

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

MARCELE ANTUNES DE OLIVEIRA

AFETIVIDADE COMO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lages

2023

MARCELE ANTUNES DE OLIVEIRA

AFETIVIDADE COMO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada para a Defesa de
Dissertação do Mestrado em Educação. Linha
de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da
Educação.

Orientador: Jaime Farias Dresch

Lages

2023

Ficha Catalográfica

O48a

Oliveira, Marcele Antunes de

Afetividade como discurso na educação infantil / Marcele Antunes de Oliveira ; orientador Prof. Dr. Jaime Farias Dresch. – 2023.

155 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Educação infantil. 2. Criança. 3. Afetividade. 4. Desenvolvimento. I. Dresch, Jaime Farias (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Marcele Antunes de Oliveira

“AFETIVIDADE COMO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 16 de Agosto de 2023.

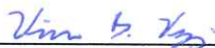
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana
Examinadora Externa-PPGED/UERGS
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus pais, Celio e Marisa, à minha irmã, Josiane, ao meu sobrinho e afilhado Daniel, ao meu cunhado Eduardo, à minha avó materna, Maria (in memoriam), e à minha avó paterna, Maria. Gratidão por ser e pertencer a essa família maravilhosa.

AGRADECIMENTOS

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus, pela sabedoria, por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Aos meus pais, Celio e Marisa, deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, compreensão, e por me apoiarem em tudo nesta vida. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais, que sempre estiveram ao meu lado, em cada passo dado nesta jornada. As lições de amor, companheirismo, amizade e dedicação que recebi de vocês são verdadeiros tesouros que carregarei para sempre em meu coração. Vocês são exemplos vivos de generosidade e bondade, e tenho imensa gratidão por terem me ensinado a valorizar a vida e a importância de cuidarmos uns dos outros. Que esta singela demonstração de gratidão possa transmitir o quanto vocês são essenciais em minha vida e o quanto sou abençoada por tê-los como meus pais. Que possamos continuar compartilhando momentos de alegria e aprendizado, e que, juntos, possamos celebrar muitas outras conquistas.

À minha irmã Josiane, pelo exemplo de disciplina, coragem e determinação. Obrigada por todo o apoio e incentivo. Quero agradecer cada momento compartilhado, cada risada, cada gesto de carinho e todas as lembranças que construímos juntas ao longo dos anos. Ter você como irmã é uma bênção em minha vida e sou grata todos os dias por tê-la ao meu lado.

Ao meu sobrinho Daniel, que trouxe ainda mais luz e significado à minha vida, quero expressar todo o carinho e gratidão por ser uma fonte inesgotável de alegria e motivação. Seu sorriso cativante e sua curiosidade infinita me inspiraram a enxergar o mundo com olhos de encantamento e a valorizar cada momento da vida.

As relações afetivas que compartilhamos em nossa família foram uma base sólida para a compreensão dos conceitos aqui abordados sobre a afetividade. A partir do acolhimento e das trocas emocionais que vivenciamos, pude compreender a importância do discurso da afetividade como um elemento essencial para a construção de sujeitos autônomos, sensíveis e desenvolvidos.

À minha avó Maria, ou vó “Mariquinha” (*in memoriam*), que me ensinou que a educação é nossa maior herança, que o nosso conhecimento ninguém tira. É com um sorriso que enalteço esse laço de carinho, fé e saudade. A saudade nos fortalece e nos faz construir e vivenciar lindas memórias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, pelos ensinamentos, por seu exemplo de dedicação e ética, por acreditar e valorizar o professor, por confiar na minha capacidade, pela amizade, cuidado e, sobretudo, por sua paciência em todos os momentos. É com imensa gratidão que dirijo estas palavras a você, pela valiosa colaboração em minha jornada acadêmica e na realização desta dissertação. Sem o seu apoio, dedicação e conhecimento, certamente eu não teria alcançado o resultado que hoje compartilho com orgulho. Muito Obrigada!

Ao examinador interno, Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi, minha sincera gratidão pelo tempo dedicado com a minha dissertação. Sua participação como examinador foi fundamental para o enriquecimento deste trabalho, pois suas observações e sugestões contribuíram significativamente para a qualidade e aprofundamento das discussões aqui apresentadas.

À examinadora externa, Dra. Rochele da Silva Santaiana, pela disponibilidade em fazer parte da banca de defesa desta dissertação. Suas ponderações e questionamentos enriqueceram as discussões e possibilitaram uma visão mais abrangente sobre o tema abordado. Sua expertise e orientações foram inestimáveis ao aprimoramento do trabalho.

Agradeço ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), pelo generoso financiamento deste estudo. O apoio proporcionado por meio de bolsa foi fundamental para viabilizar minha dedicação à pesquisa e à elaboração desta dissertação. O reconhecimento e incentivo concedidos pelo Uniedu são de extrema importância para a realização de projetos acadêmicos como este, e sou imensamente grata por essa oportunidade.

Agradeço aos meus amigos e colegas de estudo, pela troca de ideias, discussões enriquecedoras e pela companhia ao longo dessa jornada acadêmica.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 02 de agosto de 2023.

Marcele Antunes de Oliveira

“E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria” (Bíblia, I Coríntios 13:2).

RESUMO

A pesquisa visa ampliar a compreensão sobre a afetividade na Educação Infantil, tendo em vista que, apesar de ser, este, um aspecto presente nas interações cotidianas, as discussões a esse respeito têm ganhado destaque no discurso pedagógico contemporâneo, como foi possível verificar no levantamento das produções científicas na base de dados *Web of Science*. A metodologia empregada nesta investigação é o resultado de uma pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de produções correlatas em livros e artigos científicos relacionados ao tema e documento oficiais que fundamentam o trabalho. A pesquisa bibliográfica se caracteriza pela utilização de diversos materiais já publicados sobre determinado assunto. Esses materiais são constituídos por diversas fontes de informações, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos, a fim de coletar dados relevantes e fundamentar a construção do conhecimento sobre um determinado assunto. Parte-se do pressuposto que a afetividade vai além das demonstrações físicas de carinho e desempenha um papel essencial na preparação do desenvolvimento cognitivo. O discurso da afetividade na Educação Infantil enfatiza a importância das relações afetivas positivas e do cuidado emocional no processo educativo das crianças, reconhecendo que a afetividade é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O presente trabalho tem como objeto de estudo: Afetividade como discurso na Educação Infantil. O problema que o instiga é: Como se constitui o discurso da afetividade na Educação Infantil? Definimos como objetivo geral: problematizar os discursos sobre afetividade, analisando como esses conjuntos de enunciados são construídos e difundidos na sociedade. Elencamos como objetivos específicos: descrever como a afetividade está presente na educação infantil e analisar como aparece a afetividade no discurso pedagógico da Educação Infantil. A revisão narrativa de literatura foi a metodologia utilizada para realizar a coleta dos dados aqui discutidos, no âmbito de uma pesquisa qualitativa, que proporcionou uma compreensão da importância e do impacto da relação afetiva entre professor e criança no desenvolvimento destas na Educação Infantil. Foi evidenciado como essa relação pode deixar marcas significativas nas crianças, influenciando diretamente o seu crescimento e aprendizado. A pesquisa reforça a importância de valorizar as relações afetivas na prática educativa, destacando que a afetividade não é um aspecto secundário, mas sim um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover uma educação baseada na conexão emocional, no respeito mútuo e no cuidado, as escolas da Educação Infantil podem proporcionar um ambiente favorável para que as crianças cresçam, aprendam e se desenvolvam de maneira saudável e plena. Espera-se que este estudo estimule maior aprofundamento na relação entre cognição e afetividade na Educação Infantil, incentivando a prática de uma educação que integre de forma equilibrada o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, buscando formar sujeitos críticos e felizes.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Criança. Professor. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The research aims to broaden the understanding of affectivity in Early Childhood Education, bearing in mind that, despite this being an aspect present in everyday practices, discussions about this have gained prominence in contemporary pedagogical discourse, as it was possible to verify in the survey of scientific productions in the Web of Science database. The methodology employed in this investigation is the result of a bibliographic research, from the survey of correlated productions, searching in books and scientific articles related to the theme and official documents that support the work. These materials are made up of various sources of information, such as books, scientific articles, theses, dissertations, and other academic materials, to collect relevant data and support the construction of knowledge on a given subject. It assumes that affectivity goes beyond physical demonstrations of affection and plays an essential role in preparing cognitive development. The discourse of affectivity in Early Childhood Education emphasizes the importance of positive affective relationships and emotional care in the educational process of children, recognizing that affectivity is an essential element for the cognitive, emotional, and social development of children. The present work has as its object of study: Affectivity as a discourse in Early Childhood Education. The problem that instigates it is: How is the discourse of affectivity constituted in Early Childhood Education? We defined as a general objective: to problematize the discourses on affectivity, analyzing these sets of statements that are constructed and disseminated in society. We listed as specific objectives: describe how affectivity is present in early childhood education; analyze how affectivity appears in the pedagogical discourse of early childhood education. The narrative literature review was the methodology used to collect the data discussed here, within the scope of a qualitative research, provided an understanding of the importance and impact of the affective relationship between teacher and child in the development of children in Early Childhood Education. It was evidenced how this relationship can leave significant marks on the children, directly influencing their growth and learning. The research reinforces the importance of valuing affective relationships in educational practice, highlighting that affectivity is not a secondary aspect, but rather a fundamental pillar for the integral development of children. By promoting an education based on emotional connection, mutual respect, and care, Kindergarten schools can provide an enabling environment for children to grow, learn, and develop in a healthy and full way. In short, it is expected that this study will stimulate a deeper understanding of the relationship between cognition and affectivity in Early Childhood Education, encouraging the practice of an education that integrates in a balanced way the cognitive and emotional development of children, seeking to form critical and happy individuals.

Keywords: Affectivity. Early Childhood Education. Child. Teacher. Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos documentos selecionados na busca de pesquisas correlatas	24
Quadro 2 - Síntese das versões da BNCC	66
Quadro 3 - Alguns princípios da Educação Infantil	79
Quadro 4 - Objetivos da Educação Infantil nos Documentos Oficiais.....	80
Quadro 5 - Afetividade nos documentos oficiais	81
Quadro 6 - Síntese das Teorias do Currículo.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF/88	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCSMEL	Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS PARA CONSTRUIR A PESQUISA	21
2.1	LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1.1	Busca de pesquisas correlatas	23
2.1.2	Análise de dados	24
3	AFETIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
3.1	AFETIVIDADE NO CONTEXTO DO CUIDAR E DO EDUCAR	42
3.1.1	Educação emocional.....	48
4	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL-	54
4.1	PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS	55
4.2	A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	78
4.2.1	Princípios, objetivos e afetividade nos documentos oficiais	78
5	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	83
5.1	TEORIAS DO CURRÍCULO	84
5.2	O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	91
6	A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA ROTINA.....	98
6.1	ROTINA E COTIDIANO	98
6.2	ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
7	CRIANÇA NA ATUALIDADE	105
7.1	CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS	105
7.2	CRIANÇA COMO UM SER DE DIREITOS.....	114
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Os oito anos de atuação como professora e, desses, cinco anos na Educação Infantil, bem como, a vivência diária de situações que permeiam a prática educativa contribuíram para que algumas indagações fossem tomando espaço em minhas reflexões. Foi possível perceber que as transformações sociais e as consequentes expectativas acerca da profissão conferem maior complexidade aos professores, que estejam empenhados em refletir, uma vez que mobilizam não só a afetividade, mas também condições racionais, exigindo, assim, conhecimentos acadêmicos, culturais, éticos e emocionais derivados da profissão. Um dos questionamentos mais frequentes nesse meu percurso era quanto ao papel do professor da Educação Infantil e como se constitui a sua prática pedagógica. Essa preocupação com a criança, com a Educação Infantil, mas, principalmente, com a prática pedagógica, mostraram-me que era preciso expandir e aprofundar conhecimentos e reflexões a respeito desses temas. Tudo isso colaborou para que, em 2021, eu ingressasse no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Nesse sentido, consideramos pertinente a revisão de alguns aspectos que permearam o surgimento do discurso da afetividade na Educação Infantil.

