredito sim que::: o que é proposto éh::: abre caminhos pra que os objetivos sejam atingidos e::: como relação a questão do documento da BNCC como ela se iniciou éh::: qual foi a lei qual foi o ponto de partida pra BNCC de fato eu desconheço éh::: o que éh::: o que eu sei sobre a BNCC foi aquilo que chegou até nós::: as leituras e os estudos que nos podemos éh::: fazer do que veio de lá eeee as as adequações que eram possíveis de ser feitas porque nem td nos podíamos mexer nem tudo nos podíamos modificar então éh::: mas o que era possível sim houve nossa colaboração éh::: pro currículo MS mas grosso MODO documento em si eu desconheço a construção éh::: desconheço os o o passo a passo dele éh::: e me tornei assim uma fã da BNCC quando ela chegou aqui éh::: não me aprofundi os estudos em relação a ela pra saber como foi esse passo a passo não de fato não a gente fica tão envolvido com a dinâmica da sala de aula que nos... nos distANciamos muito das questões teóricas muito muito mesmo éh::: essa é uma falha minha eu fico muito preocupada com o desenvolvimento da minha criança fico muito preocupada com o que eu posso oferecer de melhor ela éh::: deixo muito de lado as questões éh::: teóricas então a parte teórica aí eu realmente sou uma negação não tenho conhecimento mesmo.

EI.10: então éh::: realmente a gente trabalha a BNCC desde que começou né três lagoas foi um dos primeiros aí então a gente teve que correr de uma aprendizagem aí porque éh::: mesmo que por muito na verdade ele é até normatizou o que NÓS já fazemos mas algumas coisa a coisas a gente avançava um pouco mais agora a gente fica mais na parte de construção do ser humano né na CONstrução da criança na emoção no desenvolvimento dela com pessoa né como participante da humanidade eh::: e aí então éh::: houve um pouco de dificuldade mas é CLARO que a gente tá na rede a gente trabalha o que:: do que a gente foi aprendendo uns cursos ajudou bastante é então éh::: super funciona... funciona muito porque a gente vê que trabalha as emoções conversar com a criança... deixar ela falar né vê ela fazendo praticando aquilo que ela tá do que agente tá falando o trabalho construído pela criança a gente vê todo um resultado tanto nele como a segunda desenvolve muito essa segurança que às vezes até nos adultos hoje não temos né por exemplo essa... essa... atividade nossa a do ensino remoto tá dando

pra criança também essa facilidade de falar em público vamos dizer assim porque ela vai pega a câmera e fala se envolve ali se desenrola totalmente muito melhor pelo menos do que eu né eu tenho essa dificuldade e isso aí porque que eu tenho porque la atrás não foi trabalhado isso comigo... professor não ficava conversando falar né é ... trabalhando tanto hoje... hoje não... a criança tem um papel importante vamos dizer dessa forma a preocupação com o ser humano em desenvolvimento então é isso a gente trabalha e eu acredito sim que a BNCC veio pra ajudar e muito ...

EI.11: A tá sim::::: sim::::: com certeza porque:::: tudo que tá escrito lá tá de acordo com a faixa etária da criança respeitando os limites delas néh:::: ... essa proposta de agora ... interação e brincadeiras na educação infantil éh::::: éh::::: éh::::: ensinar por meio do Lúdico de brincadeiras então isso é eu acho um ... acho muito importante pra criança agora é uso os tempos de agora é diferente dos tempo de antigamente que foi a minha infÂncia a sua infância então toTALmente diferente hoje a criança parece que adquire conhecimento MUito mais rápido do que antes éh::::: essa maneira que esTÁ sendo trabalhada eu acho muito... muito benéfico pra ela sim... sim elas aprender rápido éh::::: estamos a todo momento mediando esse conhecimento né entre a teoria e a práica com a criança e a mediação e a interação e brincadeiras que é o que ah... BNCC orienta nós hoje né a trabalharmos dessa maneira é ensinar por meio do lúdico de forma espontânea por meio de roda de conversa...

Pergunta 11

Daniela: tá agora só pra encerrar... éh::: vocês conhecem a construção das três BNCC's? e::: se sim... vocês sabem da origem do documento?... EI.um...

EI.1: Dani fala de novo fazendo favor...

Daniela: você possui... você possui a percepção da construção das três versões da BNCC? você conhece a construção do documento?

EI.1: sim... sim... era isso?

Daniela: sim... EI.dois...

EI.2: sim...

Daniela: EI.três

EI.3: Dani olha pra ser sincera sim eu conheço os documentos... mas a origem deles eu realmente não... acredito que seja assim... tenha sido motivado né? por... por uma necessidade de mudança mas eu realmente não... não sei da... da origem dele não

Daniela: EI.quatro

EI.4: sim mas eu também não::... não::... sei a origem também não

Daniela: EI.cinco

EI.5: conheço mas não a... a origem

Daniela: EI.seis

EI.6: é então a gente conhece o documento né? sabe que ele surgiu de uma necessidade de... de melhoRAR de... modificar algumas coisas que não estavam dando certo mas... a origem dele não... até porque ele é bem novo né? e a gente começou a estudar ele no ano passado... teve vários encontros mas aí não deu tempo do do ano todo a gente não teve um tempo assim pra... aprofundar entendeu? eu acho que falta mais informações...