Relatar a nossa história e relembrar as experiências acadêmicas e profissionais nos faz refletir sobre respeito, dedicação, responsabilidade, autonomia, diálogo e empatia. Assim, busquei, através do Mestrado em Educação, compreender as novas possibilidades que são vivenciadas diariamente no espaço escolar, mais precisamente na Educação Infantil.

Sobre a relação entre afetividade e aprendizagem, pode-se encontrar vasta literatura. Por essa razão, a partir da abordagem de Henri Wallon é que se escolheu tratar sobre o tema. Para Wallon (2007), a afetividade é inata à pessoa e compõe um dos seus três domínios funcionais (afetivo cognitivo e motor). Ela é um instrumento de sobrevivência e fundamental para a constituição das bases da inteligência.

Este trabalho tem, portanto, como objeto de estudo a afetividade como discurso na Educação Infantil. Após a definição do problema de pesquisa e dos objetivos, tanto geral quanto os específicos, foi realizada uma busca em livros, artigos e dissertações que fornecessem subsídios bibliográficos para o embasamento e consequente desenvolvimento do presente estudo. O problema que o instiga é: qual a importância do discurso da afetividade na Educação Infantil?

Objetivo geral desta dissertação é problematizar os discursos sobre afetividade, analisando como esses conjuntos de enunciados são construídos e difundidos na sociedade e,

como objetivos específicos: descrever como a afetividade está presente na Educação Infantil e analisar como aparece a afetividade no discurso pedagógico da Educação Infantil.

O estudo se justifica pela importância social da escola. Nesse sentido, a escolha em pesquisar esse contexto deve-se à riqueza das experiências vividas, ao tempo que as crianças passam dentro dessas instituições e ao fato de que, na atualidade, a relação interpessoal na Educação Infantil vem se tornando um espaço primordial na construção da socialização do ser humano. Logo, a prática pedagógica sendo realizada a partir da empatia, do acolhimento e do afeto visa garantir segurança à criança, proporcionando-lhe um suporte para que a aprendizagem ocorra de forma favorável. Esse processo deve ser interligado com a afetividade, em que exista valorização da dignidade humana, o que implica respeito aos direitos humanos, igualdade de direitos, participação como princípio democrático e responsabilidade pela vida social.

A temática central deste estudo é a afetividade no contexto da Educação Infantil. Mas, afinal, o que é afetividade? Para Codo e Gazzotti (1999, p. 59), afetividade é um “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, [...] satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza”.

Os fenômenos afetivos referem-se às experiências de cada sujeito e como são afetados pelos acontecimentos da vida. Isso significa que não é apenas o que acontece objetivamente que determina como nos sentimos, mas sim a forma como interpretamos e damos significado a esses acontecimentos. Cada pessoa tem a própria percepção e reação emocional diante das situações e é importante reconhecer e respeitar essas diferenças individuais. Portanto, ao lidar com outras pessoas, devemos estar atentos às experiências e considerar como os acontecimentos afetam cada sujeito de maneira única.

A afetividade é um tema central na obra de Henri Wallon, e ele destinou parte dos seus estudos para compreender a afetividade no contexto das emoções, sentimentos e paixões. A afetividade não se limita apenas à ideia de gostar de crianças ou manifestar carinhos físicos, a afetividade, na concepção somente de carinho, tão somente reforça uma relação temporária entre a criança e o professor.

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis (Almeida, 2010, p. 26).

Priorizar a afetividade na educação é fundamental para os educadores, uma vez que essa é uma das emoções que exerce grande influência sobre o comportamento, o caráter e o

desenvolvimento cognitivo das crianças. Contrariamente ao que se pode pensar, a afetividade não se opõe ao conhecimento, podendo, até mesmo, contribuir para se ter mais clareza, interesse e satisfação em relação ao processo de aprendizagem (Snyders, 1988).

Henri Wallon (1879-1962) foi o responsável pela construção de uma teoria psicogenética, conhecida como psicogênese da pessoa completa. Essa teoria considera as crianças em diversas áreas, envolvendo as áreas da afetividade, do movimento, do cognitivo e da interação social. Uma das contribuições centrais de Wallon está em uma percepção diferente sobre emoção e sentimentos. Essas manifestações são como desdobramento de um campo funcional mais amplo: a afetividade. Portanto, podemos definir a afetividade como um domínio funcional que apresenta várias manifestações e que se tornará mais complexa à medida da sua evolução e emergirá de uma base orgânica para uma relação dinâmica com os aspectos cognitivo e motor.

Para Wallon, a afetividade, o cognitivo e a motricidade estão integrados com a vida da criança, com suas vivências e experiências diárias, assim, à medida que a criança adquire novos conhecimentos, vai evoluindo como sujeito. Nessa acepção, o desenvolvimento da criança acontecerá no momento apropriado para o desenvolvimento das capacidades de ordem física, emocional, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Diante disso, podemos descrever a concepção de ser humano como um estudo integrado com os campos funcionais:

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (Galvão, 2001, p. 32).

A teoria de Wallon, portanto, que trata do desenvolvimento integral da criança, conquistou o campo da Educação Infantil e se consolidou para melhor descrever o desenvolvimento das crianças. Essa é a compreensão teórica que se tem sobre as crianças da Educação Infantil. Para se distanciar dessa forma de olhar para a educação, sob o conceito de desenvolvimento integral da criança e buscando compreender por que ele é predominante na fase de contato da criança com uma instituição educacional e o que esse conceito consegue capturar, é necessário expandir a visão para além da Educação Infantil, para se ter possibilidades de compreender que esses conceitos aparecem como certos padrões no sistema

educacional e encontram uma maneira particular de ver, pensar e agir no mundo. Como o objetivo da Educação Infantil é desenvolver plenamente a criança sem perder nada do seu desenvolvimento, as ações, expressões corporais, diálogo, emoções, habilidades, deficiências, erros e acertos das crianças são observados, registrados, avaliados e regulados, na tentativa de que todos “[...] sejam alcançados por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzi-los a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional” (Bujes, 2010, p. 170).

Compreende-se que “[...] estar fora da escola, da assistência social [...] torna-se perigoso, pois mantém os sujeitos fora do alcance das ações do Estado. Estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental”. O objetivo é, portanto, capturar esses indivíduos para reduzir os riscos que podem ser enfrentados no futuro, tornando-os governáveis. Consequentemente, o Estado assume uma grande responsabilidade desde cedo. Nesse contexto, Bujes argumenta que:

[...] frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem-sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos. Por outro lado, podemos convir que colocar-se ao abrigo institucional (garantir a inclusão) possibilita que as crianças [...] sejam alcançadas por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzi-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional (Bujes, 2010, p. 170).

De acordo com a autora, a participação das crianças no sistema educacional é vista como uma estratégia de governança por meio do exercício do direito, pois “[...] a constituição do sujeito de direitos é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável” (Lockmann, 2020, p. 70).

A teoria de Wallon contribui para o aprofundamento das possibilidades de governo, uma vez que faz da criança um objeto passível de conhecimento, descrição, medição e comparação. Essa relação entre professor e criança deve ter como base um desenvolvimento de confiança, visando, o professor, incentivar as crianças a desenvolverem seus sentimentos e expressá-los, promovendo aprendizado constante e construindo o vínculo da afetividade nas relações sociais da Educação Infantil.

A dimensão afetiva é essencial na formação do sujeito e como esse processo se estende por grande parte ou toda a vida, a afetividade é um aspecto presente no desenvolvimento das crianças. As emoções são, desse modo, componentes da afetividade e fundamentais para as interações sociais.

Falar da afetividade como fator do fazer pedagógico é dar sentido às formas de propor atividades, trazer as práticas para a materialidade, para perto do corpo e das reações dos sujeitos envolvidos. Nos momentos de aprendizagem, a afetividade se dá como compromisso do professor em prestar atenção a cada criança, como sujeitos que têm o direito de aprender por meio de experiências significativas e construtivas. A criança tem potencialidades e singularidades, diferenças que a tornam única. Por essa razão, relaciona-se de forma singular com a aprendizagem e interage de forma diversa, tendo anseios e necessidades próprios.

Durante sua carreira acadêmica, Michel Foucault não se concentrou na infância como um tema central em suas obras. No entanto, apresentou importantes contribuições para a discussão do assunto, especialmente quando se refere à disciplinarização dos corpos infantis e à produção da sexualidade. É possível afirmar que a tematização da infância surge no pensamento de Foucault sobretudo quando relacionada às preocupações com o exercício do poder e a regulação das condutas na sociedade disciplinar.

No contexto pós-estruturalista, a afetividade também é abordada como um elemento-chave na produção de conhecimento e na construção de discursos. A maneira como falamos e pensamos sobre as emoções é influenciada pelas estruturas de poder que moldam nossas percepções e experiências.

Nesse sentido, os estudos pós-estruturalistas sobre a afetividade destacam a importância de se analisar as relações de poder presentes nas interações sociais, que influenciam a forma como as emoções são entendidas e valorizadas. Por exemplo, certas emoções podem ser privilegiadas ou desvalorizadas em determinados contextos, refletindo normas culturais e ideologias dominantes.

Além disso, a abordagem pós-estruturalista enfatiza a agência dos sujeitos na construção de suas experiências emocionais e afetivas. As emoções não são apenas impostas externamente, elas são co-construídas pelos indivíduos em suas interações e práticas sociais. Isso implica dizer que podemos questionar e reconfigurar as emoções e os afetos, desafiando as normas estabelecidas e buscando novas formas de vivenciá-los.

Outro aspecto relevante é a relação entre afetividade e linguagem. As emoções são comunicadas e compartilhadas através da linguagem, e essa comunicação é fundamental para a construção de significados e vínculos sociais. A linguagem desempenha um papel central na formação de identidades emocionais e na construção de relações de pertencimento e exclusão.

O discurso da afetividade no contexto pós-estruturalista também questiona as dicotomias tradicionais entre razão e emoção, considerando que essas dimensões estão intrinsecamente entrelaçadas. A racionalidade não é dissociada das emoções, e as emoções

não são irracionalidades irracionais. Em vez disso, a afetividade e a razão coexistem e se influenciam mutuamente na nossa compreensão e interpretação do mundo.

Dessa forma, o discurso da afetividade no pós-estruturalismo enfatiza a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às emoções e aos afetos. Ao reconhecer a dimensão política e discursiva da afetividade, podemos ampliar nossa compreensão das complexidades humanas e das dinâmicas sociais, buscando maior consciência a respeito do modo como as emoções são construídas e mobilizadas em diferentes contextos e como elas influenciam nossas experiências e interações no mundo.

Para abordar o tema deste estudo de forma reflexiva, a dissertação se estrutura em seções. Na primeira, consta a introdução, apresentando as justificativas e objetivos que determinaram o desenvolvimento do trabalho.

Na segunda seção, os caminhos para construir a pesquisa, bem como a busca por pesquisas correlatas, são conduzidos em bases de dados acadêmicos, bibliotecas virtuais e repositórios da web. Após o levantamento do referencial teórico, os dados coletados são analisados e organizados de forma sistemática. É realizada uma síntese dos principais conceitos e ideias presentes nas pesquisas correlatas, contribuindo para a fundamentação teórica deste estudo.

Na terceira seção, consta a importância da afetividade no contexto do cuidar e educar na Educação Infantil. São explorados os aspectos emocionais envolvidos na relação entre professores e crianças, destacando como a afetividade influencia positivamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. No contexto da afetividade, dá-se ênfase à importância da educação emocional na Educação Infantil e se discute como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais contribui para o equilíbrio emocional das crianças e sua capacidade de lidar com situações desafiadoras.

Na quarta seção, são apresentadas diferentes teorias do currículo, destacando suas abordagens e concepções pedagógicas, considerando a interação entre afetividade, rotina e desenvolvimento infantil. Abordamos a importância do planejamento do currículo na Educação Infantil, destacando como a organização de atividades e o estabelecimento de rotinas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Ressaltamos, também, a relevância da organização do currículo na Educação Infantil, enfatizando como a estruturação de atividades e a implementação de rotinas são fundamentais para promover o desenvolvimento completo das crianças.

Na quinta seção, abordamos a importância da rotina no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Discutimos como a rotina proporciona segurança, previsibilidade e

estrutura para o desenvolvimento das atividades educacionais, além de destacarmos os benefícios de uma rotina bem-estruturada para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças.

Na sexta seção, apresentamos os principais marcos legais que orientam a organização da rotina na Educação Infantil. Discutimos as diretrizes que norteiam as práticas educacionais e a importância de uma rotina adequada para o cumprimento dessas diretrizes.

Na sétima seção, abordamos a concepção contemporânea de crianças e infâncias, destacando a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos, com necessidades específicas e formas próprias de expressão e participação. Discutimos os direitos fundamentais das crianças e enfatizamos a necessidade de promover uma Educação Infantil que respeite e valorize os direitos das crianças.

Na oitava seção, apresentamos os resultados da pesquisa, fruto da análise dos dados coletados na revisão bibliográfica e de possíveis estudos de campo. Os resultados são discutidos em relação aos objetivos propostos, considerando a importância da afetividade e da rotina na Educação Infantil e sua relação com a concepção de currículo.

Nas considerações finais, sintetizamos as principais descobertas da pesquisa e reafirmamos a relevância da afetividade e da rotina na construção de um currículo efetivo para a Educação Infantil. Destacamos o papel fundamental dos professores na promoção de um ambiente acolhedor e estruturado, que valorize as necessidades emocionais e sociais das crianças.

2 CAMINHOS PARA CONSTRUIR A PESQUISA

Nesta sessão, apresentamos o percurso metodológico que vamos utilizar para alcançar os objetivos desta pesquisa. A escolha da pesquisa bibliográfica se deu porque para realizar uma pesquisa de qualidade, é fundamental realizar consultas a estudos prévios relacionados ao problema que será investigado. É essencial examinar a bibliografia existente que aborde o tema de acordo com a abordagem metodológica que será adotada. A pesquisa bibliográfica consiste em buscar e analisar textos, livros e documentos publicados que tratem do problema em questão e que motivaram o interesse pela pesquisa.

2.1 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta subseção destina-se à apresentação do levantamento das pesquisas correlatas, dissertações e artigos que abordem a temática do estudo, bem como, do referencial teórico-metodológico. Para isso, foram conduzidas pesquisas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos relevantes.

De acordo com Gil (2002, p. 45), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). Desse modo, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] também é indispensável nos estudos históricos” p. 45).

É importante informar que nesse tipo de pesquisa também são utilizadas fontes eletrônicas. A função de uma revisão narrativa é fornecer “sínteses narrativas” que permitam ao leitor compreender como determinada questão foi tratada na literatura científica, ainda que os critérios de seleção e avaliação dos trabalhos utilizados não sejam, necessariamente, explicitados (Ribeiro, 2014).

A revisão bibliográfica também conhecida como revisão de literatura, foi a metodologia utilizada para realizar a coleta dos dados aqui discutidos, no âmbito de uma pesquisa qualitativa. Trata-se de uma metodologia também denominada pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de livros e artigos científicos (Gil, 2002). É importante informar que nesse tipo de pesquisa também são utilizadas fontes eletrônicas. Consiste, portanto, na análise crítica, minuciosa e abrangente das publicações atuais em uma área específica do conhecimento. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo explicar e discutir um tema por meio da utilização de referências teóricas publicadas em forma de livro, em

revistas, periódicos e outras fontes. Além disso, visa conhecer e analisar conteúdos científicos relacionados a um determinado assunto (Fonseca, 2002, p. 31).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Colaborando com a definição de trabalhos de revisão, Noronha e Ferreira (2000, p. 191) os definem como:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Já para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica tem como propósito central oportunizar ao pesquisador contato direto com o que já foi escrito, dito ou filmado a respeito de determinado assunto. Essa abordagem, que não se limita à mera repetição, possibilita uma análise sob um novo enfoque ou abordagem, levando a conclusões inovadoras. A função da pesquisa é estimular o contato pessoal do aluno com as teorias por meio da leitura, permitindo, assim, que ele desenvolva uma interpretação própria sobre o assunto estudado.

Adverte-se, no entanto, que “[...] a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (Cordeiro *et al.*, 2007, p. 429-430). Adicionalmente, foram levantados dados quantitativos na base de dados *Web of Science* sobre a temática afetividade no campo da educação.

Marconi e Lakatos destacam, ainda, que a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Marconi; Lakatos 2003, p. 54).

Gil (2002, p. 44) complementa ao dizer que,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que

aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), “[...] é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”. A principal vantagem desse tipo de pesquisa, segundo Gil (2002, p. 45), “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Embora a pesquisa bibliográfica seja uma ferramenta capaz de proporcionar ao pesquisador material para qualquer tipo de temática, cabe ressaltar que ela pode apresentar limitações, uma vez que seu resultado depende diretamente dos trabalhos já escritos e publicados sobre o determinado tema. Dessa forma, é possível que a pesquisa bibliográfica se esgote em si mesma, caso não haja uma renovação constante das referências utilizadas e uma busca por novas perspectivas e abordagens sobre o assunto.

Compreende-se, assim, que toda pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, na busca por obras que já foram publicadas, para conhecer melhor o tema a ser pesquisado. Levando-se em consideração as fases da pesquisa, esta, aqui apresentada, foi sistematizada em quatro etapas: definição do objeto, compreensão do tema, descrição e interpretação e conclusão.

2.1.1 Busca de pesquisas correlatas

A pesquisa bibliográfica que forneceu suporte teórico para este estudo foi realizada por meio de levantamento teórico, sistematização, análise de discurso e pesquisas correlatas para conhecimento do tema que já foi estudado no Brasil. Esses materiais compreendem produções acadêmicas em forma de artigos publicados em periódicos e por dissertações e teses disponibilizados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na página inicial do buscador, em busca avançada, foram utilizados os descritores: “Afetividade” AND “Educação”. Apareceram 625 resultados, entre dissertações, teses e artigos escritos na língua portuguesa. Foi utilizado para refinamento o recorte temporal 2014-2022, resultando 421 estudos. Ao selecionar, no filtro denominado assunto, a opção *Education & Educational Research*, obteve-se 28 resultados. Destes foi realizada a leitura de

títulos e resumos e selecionados cinco para posterior leitura completa, utilizando-se o critério de inclusão a relevância do material.

Quadro 1 - Síntese dos documentos selecionados na busca de pesquisas correlatas

Nº	Título	Autor	Ano	Natureza do texto	Banco de dados	Instituição /Revista
1	Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia	Daniela Guimarães; Rachel Arenari	2018	Artigo	SciELO	Educação em Revista
2	O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação	Rodrigo Saballa de Carvalho	2014	Artigo	BDTD	Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil.
3	Afeto na educação: transgredindo o lugar de professor/a	Anna Carolina Ioras e Thiago Colmenero Cunha	2022	Artigo	BDTD	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
4	Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa	Paula Bettani Mendes Jesus	2015	Artigo	BDTD	Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1.2 Análise de dados

Esse trabalho foi realizado em duas etapas, a primeira foi um levantamento das pesquisas correlatas, dissertações e artigos que tratam do tema da pesquisa, bem como, o referencial teórico-metodológico; a segunda foi um estudo dos documentos e legislações que norteiam os direitos das crianças, da Educação Infantil, especialmente os documentos e legislações que regulamentam a Educação Infantil no Brasil.

Cabe lembrar que o pesquisador precisa estar ciente de que não pode simplesmente esperar que os dados sejam interpretados automaticamente. É preciso fazer uma imersão profunda nos significados compartilhados pelos atores sociais durante a vivência de sua realidade para compreender e interpretar o material qualitativo de forma precisa e completa.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise do discurso, cujo objetivo não é encontrar supostas verdades, mas compreender os efeitos que os discursos produzem ao selecionar e regular aquilo que pode ser dito.

Na análise de Foucault, as relações sociais são conduzidas por discursos que adquiriram o valor de verdade e circulam amplamente, não por meio da coerção,

mas em virtude de estratégias diversas de legitimação. Como resultado, esses regimes de verdade produzem efeitos de poder sobre a população (Dresch, 2015, p. 31).

Em sua obra *A arqueologia do saber*, Michel Foucault (2008) orienta suas reflexões acerca do discurso, tendo em vista a imprescindível necessidade de devolver a singularidade de acontecimento ao enunciado, uma vez que o enunciado é um acontecimento que não pode ser totalmente esgotado pela língua ou pelo sentido. Dessa forma, ao descrever os fatos discursivos, é fundamental identificar outras unidades que estejam relacionadas ao enunciado em questão, a fim de realizar uma análise da coexistência, do funcionamento mútuo e da determinação recíproca entre esse enunciado e seu conjunto de relações. Isso possibilita uma compreensão mais completa e precisa do evento discursivo em sua singularidade, bem como, de suas implicações no contexto em que ocorre.

A definição de discurso envolve um conjunto de enunciados que são proferidos em um contexto enunciativo, levando-se em conta a noção de prática discursiva, Foucault analisa como um processo de descontinuidade, enfocando sua singularidade e individualidade. O discurso não é apenas uma manifestação das palavras do sujeito ou do ato da fala, mas um conjunto de palavras que são objetos de desejo e verdade para o sujeito em uma série de outros enunciados (Foucault, 2008).

Na perspectiva foucaultiana, *A arqueologia do saber*, é um domínio de enunciados, uma forma prática de dominar enunciados. Os discursos são mais que um conjunto de signos proferidos por sujeitos, mais que a língua e atos de fala. O discurso é uma prática social que é constituída por um jogo de regras ou relações sociais de caráter discursivo e não discursivo. Daí que todo enunciado, enquanto elemento do discurso, é mais do que uma simples frase, ele é e está dentro de um campo de relações de vários outros enunciados e dentro de um controle de regras ou de um jogo de regras que o determinam. Desse modo,

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (Pinto, 1989, p. 25).

Ao analisarmos um discurso, é essencial reconhecer que não lidamos apenas com a expressão de um sujeito isolado, mas com um espaço complexo de dispersão e descontinuidade. O sujeito não é fixo, pois se constrói na constante interação com outros discursos. Não é uma fonte única e imutável de significado, mas um ponto de convergência entre diferentes discursos que se entrelaçam e se manifestam. Nessa perspectiva, entendemos

que o sujeito desempenha tanto o papel de falante quanto de receptor, pois sua fala é influenciada e moldada pelos discursos sociais e pela interação com outros falantes.

É viável, portanto, estabelecer conexões entre os discursos e o poder como uma maneira de explorar o enunciado. Isso possibilita investigar como os discursos se relacionam com o exercício e o controle do poder em diversos contextos. Emprestando as palavras de Foucault (2006, p. 465), “O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona”.

Conforme descrevem Sartori e Duarte (2015, p. 886): “Embora Foucault não analisasse diretamente fatores da Educação, mas sim o discurso político, psiquiátrico, médico, dentre outros, seus estudos podem nos inspirar para problematizar os discursos, os sujeitos, as instituições, enfim, os objetos que constituem este campo de saber”. Dessa forma, é necessário esclarecer, também, que o discurso, nessa perspectiva, não pode ser confundido com a fala de um sujeito e que esse mesmo indivíduo não é considerado criador ou fonte originária do discurso. O que consiste em

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2008, p. 55).