EI.7: Olha não, não sei né de fato nÃO sei mas eu imagino que tenha alguns documentos legais que ela tenha se baseado acredito também avaliações né essas avaliações éh::: nacionais que a gente tem aí::: tenha... acho que deve ter se baseado o que funcionou o que n funcionou eh::: nos documentos que já existiam né acredito que não foi tudo jogado fora eu acredito que seja isso Dani mas::: eu não conheço a história do nascimento dela não ((risso))

EI.8: o documento ele chegou pronto e nós éh::: estudamos ele assim superficialmente que eu lembro e n foi soe d infantil fi igual a professora disse que foi todas as áreas lebro que foi difícil pra gente entender o que... que era habilidade o que era competência e ... e... é isso...

EI.9: A sim, é oh::: eu participei de várias conferências inclusive de lei orgânica da cidade que eu morava então quando é feito um documento igual esse que foi feito eu não sei da data nem nada mas eu sei que e como eu participei rpa primeiro confeRÊNCIA daqui de três lagoas conferencia voCÊ tem ali objetivo igual () lá foi / geral na... na ... que eu estava era de todas as ... os fundamental nÃO era o infantil então tinha ali todos os objetivos gerais nÓS... lemos fizemos leitura depois no outro período nos fizemos votação de mudança por exemplo um grupo dava a uma opinião vamos dizer assim, olha acho que aquilo não ficou bom acho que tem que acrescentar aquilo a gente conversava e fazia uma votação e assim também quando eu trabalhei com aei organia nos trabalhamos

em outra cidade era assim a conferencia então a gente poe a nossa opiniao só depoi é na outra fase nos ficamos só com a prte da PRÁTICA né na PRÁTICA de ensino o que... que a gente po/deria acrescentar de prÁTICAS né vamos dizer assim de () provalmente deve ter sido parecido pelo menos não sei certinho mas provalmente como eu já li um pouco a BNCC da educação infantil tem essa parte também não então ai a gente acrescentou as atividades que a gente já trabalha né e que ali tava constante é tipo práticas então essa parte aí já foi lá mesmo que a gente trabalhou e também era uma conferência porque quando voCÊ de alguma forma éh::::: muda né ou alguma coisa um documento então voCÊ fez parte dele né embora esse estudo eu tenho certeza eu não sei a data mas provavelnten é ume estudo de muitos anos não foi uma coisa que aconteceu agora não sei se foi dois mil e dezessete que a gente fez a primeira conferência eu não lembro certinho que eu tava no eufrosia então eu acredito que isso ai vem de muito anos e aí eles vão várias conferências e as conferências são isso a primeira parte eles deve ter feito as pessoas dao opinião ai faz votação muda um muda ai levanta a mão ou faz votação né por escrito é tipo uma votação e aí se achar melhor colocar coloca se achar melhor tirar tira então é assim que é feito né é assim construído esse trabalho então deu no final né não sei quantos educadores e no final foi isso porque de uma certa forma cada um colaborou de uma parte nós e nós... nós... colaboramos de toda... todo... documento... nós participamos de uma parte mas outros educadores participaram de outra e não... foi feito por uma pessoa foi feito por varias... pessoas não sei nem se é milhares ai ... eu vou até olhar porque eu fiquei curiosa em saber ((risos))

EI.10: eh::: como relação a questão do documento da BNCC como ela se inicou éh:::: qual foi a lei qual foi o ponto de partida pra BNCC de fato eu desconheço éh:::: o que éh:::: o que eu sei sobre a BNCC foi aquilo que chegou até nóssss as leituras e os estudos que nos podemos éh:::: fazer do que veio de lá eh::: as... as... as adequações que eram possíveis de ser feitas porque nem tudo nos podíamos mexer nem tudo nós podíamos modificar então éh:::: mas o que era possível sim houve nossa colaboração éh:::: pro currículo MS

EI.11: A tá então eu penso assim que foi um documento já éh:::: eles a eu acho que as autoridade lá já trouxe ele pronto né coloco de cada faixa etária do:::: infantil do::: do médio as etapas da educação básica né aí coube a cada município adequar ele ao::: ao

conhecimento da... da... da nossa região da nossa da nossa cidade estar de acordo com o que nós estamos éh:::: o que nós vivemos porque falar assim nos ajudarmos a construir ah::: ah::: ah::: BNCC eu penso que que que nos estaríamos omitido porque ela já veio praticamente pronta houve as adequações né mas em si éh:::: as trezentas e tantas quinhentas e tanta pÁginas já veio prontinha aí cada região foi trabalhando a sua maneira pra colocar um pouco da sua contribuição dentro da BNCC pra trabalhar o currículo MS pra depois trabalhar a orientação de Três Lagoas então eu acho que a nossa contribiuição sim não que nos éh:::: ajudamos escrevermos lá é ponto, ponto já chegou pronta pra nÓS então nÓs::::: somente éh:::: observamos eh::: colocamos as nossas contribuições eu acho que é isso...