Frequentemente nos iludimos ao acreditar que nossas palavras são originais, quando, na verdade, de forma inconsciente, esquecemos que estamos constantemente repetindo o que já foi dito. Ao retomar palavras já existentes, damos a elas um novo sentido, o que nos dá a sensação de originalidade. No entanto, é necessário lembrar que a linguagem é, essencialmente, uma incompletude, uma condição intrínseca que sempre nos acompanha.

Na perspectiva de Foucault, o discurso vai além de ser apenas uma expressão da fala, ele é compreendido como um conjunto de enunciados interligados que adquire um significado especial como objeto de desejo e verdade para esse sujeito, dentro de um contexto de outros enunciados.

O discurso pode, então, ser compreendido como

[...] um conjunto de enunciados, na medida e m que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim

entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e porque ele pode emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é de parte a parte, histórico- fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história (Foucault, 2008, p. 132-133).

Nessa abordagem foucaultiana, o enunciado não é apenas uma unidade gramatical, mas uma ação do sujeito que não ocorre de modo individual na busca pela verdade. Todo o processo de “[...] escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico, etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação” (Bujes, 2002, p. 17).

Foucault amplia o conceito de teoria para incluir um conjunto de recursos que nos permitem utilizar instrumentos úteis em cada etapa do processo de pesquisa, defendendo que não existe um método definitivo para a pesquisa. Não há uma metodologia pronta e acabada sugerida por Foucault, porém, podemos adotar as ferramentas provenientes da Análise do Discurso como empréstimo para a pesquisa, uma vez que o autor expande o conceito de teoria para uma série de instrumentos úteis em cada processo de pesquisa (Foucault, 2011).

O discurso é um dos temas centrais do pensamento de Foucault. Em particular, na obra *Arqueologia do saber* (2008), o filósofo apresenta uma abordagem da análise do discurso que visa estabelecer as regras de descrição necessárias para se realizar uma arqueologia do conhecimento. Em termos metodológicos, Foucault procura estabelecer uma abordagem para a análise histórica da linguagem, com foco na descrição dos "enunciados" ou "formações discursivas" (Castro, 2009).

Dentre os pressupostos teóricos da análise do discurso, essa teoria preconiza a análise da relação entre o dito e o não dito. Por essa razão,

[...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-la no jogo de sua instância (Foucault, 2008, p. 28).

O discurso acontece na dispersão dos acontecimentos. A partir das condições em que suas manifestações surgem, o autor mostra a importância de considerar as regras que permitem que um discurso específico apareça ao invés de outro. Assim, no lugar de buscar princípios de unidade que possam conectar um discurso a outro, o discurso é analisado através da dispersão, com o objetivo de individualizá-lo e percebê-lo em sua singularidade. Dessa

forma, ele se constrói na relação com outros sujeitos e outras vozes na articulação e produção de sentidos que funcionam em uma lógica relacional socializada.

O artigo de Daniela Guimarães e Rachel Arenari, intitulado *Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia* (2018), resulta de uma pesquisa etnográfica realizada em uma creche. O objetivo era conhecer e compreender como se expressam a afetividade e as manifestações dialógicas nas situações de interação entre adultos e bebês em uma turma de berçário. A instituição escolhida como campo da pesquisa foi uma Escola de Educação Infantil pública de uma Universidade Federal em uma capital da região sudeste do Brasil. No decorrer do trabalho, foi observado aspectos da relação entre a experiência afetiva, o movimento dialógico e a docência na creche, especialmente nos momentos de cuidado corporal. Foi possível identificar, nos momentos de cuidado corporal, potência no desenvolvimento de afetividade e diálogo. Foi sugerido uma relação que considere a afetividade e o diálogo no desenvolvimento, proporcionando uma educação de autonomia, segurança e alegria.

Ao enfatizar a potência dos bebês, essas abordagens destacam que desde cedo eles são capazes de participar ativamente nas interações sociais. Ao invés de considerá-los como seres passivos ou egocêntricos, enfatiza-se sua capacidade de se engajar com o mundo ao seu redor. Essa visão reconhece que os bebês são agentes sociais ativos, contribuindo para a construção de seus relacionamentos e para a formação de suas identidades.

Participar da vida social, segundo Bakhtin, implica produzir enunciados em relação ao outro. Isso significa que estamos constantemente envolvidos em interações discursivas, em que nos inserimos na corrente de fala do contexto em que estamos e nos posicionamos ativamente. O diálogo é fundamental para a construção do sentido, pois é através das trocas comunicativas que as significações são negociadas, compartilhadas e reconstruídas. Assim, por meio das interações sociais, as pessoas se desenvolvem e se constroem enquanto sujeitos, e é na escola que essas interações podem acontecer de forma mais sistemática e intencional. É fundamental abordar a dimensão afetiva nessas relações, tanto entre crianças quanto entre adultos, pois isso contribui para a construção de vínculos saudáveis e para o desenvolvimento das crianças.

Um momento no qual ocorre o afeto, pode-se dizer, é durante a refeição, valorizado como espaço e tempo dedicados à partilha de experiências e ao respeito ao ritmo dos bebês. Nessa perspectiva, a refeição não é apenas uma necessidade física, mas também um momento de interação social e afetiva.

O cuidar na Educação Infantil é reconhecido como relevante para promover a interação das crianças e criar oportunidades para diálogos afetivos. Durante esses momentos, as trocas de atenção, o contato visual e as respostas para as crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento e são consideradas ações intencionais centrais por parte dos professores.

Durante o cuidar, as crianças têm a oportunidade de estabelecer vínculos com os professores e desenvolver relações de confiança. A sensibilidade às expressões das crianças demonstra que elas são vistas, ouvidas e valorizadas como sujeitos únicos.

Esses momentos de cuidado não são apenas tarefas mecânicas, mas oportunidades valiosas para promover a interação e o desenvolvimento das crianças. Os professores desempenham papel ativo ao responderem aos movimentos e expressões das crianças, proporcionando conforto, segurança e afeto. Essas ações intencionais ajudam a construir uma base sólida para o desenvolvimento socioemocional, bem como para a promoção de uma relação respeitosa e confiante por parte da criança com os adultos ao seu redor.

O artigo de Rodrigo Saballa de Carvalho, intitulado *O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação* (2014), teve por objetivo problematizar como os discursos sobre afeto se constituem enquanto imperativos que inventam e regulam os modos de exercício docente. As análises dos resultados da pesquisa foram feitas por meio dos relatórios de práticas de estágio em turmas de Educação Infantil por estudantes de Pedagogia em fase de conclusão de curso. A metodologia utilizada consistiu na análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Sob a ótica de que os relatórios analisados são produzidos por meio de uma rede discursiva, é possível reinventar, desnaturalizar, pensar outras maneiras de agir perante a prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

O artigo de Anna Carolina Ioras e Thiago Colmenero Cunha, intitulado *Afeto na educação: transgredindo o lugar de professor/a* (2022), objetivou refletir sobre a relação entre professor e criança e os afetos que o norteiam, bem como compreender para o quão potente pode ser o afeto. Através de um relato de experiência, o texto apresenta compilados relacionais entre vivências escolares dos pesquisadores. Foi possível observar que durante a primeira infância, na qual se sustenta o fator do cuidado físico e do acolhimento, os afetos já atravessam as relações entre professores e crianças.

O artigo de Paula Bettani Mendes Jesus, intitulado *Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa* (2015), teve por objetivo apresentar considerações sobre a noção de afeto. O artigo trata da potência de agir, de ser afetado, em que o corpo humano pode ser afetado de diversas formas, e, nestas, sua potência de agir é aumentada ou diminuída.

Foi possível observar a problematização dos discursos sobre afeto docente, como esses afetos se constituem enquanto imperativos que inventam e regulam os modos de exercício profissional das futuras pedagogas. Compreende-se que “[...] os afetos que os indivíduos sentem não ocorrem de modo natural, não brotam de dentro para fora, não nascem do coração e muito menos das entranhas” (Abramowicz, 2010, p. 33).

Para Abramowicz *et al.* (2009, p. 183),

[...] a escola é um dos espaços públicos que permite múltiplas experimentações, é espaço da criação, onde as crianças exercitam ‘[...] formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades’.

Os afetos são construções complexas que envolvem a interação entre fatores internos e externos. Eles são influenciados por uma combinação de elementos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Embora existam aspectos biológicos relacionados às emoções e aos afetos, eles são moldados e modulados pelos contextos sociais, pelas experiências vividas e pelas normas culturais. Além disso, os afetos são fortemente influenciados pelo ambiente social e pelas relações interpessoais. As interações com outras pessoas, as normas e valores culturais, as expectativas sociais e as dinâmicas de poder podem moldar e influenciar os afetos que experimentamos. Dessa forma, os afetos não são algo inato ou que surge de forma isolada. Eles são construções complexas e dinâmicas que refletem a interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Sua experiência e expressão variam de acordo com as influências contextuais e as vivências individuais.

O termo “imperativo do afeto” refere-se à ideia de que o afeto é visto como uma exigência ou obrigação na prática educativa, especialmente no contexto da Educação Infantil. Há uma crescente valorização do afeto como um elemento central nas relações entre professores e crianças, reconhecendo sua importância para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. No entanto, os autores problematizam esses discursos ao questionarem como o afeto é compreendido e vivenciado na prática pedagógica. Eles investigam se o afeto é tratado de maneira superficial ou se há uma reflexão crítica sobre o seu significado e implicações na educação infantil (Abramowicz *et al.*, 2009).

O objetivo é trazer uma reflexão crítica sobre o afeto docente na Educação Infantil, problematizando as formas como ele é abordado e praticado. O autor busca compreender se as pedagogas em formação estão conscientes das complexidades e desafios envolvidos no exercício do afeto na relação com as crianças, além de questionar os discursos hegemônicos

que podem simplificar ou romantizar o papel do afeto na prática pedagógica (Abramowicz *et al.*, 2009).

Essas representações e expectativas relacionadas ao afeto na Educação Infantil trazem à tona as questões críticas sobre como esse tema é abordado na formação de pedagogas e suas implicações na prática educativa. Busca-se, assim, desconstruir discursos simplistas e promover uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do afeto na educação das crianças (Abramowicz *et al.*, 2009).

Anna Carolina Ioras e Thiago Colmenero Cunha, com *Afeto na educação: transgredindo o lugar de professor/a* (2022), abordam a importância da afetividade na Educação Infantil e propõem uma reflexão sobre como transgredir os papéis tradicionais de professor/a no contexto educacional. Concorde-se com os autores ao discutirem que o afeto pode ser um elemento transformador na prática pedagógica, desafiando normas e expectativas preexistentes.

Dessa forma, é essencial compreender o contexto educacional de forma abrangente, considerando todas as pessoas envolvidas, incluindo os espaços físicos, e, acima de tudo, reconhecendo a interação entre todos os sujeitos como um ambiente sociocultural de convivência e compartilhamento.

Quando nos referimos à filosofia da imanência de Baruch Spinoza, estamos reconhecendo a importância das emoções em nossas vidas e como elas afetam nossa percepção e interação com o mundo ao nosso redor. Segundo Spinoza, as emoções são entendidas como afetos que podem nos levar a um estado de equilíbrio ou desequilíbrio.

No contexto do ambiente escolar, essa interação emocional se torna especialmente relevante, pois a escola é um lugar no qual as crianças são expostas a uma variedade de desafios e vivenciam diversas experiências. Nesse ambiente, elas são confrontadas com expectativas sociais, que podem envolver comportamentos, interações e normas de convivência. Além disso, há também pressões sociais, que podem surgir do convívio com outras crianças. Essas expectativas e pressões podem influenciar o bem-estar emocional, exigindo das crianças habilidades para lidar com diferentes situações e emoções, sendo necessário desenvolver habilidades para lidar com essas situações de forma afetiva e construtiva.

A abordagem educacional centrada nas relações entre professores e crianças requer um ambiente acolhedor e sensível, que proporcione espaço para a descoberta e desenvolvimento das habilidades individuais. Esse ambiente deve ser aberto, ou seja, receptivo às necessidades

e perspectivas de cada criança, permitindo que elas se expressem livremente e se sintam valorizadas em suas singularidades.

De acordo com Marita Redin (2007, p. 84), “[...] a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer”. Com base nessa afirmação, questiona-se a concepção de educação determinista e adultocêntrica, na qual o professor é visto como detentor do conhecimento e do controle absoluto do ambiente escolar.

O artigo de Paula Bettani Mendes Jesus, *Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa* (2015), traz o conceito de afeto por meio do qual Espinosa propõe uma compreensão da afetividade humana que difere da concepção tradicional. Ele não a considera apenas sob a perspectiva das paixões, mas também da ação. Isso implica que ser afetivo não necessariamente implica ser passivo. O que é ação no corpo, é ação na mente e, da mesma maneira, o que é uma paixão no corpo também é uma paixão na mente e vice-versa. Dessa forma, “[...] a potência de ser afetado, por si só, não constitui um entrave à potência de agir, pelo contrário, permite sua efetivação” (Jesus, 2015, p. 171).

Ao descrever a afetividade humana em sua obra *Ética*, Espinosa realiza um mapeamento e uma nova e ampliada perspectiva epistemológica sobre a natureza e as forças das afecções, mas, sobretudo, uma nova maneira de pensar sobre elas. A “[...] afecção, chamada paixão da alma (*animi paterna*), é uma ideia confusa pela qual a alma afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, do seu corpo ou de uma parte deste [...]” (Spinoza, 1983, *Ética* III, Definições, p. 221).

É muito relevante destacar que, na obra de Espinosa, o termo “ética” não se refere de forma alguma a obrigações e deveres morais tradicionalmente associados ao conceito de ética. Em Espinosa, o termo é utilizado de forma contundente para expressar a manifestação genuína do ser humano, exatamente como ele é, em sua totalidade.

Assim, Espinosa rejeita a dualidade mente-corpo e destaca que a afetividade humana não deve ser tratada como algo externo, mas sim como parte inerente da nossa natureza. A afetividade, incluindo nossas emoções, sentimentos e paixões, não é vista como mero obstáculo ou desvio, mas sim como elemento que faz parte da totalidade do ser humano.

Para Espinosa, entender a afetividade humana é fundamental para se compreender a própria essência do ser. Ele acredita que o conhecimento racional, embora importante, não é o único meio de apreender a verdade sobre nós mesmos e o mundo. O estudo da afetividade é tão digno e relevante quanto o estudo racional, e ambos são complementares na busca por uma compreensão mais completa e profunda da natureza humana. Nas suas palavras,

Nada acontece na natureza que possa ser atribuído a um vício desta; a Natureza com efeito, é sempre a mesma; a sua virtude e a sua potência de agir são unas e por toda parte as mesmas ... a via reta para conhecer a natureza de todas as coisas, quaisquer que elas sejam. Portanto, as afecções..., consideradas em si mesmas, resultam da necessidade e da mesma força da Natureza que as outras coisas singulares ..., têm propriedades determinadas tão dignas do nosso conhecimento como as propriedades de todas as outras coisas [...] (Espinosa, 1983, *Ética* III, p. 175).

A abordagem de Espinosa destaca um sujeito humano integral e unificado, rejeitando a ideia de rupturas ou dualismos entre corpo e mente. Ele considera que corpo e mente estão intrinsecamente ligados e formam uma unidade indivisível, sendo ambos aspectos essenciais do ser humano. Negar ou reprimir os afetos é, de fato, negar a própria existência em sua totalidade e a capacidade de potência.

Portanto, ao reconhecer a afetividade como parte integrante do ser humano e não como algo externo ou desviante, Espinosa expande nossa perspectiva epistemológica e nos convida a uma nova forma de pensar sobre nossa própria natureza e funcionamento como seres complexos e emocionais.

3 AFETIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No contexto do ensino contemporâneo na Educação Infantil (Abramowicz, 2010), a afetividade tem importância principalmente quando se trata dos cuidados que devem ser indispensáveis às crianças. Isso porque, uma das características específicas da ação pedagógica dos professores da Educação Infantil é a relação de atenção individualizada. Isso porque as crianças possuem necessidades “[...] biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada” (Schmitt, 2014, p. 211)

A criança é um sujeito de emoções e cognitivo em desenvolvimento. Nesse sentido, a troca de experiências com outras pessoas é fundamental e indispensável ao ser humano. É por meio das interações com as outras pessoas que a criança se desenvolve, ampliando seu repertório de experiências e sensações. Cacheffo e Garms (2015) observam que a afetividade é uma das habilidades que a Educação Infantil desenvolve. Nas suas palavras

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (Cacheffo; Garms, 2015, p. 25).

Nesse sentido, a infância pode ser compreendida para além dos saberes produzidos pela Psicologia e a Pedagogia, “[...] afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão [...], olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber” (Veiga-Neto, 2005, p. 17). A relação da Psicologia com a Educação já foi estabelecida há muitos anos e o caminho percorrido é marcado por diversas transformações, de acordo com cada momento histórico.

A ligação entre os campos da Psicologia e da Educação foi marcada, muitas vezes, pela vontade de adaptar e ajustar socialmente aqueles sujeitos que, de algum modo, apresentavam algum desvio do esperado para seu desenvolvimento. Nessas experiências da prática docente, a afetividade não inclui somente sentimentos positivos, mas também os negativos, afinal, os sujeitos estão suscetíveis aos sentimentos de inquietação, irritação, insatisfação, cansaço, entre outros.

Segundo Tassoni e Leite (2013), nas manifestações afetivas, em meio às relações envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, pode-se considerar que emoções, sentimentos e afetos também fazem parte de um campo mais amplo, o qual é denominado de afetividade. Torna-se importante, nesse sentido, compreender os espaços escolares como

potente *locus* de subjetivação. O afeto pode ser compreendido através dos sentimentos que os professores manifestam por meio do diálogo ou das interações com as crianças. Diante disso, é importante destacar a necessidade de o professor estar comprometido com algumas ações como: conter, escutar, tolerar, respeitar seus alunos, transmitir e socializar o conhecimento.

A afetividade caracteriza como um conjunto de situações que unem e constituem o sujeito, portanto, é o termo central, uma qualidade que possibilita definir o que nos afeta, quem afetamos e como esse efeito nos afeta. Segundo a teoria de desenvolvimento elaborada por Henri Wallon, podemos afirmar que “[...] afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney; Almeida, 2004, p. 17).

Por essa razão, “[...] a linguagem da Educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: a manifestação externa do estar-junto” (Skliar, 2019, p. 54). Dessa forma, é importante que a escola, como ambiente de interação social, desenvolva práticas pedagógicas que se materializem como experiências potentes aos processos cognitivo e afetivo dos sujeitos, contribuindo para um melhor desenvolvimento da criança e uma formação com responsabilidade e respeito às diferenças.

Diante disso, Ana Rita Silva Almeida relata que

A experiência nos revela que saber lidar com as circunstâncias emocionais na sala de aula, muito frequentes na educação infantil, é uma garantia para o desenvolvimento das atividades escolares. Ao mesmo tempo, é muito difícil atuar numa situação tipicamente emocional sem se deixar dominar por ela (Almeida, 2004, p. 14).

Os afetos são formas de pensamento e conhecimento, são a essência do ser humano e constituem a sua razão de existir. Eles afetam e são afetados pela realidade de forma recíproca, e são vistos, neste estudo, sob a perspectiva do filósofo Baruch Spinoza.

O sentimento move o sujeito e impacta significativamente sua interação com o mundo. Não é viável abordar os afetos na filosofia de Spinoza sem destacar a inseparabilidade entre mente e corpo. Para Spinoza, mente e corpo não são substâncias distintas, mas aspectos interdependentes de uma mesma realidade. Ele defende que a mente não pode ser compreendida sem considerar o corpo e vice-versa, pois ambos estão intrinsecamente conectados e se afetam mutuamente. Spinoza concebia os afetos como ações de afetar e os compreendia como afecções do corpo e as ideias dessas afecções (Spinoza, 2010).

Diante disso, compreende-se que as relações são frequentes entre os corpos na Educação Infantil e, nesse processo, afetam e são afetados uns pelos outros. Isso é denominado de afecção. A *afecção* (*affectio*) “[...] é o estado de um corpo enquanto sofre a

ação de outro corpo” (Deleuze, 2019, p. 44). Compreende-se que “[...] o ‘afeto’ é aqui entendido não no sentido de ‘ternura’, mas no sentido filosófico mais amplo. O afeto aqui é visto como fundamentalmente relacional e processual” (Hutta, 2020, p. 70).

Esse processo e relação conduzem o corpo a aumentar ou a diminuir suas potências de ação, expandindo, assim, a compreensão da afetividade e trazendo à tona uma reflexão sobre um processo no qual “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade” (Deleuze, 2002b, p. 1).

Faz-se importante compreender, portanto, que “[...] somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para o outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino” (Spinoza, 2020, p. 139). Nessas afetações, “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, 2020, p. 99).

Na Educação Infantil, as relações afetivas são de extrema importância, pois a criança precisa ter confiança no adulto que convive com ela. Assim, compreender como a criança desenvolve sua afetividade é primordial para que a escola possa cumprir seu papel social com as crianças. Ainda, “[...] a afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência”, contribuindo para que deixe em “[...] segundo plano [...] a formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula e os conhecimentos decorrentes de pesquisas produzidas na área” (Carvalho, 2014, p. 3-4).

Ao descrever as afecções retratadas por Spinoza como a capacidade do corpo de ser influenciado por um elemento externo, um objeto situado fora dele, Pasqual (2002) afirma:

Por exemplo, para Spinoza, existem as afecções boas e as más. As más podem ser as tristezas, por exemplo, as quais impedem, na maioria das vezes, a ação transformadora dos sujeitos, como do mesmo modo, podem possibilitar que busque a transformação. São os afetos que impulsionam as nossas ações e é o sentido pessoal e singular que atribuímos a eles que nos fazem ter esta ou aquela ação (Pasqual, 2009, p. 62).

As interações de um corpo sobre outro resultam em afecções que podem ser positivas ou negativas, trazendo mudanças na potência e no entendimento de ambos. Essas afecções são trocas de afetividade, sensibilidade e sensações. Assim, ocorre uma interação entre os corpos, que produz mudanças nos estados emocionais.

Pode-se observar, a partir do exposto, que o desenvolvimento e a aprendizagem não são resultados apenas do meio externo, nem exclusivamente das competências inatas do ser

humano, porque resultam das interações da criança com as outras pessoas. Mahoney (2004), ainda nesse contexto, escreve sobre constante processo de aprendizagem, na relação entre diferentes sujeitos em um mesmo ambiente, trazendo a sociabilidade como fator natural do aprendizado. A presença de outras pessoas nesse processo se torna indispensável.

Dessa forma, compreende-se que todo corpo é capaz de afetar outro corpo e de ser afetado por ele. Relações de afecção e afetos são capazes desencadear o poder de ser afetado. Na obra sobre a filosofia, Deleuze retoma essa ideia de afecção como ação que gera sensações, ou seja,

Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, [...] sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos tristeza quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência (Deleuze, 2002, p. 25)

A potência de agir é a capacidade de um corpo de afetar e ser afetado por outros corpos, e ela está diretamente ligada aos afetos. Merçon (2009) disserta a respeito da relação dos corpos uns com os outros, afirmando que “[...] a potência de um corpo corresponde a esses dois aspectos que definem a sua existência, possuindo, assim, duas faces inseparáveis: o afetar e o ser afetado” (Merçon, 2009, p. 41).

Desse modo, quanto mais um corpo se relaciona com outro, mais é afetado por ele e essa relação é determinante para se dizer o quanto um corpo será afetado por outros corpos. Para Deleuze,

Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma idéia, pode ser um corpus lingüístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento, entre partículas que o compõem desse ponto de vista, isto é, entre elementos não formados. Entendemos por latitude o conjunto dos afetos que preenchem um corpo a cada momento, isto é, os estados intensivos de uma força anônima (força de existir, poder de ser afetado). Estabelecemos assim a cartografia de um corpo. O conjunto das longitudes e das latitudes constitui a Natureza, o plano de imanência ou de consistência, sempre variável, e que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades (Deleuze, 2002, p. 132).

As pessoas crescem interagindo umas com as outras, são seres relacionais e dependentes. Desde o nascimento, o bebê precisa de auxílio para se desenvolver, o que está relacionado com cuidar e educar, sendo que a afetividade deve fazer parte desse processo. Assim, afetividade e inteligência não se dissociam, pois uma não existe sem a outra, sendo, portanto, inseparáveis ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito. Se a afetividade faz

parte do processo de desenvolvimento do ser humano, ela está presente também na fase escolar. Dessa forma, é papel do professor ensinar as crianças em uma dimensão que vai além de transmitir os conteúdos.

No artigo *Spinoza e as três éticas*, Deleuze disserta que

Os efeitos remetem aos efeitos [...] por isso é necessário compreender o ‘efeito’ não só causalmente, mas opticamente. Os efeitos ou signos são sombras que se movem na superfície dos corpos, sempre entre dois corpos. A sombra está sempre na borda. É sempre um corpo que faz sombra a um outro corpo. Por isso conhecemos os corpos pela sombra que fazem sobre nós, e é por nossa sombra que nós conhecemos a nós mesmos e ao nosso corpo (Deleuze, 1997, p. 159).

Nessa compreensão, pode-se dizer que isso se dá em razão das interações físicas que ocorrem durante os encontros nos quais os corpos envolvidos influenciam e são influenciados continuamente. Por conseguinte, é evidente que a mente não determina as ações do corpo e não o compreende de maneira direta, sem quaisquer influências externas.

Ao reconhecer a corporeidade como parte integrante do aprendizado, podemos buscar abordagens mais holísticas e inclusivas na educação e no desenvolvimento das crianças. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar o corpo como um componente essencial no processo de aprendizado. Isso significa que atividades físicas, práticas corporais e experiências sensoriais desempenham papel significativo no desenvolvimento do conhecimento humano. Conforme ressaltado por Nunes,

Nosso corpo é um campo expressivo que nos dá acesso ao mundo - não é apenas um meio no qual se armazenam as informações e nem lugar no qual essas são processadas. O corpo é a base do conhecimento humano, uma vez que toda experiência é corporificada; é um constructo proveniente do processo de interações no meio externo, e nosso sistema conceitual é um sistema em expansão em decorrência de novas experiências que trazem possibilidades de novos entendimentos. O aprendizado de qualquer informação não é um fenômeno exclusivo do cérebro ou da mente, mas uma ação de todo o corpo (Nunes, 2014, p. 120).

O aprendizado não é exclusivamente um fenômeno do cérebro ou da mente, mas sim uma ação de todo o corpo. Isso implica que o corpo, como um todo, está envolvido no processo de aprendizagem e assimilação de novas informações. Portanto, o conhecimento não é apenas adquirido mentalmente, mas também é incorporado e experimentado através das interações corporais com o ambiente.

O sensível e o inteligível atuam juntos, assim como a emoção e a razão. Toda experiência é corpórea porque ocorre por meio dos mecanismos cognitivos que respondem aos estímulos externos ao corpo e que integram a corporalidade. Essa perspectiva destaca a

importância de considerar tanto os aspectos racionais quanto os emocionais na compreensão das experiências humanas. Ao reconhecer a interdependência desses elementos, podemos ter uma visão mais abrangente e integrada da experiência humana.

Diante disso, compreende-se que

Os afetos de alegria são como se estivéssemos em um trampolim, eles nos fazem passar através de alguma coisa que nós nunca passaríamos se somente houvesse tristezas. Ele nos solicita formar a idéia do que é comum ao corpo afetante e ao corpo afetado. Isso pode falhar, mas pode lograr-se e eu torno-me inteligente (Deleuze, 2019, p. 62).

Esse trecho significa que se ficarmos presos apenas às sensações físicas e não compreendermos as causas que as geram, estaremos à disposição dos encontros, ou seja, sujeitos a situações que podem ser boas ou ruins, sem sabermos como lidar com elas. Sem o conhecimento das causas das nossas emoções, não conseguimos entender o que é benéfico ou prejudicial para o nosso corpo, o que nos deixa mais vulneráveis aos riscos que podem diminuir nossa capacidade de agir.

Todo conceito carrega consigo uma história. Sob esse ponto de vista, o conceito apresenta-se, na maioria das vezes, “[...] com pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 29). Por outra perspectiva, no que diz respeito ao seu processo de evolução, um conceito está interligado a outros conceitos, mas agora localizados no mesmo nível. Nesse contexto, Deleuze e Guattari afirmam que

Os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes. Com efeito, todo o conceito, tendo um número finito de componentes bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação (Deleuze; Guattari, 1992, p. 30).

Dessa forma, é importante distinguir o conceito de afecção e o de afeto. A primeira reflexão a ser feita é que a análise do conceito de afeto não busca meramente reproduzir um conhecimento filosófico, pois, para Deleuze, filosofar é posicionar-se no pensamento, a fim de responder a um novo problema.

A noção de “afeto” (*affectus*) e seus elementos conceituais correlatos serão examinados para abordar a problemática do pensamento não representativo. Em *Ética*, obra central de Espinosa escrita em latim, deparamo-nos com dois termos distintos, cada um carregando significados diversos: “*affectus*” (afeto) e “*affectio*” (afeições). Nesse sentido, “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao

passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2002, p. 56)

Desde o princípio, é essencial salientar a interligação constante entre o afeto e a afecção. A afecção denota um estado momentâneo do corpo, enquanto o afeto é a transição de um estado para outro; é uma passagem (*transitio*). A proposta de examinar o afeto e as afecções é plenamente justificada pela relevância desse tema como objeto de estudo.

Buscar compreender as afecções na inclusão escolar pode abrir perspectivas para a transformação do afeto de tristeza em um estado de alegria, dependendo das circunstâncias em que essa transição ocorra, como nas relações entre professor-aluno ou aluno-aluno. Nesse contexto, ao adotarmos um olhar sensível em relação ao outro, passamos a interagir com ele e por meio dele, buscando a habilidade de influenciarmos e sermos influenciados simultaneamente, conforme destacado por Deleuze (2002).

Um dos aspectos importantes para compreender os afetos está relacionado com os conceitos de *conatus* e corpo. *Conatus* é um conceito muito importante para a ética em Espinoza, termo em latim que significa “esforço” de preservação da existência. Desse modo, sendo como “[...] uma força interna para existir e conservar-se na existência, o *conatus* é uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição” (Chauí, 2005, p. 23).

Deleuze esclarece que os afetos-sentimentos podem ser considerados como um tipo particular de afecção, já que estão incluídos no conjunto das afecções. No entanto, os afetos não se confundem nem se limitam apenas às afecções. Deleuze enfatiza que os afetos são sempre transições que ocorrem quando uma determinada realidade se firma na mente como uma força de existir. Pode-se dizer que a “[...] afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2002, p. 56).

Para compreender o modo como o corpo e a mente interagem, é necessário entender os processos de afecção. Afecção é o resultado da interação entre corpo e mente, em que o movimento e o repouso se unem e reagem ao encontro com outros corpos. Com isso, a mente é afetada de acordo com as variações de seu movimento e repouso, reagindo de forma diferente a cada encontro. Portanto, a afecção é fundamental para compreender a dinâmica entre corpo e mente e como eles interagem entre si.

Quando os corpos são afetados por outros corpos em afecção, Deleuze, (2002, p. 33) diz que “[...] o poder de ser afetado apresenta-se então como potência de agir [...]”. O poder

de ser afetado é sempre preenchido por *afecções*: relações que poderão aumentar ou diminuir a potência de agir, de acordo com o efeito de um corpo sobre o outro.

Dessa forma, pode-se dizer que os afetos estão ligados às variações da potência de agir, pois sempre há variações dessas potências de acordo com as relações que os corpos têm um com os outros. O modo como essas relações acontecem depende da forma que um corpo tem do outro durante a *afecção* e suas percepções.

Através da paixão que afeta o corpo em uma *afecção*, a potência de agir de um corpo é modificada, sofrendo variações.

Quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso, (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de tristeza. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida (Deleuze, 2002, p. 33).

Falar do corpo é focar nas coisas habituais. Presente em todas as ações cotidianas, desde os gestos mais simples até as expressões mais complexas, o corpo se destaca como agente de relação com o mundo. É pela relação que se estabelece com os corpos externos que o corpo se constitui, se conhece e se firma em uma individualidade. O corpo em ação se modifica, se transforma e se torna objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, inclusive na filosofia. Em qualquer tipo de relação entre dois corpos existem sentimentos, emoções e afetos envolvidos. As ideias, as percepções e os sentimentos que cada um tem sobre o outro são importantes para a relação, influenciando a maneira como os sujeitos se afetam quando se encontram, dependendo da força que cada um possui para agir ou existir.

Na sua pesquisa, Merçon (2009), inspirado nas ideias de Spinoza e Deleuze, enfatiza a importância de um aprendizado ético afetivo. Segundo a autora, o aprendizado ocorre através de encontros que envolvem a variação da potência de agir. Isso compreende três mitos na educação que se baseiam em poderes morais da representação e que nos afastam ou impedem de reconhecer as nossas forças de existir e agir. Nesse sentido, destaca-se a velocidade/repouso com outros corpos, ou seja, como “[...] a potência de um corpo corresponde a esses dois aspectos que definem a sua existência, possuindo, assim, duas faces inseparáveis: o afetar e o ser afetado” (Merçon, 2009, p. 41).

Na visão de Nietzsche, o corpo é um jogo de força, é uma luta entre afetos, sentimentos e impulsos que estão em constante disputa, sofrendo inúmeras transformações. O

pensamento racional, conhecido como consciente, é apenas um resultado, um efeito desse conjunto de forças corporais.

As mudanças que ocorrem nos corpos como resultado da interação com outros corpos, como efeito de afetar e de ser afetado, provocam vários sentimentos que, derivados do ódio ou do amor, da alegria ou da tristeza, variam de forma positiva ou negativa. Deleuze (2002), inspirado em Spinoza, afirma que o encontro é considerado bom quando resulta em uma ação positiva em nossos corpos e ruim quando resulta em uma ação negativa.

As crianças demonstram afeto por meio do contato com o outro. Nesse sentido, Pizzi (2012, p. 193) explica que “[...] a afetividade tem um papel preponderante no processo de desenvolvimento no curso da vida humana, cada um tendo o seu campo de ação, mas mantendo uma relação com os demais, sendo que a afetividade é a primeira etapa que a criança percorre”.

Dessa maneira, a criança experimenta seus desejos e vontades por meio da demonstração de afetividade. As crianças possuem a capacidade de sentir afeto pelos outros, que está diretamente relacionada ao processo do desenvolvimento.

Diante disso, afecção e afeto são conceitos que andam juntos e tornam-se indissociáveis na filosofia. A afecção e o afeto estão intimamente relacionados ao corpo e, assim como ele, são fenômenos do nosso cotidiano, essenciais para a relação com o mundo.

Compartilha a ideia de que “‘*affectio*’ é uma mistura de dois corpos, um corpo que é dito agir sobre o outro, e o outro que vai acolher a marca do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada afecção” (Deleuze, 2009, p. 45). Compreende-se, portanto, que a afecção irá indicar a natureza do corpo afetado, e não a natureza do corpo afetante.

3.1 AFETIVIDADE NO CONTEXTO DO CUIDAR E DO EDUCAR

Historicamente, os conceitos de educar e cuidar foram e são considerados distintos. O termo “cuidar” já foi relacionado principalmente com a atenção dada ao cuidado do corpo, do físico, especialmente voltado a crianças pobres. Enquanto isso, o termo “educar” relacionava-se aos aspectos cognitivos, sendo explicitamente destinado às classes sociais privilegiadas.

O entendimento da relação indissociável entre o cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil é algo relativamente recente. Se olharmos para a trajetória das creches e pré-escolas, podemos perceber que havia uma dicotomia entre aquelas que realizavam trabalhos assistenciais e as que se ocupavam das funções educativas. No entanto, à medida

que a educação de crianças foi avançando, foi se tornando claro que o cuidado e a educação não poderiam ser dissociados.

O cuidar é parte integrante da Educação Infantil e as formas de cuidar se transformam de acordo com o contexto sociocultural no qual a instituição está inserida. Pode-se dizer que cuidar remete à preservação da vida orgânica, às necessidades afetivas. Dessa forma, para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ter empatia com suas especificidades, confiando em suas capacidades. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), destaca-se o ato de cuidar como fundamental no desenvolvimento das crianças que frequentam uma instituição educacional e não deve passar despercebido, por se tratar de necessidades fundamentais do ser humano. O documento ressalta, também, a importância do ato de cuidar, não apenas no sentido físico, mas também emocional e psicológico, levando-se em consideração as mais variadas capacidades a serem desenvolvidas.

Segundo Tassoni e Leite (2013), nas manifestações afetivas em meio às relações envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, pode-se considerar que emoções, sentimentos e afetos compõem e fazem parte de um campo mais amplo, o qual é denominado de afetividade. Torna-se importante, nesse sentido, compreender os espaços escolares como potente *locus* de subjetivação.

A Educação Infantil enfrenta o desafio de integrar de forma harmoniosa as funções do cuidar e do educar, de modo que as crianças possam desenvolver e potencializar suas aprendizagens. Contudo, essa integração tem gerado divergências significativas, pois o ato de educar na Educação Infantil ainda é um obstáculo a ser superado pelos professores.

Kuhlmann Jr. afirma que, por muito tempo, o cuidar foi visto de forma negativa na Educação Infantil, pois, os profissionais que atuavam nessa área consideravam que as práticas de cuidado eram inferiores e menos importantes do que as práticas educativas. O cuidar era compreendido como “[...] determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene” e “[...] pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 12-13).

A indissociabilidade entre educar e cuidar na Educação Infantil tem sido objeto de estudos cada vez mais aprofundados, em função da compreensão crescente quanto à importância do cuidado como elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar, essa perspectiva se baseia na ideia de que o cuidado é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano e está intrinsecamente ligado a educação. Segundo essa visão, o cuidado não é uma atividade que se

faz antes ou depois da educação, mas sim um elemento que permeia todas as ações educativas e indispensável para o desenvolvimento na primeira infância.

[...] o cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega (Kramer, 2005, p. 82).

Conforme Kramer (2005), cuidar do outro envolve dedicação, diligência, atenção e comprometimento. É uma atividade que demanda tanto ações concretas, como garantir nutrição adequada e higiene, quanto aspectos subjetivos, como oferecer afeto, cuidado e atenção para assegurar o bem-estar emocional.

O desenvolvimento das crianças requer cuidados em várias dimensões - afetivas, físicas, psicológicas, intelectuais e sociais -, o que implica priorizar a qualidade dos cuidados de saúde e alimentação, a organização do espaço físico e a disponibilização de materiais adequados nas instituições educacionais.

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), é importante reconhecer que a creche é um ambiente com grande potencial para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, os autores descrevem que:

[...] educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 13).

As formas de identificar, valorizar e entender os atos de cuidar são construídas socialmente e, pode-se dizer, além das necessidades básicas para manter uma vida orgânica como alimentação e saúde, as necessidades afetivas também podem ser acrescentadas para o desenvolvimento da criança.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (Brasil, 1998, p. 25).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 24), cuidar “[...] significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”. Cuidar é um compromisso com a criança, desse modo, o professor deve estabelecer, na sua prática pedagógica, uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Segundo consta no RCNEI (1998, p. 25),

Quanto menor for à criança, mais serão necessárias as atitudes e procedimentos de cuidado do adulto, para o processo educativo; O momento da alimentação, da troca de fralda, [...] e descanso (sono) promovem vínculos afetivos entre o bebê e o profissional, que não apenas cuida, mas também faz a mediação com o mundo que o cerca; As crianças maiores de três anos já são mais independentes em relação ao uso do banheiro, mas ainda necessitam de orientações a respeito das atitudes de higiene consigo e com o ambiente. Nesse sentido, cabe ao professor orientá-las quanto ao uso correto; As crianças de 4 a 5 anos são independentes com relação às refeições, portanto deve-se oferecer a elas a oportunidade de servirem-se sozinhas e de utilizarem talheres como garfos e facas; O professor deve orientar a criança em relação às medidas de segurança, aos riscos em subirem em locais altos, brincarem com objetos pontiagudos ou cortantes, aproximarem-se de fogão, fogo, etc.; É muito importante que o professor valorize as brincadeiras, pois é por meio do brincar que os pequenos se expressam, representando o mundo e criando situações que precisam ser solucionadas. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de observar e mediar a construção de novas aprendizagens (Brasil, 1998, p. 25).

Diante do exposto, compreende-se que o cuidado com as crianças é uma prática pedagógica essencial e inseparável no processo educativo. Os cuidados básicos de higiene, alimentação e saúde são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e são realizados de forma a promover aprendizagem e autonomia. Além disso, rotinas diárias na Educação Infantil são momentos importantes de aprendizado, constituindo-se oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Por exemplo, ao trocar a fralda de uma criança, o professor pode conversar com ela sobre o que está fazendo, incentivando o desenvolvimento da linguagem e da compreensão do mundo ao seu redor.

Conforme o exposto, é importante que as instituições de Educação Infantil integrem as funções de cuidado e educação de forma integrada, em vez de tentar separá-las ou hierarquizá-las.

A escola é, depois da família, e muitas vezes antes dela, a instituição de sequestro na qual a maioria dos sujeitos passa a maior parte do seu tempo de infância e juventude. À medida que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis (Veiga-Neto, 2005, p. 70), pois,

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (Brasil, 1998, p. 23).

Isso também diz respeito à hora da alimentação, que pode ser um momento de aprendizado e de estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da independência. Por meio de atividades lúdicas, as crianças aprendem a lidar com as emoções, a trabalhar em grupo, a desenvolver a criatividade e a imaginação, entre outras habilidades importantes.

No RCNEI, o educar está previsto como indivisível do cuidar, sem hierarquização entre os dois aspectos. Para a indissociação entre o cuidar e o educar, a educação deve proporcionar, às crianças, o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, nas quais o professor ao mesmo tempo em que cuida da criança, deve educá-la.

Nessa perspectiva, de acordo com o RCNEI,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, v. 1, p. 23).

Diante disso, Saltini (2008, p. 100) afirma que “[...] essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento”. Acrescenta, ainda, que,

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado (Saltini, 2008, p. 100).

Compreende-se que educar é um meio pelo qual o homem pode construir-se como pessoa em termos de ser e não de ter, ocupando o seu potencial do sentir e do pensar. Por essa razão, educar deve estar presente com outros aspectos que conduzem à formação das crianças na Educação Infantil, a fim de proporcionar, às crianças, possibilidades do conhecimento próprio em função do mundo.

O educar aqui tratado envolve muitos aspectos, dentre eles, socialização, interação com o mundo e com os outros, comportamento social perante regras e limites, motivação para participar das atividades e afetividade. Cuidar é questão fundamental no desenvolvimento das

crianças que frequentam o ambiente escolar, considerando a relação delas nos mais diversos contextos - cultural, social e, mais especificamente, nas interações sociais -, aspectos que contribuem para a construção de uma identidade autônoma.

Para que se tenha um olhar crítico em relação ao educar, é essencial que se tenha uma compreensão abrangente e o objetivo de promover o desenvolvimento completo da criança, permitindo a reflexão e a construção do conhecimento pessoal, respeitando as especificidades e potencialidades individuais. Os professores devem, ao educar, incentivar a curiosidade e a imaginação das crianças, utilizando como ponto de partida seus conhecimentos prévios, conduzindo pesquisas e encorajando-as a experimentar e explorar diferentes experiências desde cedo. As crianças, por natureza, possuem uma sede constante de conhecimento, sempre questionando o porquê das coisas e realizando grandes descobertas.

Nesse contexto, Zabala (1998, p. 28) ressalta que “[...] educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos e estanques, em capacidades isoladas”. Argumenta que a educação escolar deve ir além do ensino de conteúdos e informações sistematizadas de disciplinas específicas. Os conteúdos devem estar interligados e organizados de forma a permitirem o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas e éticas. Por essa razão “[...] tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau, na formação dos nossos alunos” (Zabala, 1998, p. 29).

Ao colaborar com Zabala, Ramos disserta que

[...] a função social do ensino ultrapassa a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, para considerar os sentidos e significados do que é aprendido e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que envolvem a dimensão do humano (Ramos, 2013, p. 114).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), educar e cuidar se corporificam nas interações que promovemos por meio das práticas pedagógicas. Para que isso ocorra, as crianças devem ter acesso a um ambiente lúdico e interativo na Educação Infantil, que lhes permita descobrir e explorar o mundo ao seu redor, assim como a si mesmas. Isso é essencial para o desenvolvimento da criança, tanto em termos cognitivos, sociais, quanto emocionais e físicos.

Ao identificar as partes dos textos que têm relação com o tema da afetividade, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, destaca-se o seguinte trecho:

[...] as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade,

fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (Brasil, 2010, p. 12)

Dessa forma, a criança, especialmente na Educação Infantil, anseia por acolhimento e afeto, o que gradualmente despertará seu interesse pelo processo de aprendizado. De acordo com Saltini (2008), o afeto atua como o elemento essencial para uma aprendizagem saudável. Portanto, ao demonstrar empatia e preocupação com o desenvolvimento emocional dos estudantes, o educador estabelece uma conexão significativa que potencializa o entusiasmo e a motivação para aprender.

Em concordância com as DCNEI, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil trazem que essas instituições devem “[...] possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar” (Brasil, 2018, p. 50).

No processo de construção e formação, a criança transita pelos seguintes estágios:

Área motora: inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos seus segmentos corporais. Área cognitiva: aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele, através do uso da linguagem ou mediante as resoluções das situações problemáticas que se apresentam. Mesmo assim, é necessário fazer referência às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística, etc.). Área afetiva: engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relação interpessoal) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias, distanciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social) (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 31).

Com base nas informações apresentadas, evidencia-se que há interdependência entre diversos processos. O desenvolvimento do corpo está estreitamente relacionado à evolução afetiva, a qual exerce influência sobre o amadurecimento da percepção e, por consequência, nas relações estabelecidas. Esses elementos estão entrelaçados, formando um conjunto no qual cada processo impacta e contribui para o desenvolvimento das crianças.

3.1.1 Educação emocional

Diversas teorias têm se dedicado a explorar a compreensão emocional, reconhecendo-a como um elemento importante para o desenvolvimento das habilidades emocionais. Um efeito significativo dos estudos contemporâneos sobre a afetividade é a crescente valorização da educação emocional.

A Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano e não deve ser vista apenas como preparação para etapas posteriores da Educação Básica e a vida adulta. É durante os primeiros anos de vida que se desenvolve habilidades, competências e atitudes fundamentais que irão influenciar sua trajetória futura. Por essa razão,

[...] a Educação Emocional surge relevante. Atenta para o desenvolvimento integral dos indivíduos, ela parte da ideia de que a educação é um processo que se realiza na relação interpessoal e, por esta razão, está impregnada de fenômenos emocionais, já que é da natureza das relações estar impregnada de significados, valores e crenças que são construções sociais e emocionais (Possebon, 2017, p. 8).

Ao analisar a etimologia da palavra competência, percebe-se que sua origem está no termo latino *competere*, que significa “[...] pedir, lutar ou procurar junto com os outros, buscar junto com os outros, desejar ou projetar” (Machado, 2004, p. 140).

No que se refere ao conceito de competências, a BNCC enfatiza que

[...] 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, 2018, p. 8).

Ao definir essas competências, para a BNCC, a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8).

Levando-se em consideração as diferentes versões da BNCC, as competências apresentadas parecem ser reestruturação de propostas anteriores à última versão. Os discursos dessas diferentes versões se sobrepõem, gerando um resultado que é uma mescla de diversas ideias, sem que seja necessário excluir algumas delas.

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo lidar com suas emoções. O desenvolvimento social e emocional positivo desempenha um papel importante, pois as emoções têm impacto na autoconfiança, na empatia e na capacidade de estabelecer relacionamentos significativos na infância, além de influenciar o sentimento de importância e valor que a criança possui para as pessoas ao seu redor. Além disso, o desenvolvimento social e emocional das crianças tem influência em todas as demais áreas de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento socioemocional é um processo fundamental para o crescimento e o bem-estar do indivíduo, bem como, para a construção de uma sociedade mais justa e

equilibrada. Ao investir nessa área, é possível desenvolver diversas habilidades que contribuem para uma vida significativa.

A educação visa preparar as crianças para enfrentar os desafios da vida, propiciando condições para o desenvolvimento integral do ser humano. De acordo Santos e Primi (2014, p. 11), o currículo não leva em consideração a criança em seu contexto integral.

Colaborando com esses autores, Nora *et al.* (2019) dissertam sobre os desafios da educação do século 21:

Os desafios da educação contemporânea são grandes no sentido de trazerem ao debate a necessidade de se garantir, além do acesso à escola, a conclusão dos estudos escolares acompanhada da aprendizagem integral. Ou seja, desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. A educação escolar surge com um importante papel na estratégia de ajudar as crianças e jovens a desenvolverem de forma estruturada e significativa suas competências (Nora *et al.*, 2019, p. 310).

Diante disso, ao trabalhar o desenvolvimento socioemocional dentro das escolas, é necessário para o processo de aprendizagem que os professores integrem as competências socioemocionais aos conteúdos curriculares, pois a educação tem como objetivo desenvolver as habilidades e competências dos estudantes e melhorar suas vidas de forma significativa.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das competências socioemocionais, no entanto, muitos profissionais da educação ainda não estão familiarizados com elas. A BNCC estabelece como compromisso prioritário o desenvolvimento global do ser humano, enfatizando que a Educação Básica deve promover a formação integral do indivíduo, contemplando tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

As habilidades socioemocionais englobam um conjunto de habilidades que permitem ao sujeito lidar com suas emoções, demonstrar empatia, resolver problemas, colaborar com os outros e tomar decisões responsáveis.

Sobre essa questão, Anita Abed (2014, p. 14) afirma que

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade.

Em um evento promovido na cidade do Rio de Janeiro, em março de 2014, pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), o “Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar

para as competências do século 21”. Esse Fórum Internacional enfatizou a importância das competências socioemocionais ao reunir líderes educacionais de diversos países com o intuito de compartilhar conhecimentos sobre o assunto e buscar possíveis alternativas para que escolas, professores e pais possam aprimorar o contexto de aprendizagem e o progresso social.

Portanto, compreende-se que habilidades e competências não são inatas, mas adquiridas ao longo da vida no processo de socialização (Gondim, 2014). Diante disso, cabe aos profissionais da educação uma reflexão e a busca por formação e informação que lhes permitam transformar sua prática, de forma a promover uma aprendizagem que se traduza em experiências, vivências e significados. O pressuposto de aprender não envolve só os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Compreender como essas habilidades funcionam pode contribuir para resultados significativos das crianças, oportunizando caminhos que promovam o crescimento e uma educação de qualidade.

Conforme afirmam Gondin, Moraes e Brandes (2014, p. 395), “[...] competências socioemocionais a seu turno funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas”. Considerando que as emoções influenciam as atitudes do ser humano, torna-se primordial saber como gerenciar os próprios sentimentos, o que se torna ainda mais importante atualmente.

Conforme Capelatto e Martins Filho:

Podemos pensar em alguém como Freud, que era neurologista e fisiologista, que estudou o cérebro e se tornou o pai da psicanálise, criou uma escola, uma teoria da maior importância. Depois, a medicina evoluiu para um ponto em que começa, mais uma vez a ser dissociada: o corpo, os aspectos biológicos de um lado, e a mente de outro. Agora parece que estamos voltando a privilegiar a visão integrada de corpo e mente, rediscutindo o conjunto dos cuidados essenciais ao pleno desenvolvimento do ser humano (2012, p. 138).

Diante da colocação dos autores, não se pode mais conceber o ser humano de maneira fragmentada no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, a escola deve atuar para desenvolver a criança de forma integral, abarcando todas as dimensões, incluindo a intelectual, a afetivo-emocional, a social, a físico-motora e a biológica.

Para que ocorra o desenvolvimento da criança, torna-se necessário o desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais, entendidas como fundamentais para viver no século XXI. Desse modo, conectar a escola com os propósitos da educação integral passa por orientar o currículo para o desenvolvimento das competências, sendo, estas, o centro gerador das intencionalidades e práticas pedagógicas. O ensino por competências,

frequentemente adotado nas escolas, pode ser visto como uma reflexão das influências capitalistas presentes no contexto educacional. Apesar de se apresentar como uma forma de aprimorar a qualidade do ensino, esse modelo pode ter consequências negativas na formação das crianças.

Compartilhamos a compreensão de que a escola desempenha um papel importante ao fornecer, para as crianças, conhecimentos fundamentais, capacitando-as para a compreensão do mundo e a adotar novas formas de pensamento que vão além de suas experiências cotidianas. O discurso das competências é caracterizado por uma abordagem individualista e competitiva, que enfatiza a importância do desenvolvimento das habilidades individuais para alcançar o sucesso pessoal. Isso pode criar uma cultura de rivalidade entre os estudantes, na qual a cooperação e a solidariedade são deixadas de lado, favorecendo, assim, a busca pelo sucesso individual.

O discurso da afetividade também enfatiza a importância de promover a educação emocional e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Isso implica no ensino de habilidades para lidar com as emoções, resolver conflitos de forma construtiva, expressar empatia e compreensão, entre outras capacidades que são fundamentais para uma convivência saudável e para a formação de cidadãos emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. Desse modo,

É, pois, mediante um movimento de transbordamento do discurso interior para o exterior, do não-corporal para o corporal, que a enunciação do outro é apreendida e que os seus sentidos são alterados, expandidos, ampliados pela ação do corpo e pelo gesto. Nesse sentido, o corpo do outro não é só corpo, é também palavra, isto é, ele se presentifica no discurso interior e se exterioriza objetivado nas manifestações expressivas (Guhur, 2009, p. 498).

Compreende-se que a relação entre discurso interior, corpo e gestos é essencial para a comunicação humana. Essa interação nos permite compartilhar nossas experiências, compreender as emoções e intenções dos outros e construir relações significativas e profundas. A afetividade desempenha um papel crucial nesse processo, tornando nossa comunicação mais autêntica, empática e enriquecedora.

Foucault (2005, p. 10) compreende o sujeito como aquele que “[...] não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constituiu no interior mesmo da história e que é a cada instante fundado e refundado na história”.

A compreensão do sujeito e sua relação com a verdade e o discurso têm sido abordadas de forma profunda por diversos pensadores. Entre eles, Foucault destaca uma

perspectiva inovadora sobre a constituição do sujeito. Ele argumenta que o sujeito não é algo dado de forma definitiva, mas sim uma construção contínua que se dá no interior da história e das interações sociais.

Essa abordagem coloca em evidência a complexidade das interações humanas e a necessidade de se considerar diversos elementos para entender a experiência humana e a construção do conhecimento. Assim, a compreensão do sujeito como uma construção histórica e a valorização da comunicação não verbal nos convidam a repensar concepções rígidas sobre identidade e verdade, e nos conduzem a uma análise mais ampla e contextualizada das relações sociais e do discurso. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a verdade não é algo absoluto e fixo, mas sim uma construção histórica e social que está em constante transformação, juntamente com o sujeito.

4 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL-

Durante um período significativo da história a Educação Infantil foi desvalorizada em relação à sua importância no processo de desenvolvimento das crianças. Além disso, as políticas públicas que garantiam o direito de acesso e permanência nas instituições de ensino infantil eram inexistentes.

A Educação Infantil no Brasil é regida por diversas disposições legais que visam garantir a qualidade da educação oferecida às crianças. Dentre as principais normas legais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Dessa forma, o propósito é destacar as principais determinações legais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, enfatizando as disposições mais relevantes para que se tenha uma compreensão mais abrangente sobre essa etapa educacional. É importante salientar a importância do conhecimento dessas leis para orientar a prática dos profissionais que trabalham nessa área educacional. Não se busca esgotar o tema, mas sim oferecer uma visão geral das normas jurídicas mais relevantes.

Foram necessários muitos anos de luta, debates e embates por parte de movimentos sociais em fóruns, congressos e discussões para que a criança fosse reconhecida como sujeito de direitos em uma lei específica e tivesse seus direitos assegurados pelo Estado.

Como ressaltado no RCNEI (Brasil, 1998a, p. 21), “[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Diante disso, compreende-se que

Estudos contemporâneos buscam mostrar o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são sujeitos ativos, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social, histórico, produtor de cultura. Esses estudos buscam, ainda, evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias e não uma concepção uniformizadora (Maia, 2012, p. 32).

Com o passar do tempo, a sociedade evoluiu e passou a reconhecer as singularidades das crianças, o que resultou em uma modificação da estruturação do conceito que se tinha sobre a infância (Maia, 2012).

4.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS

Os avanços ocorridos na sociedade em relação aos direitos das crianças também são frutos do compromisso e da responsabilidade do Estado em garantir proteção, amparo e desenvolvimento integral às crianças, em conjunto com a ação da família.

Cada criança possui particularidades próprias de sua faixa etária e, ao ser inserida em um ambiente educativo fora do contexto familiar, é importante que sejam consideradas estratégias e metodologias adequadas a essa faixa etária. Quando ingressam na Educação Infantil, sua expressividade é prontamente visível aos professores, daí a importância de que os professores estejam atentos às mudanças comportamentais das crianças, estimulando suas habilidades cognitivas, desafiando suas capacidades psicomotoras e, acima de tudo, nutrindo sua afetividade. Ao fazer isso, proporcionarão o desenvolvimento integral das crianças.

Na fase em que frequentam a Educação Infantil, as crianças passam por um processo intenso de desenvolvimento físico, social e cognitivo, além de desenvolverem suas principais habilidades. Por isso, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento de cada criança.

Com a valorização da criança como um ser social, que contribui e participa da construção da própria história, e com o reconhecimento dos sentimentos inerentes à infância, surgiu a preocupação em criar um espaço dedicado e adaptado para a educação desses sujeitos. Inicialmente, as primeiras instituições de Educação Infantil foram idealizadas com o objetivo assistencialista, portanto, não pedagógico. A maioria dessas instituições foi criada especificamente para atender às crianças de famílias de baixa renda.

A história das instituições de educação escolar não pode ser dissociada da história da sociedade, da família e da própria criança. Esses elementos estão interligados e influenciam mutuamente o desenvolvimento da educação ao longo do tempo. O atendimento institucional à criança deve ser compreendido como um espaço saudável que abrange tanto as ações de educar quanto de cuidar.

Reitera-se que as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram com um caráter puramente assistencial, com o objetivo de atender crianças pobres e carentes, oferecendo cuidados básicos de higiene, saúde e alimentação.

A luta pela visibilidade da criança como sujeito de direitos teve início com as famílias e estudiosos que buscavam garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação, independentemente de sua condição socioeconômica. Essa luta resultou no reconhecimento da criança como um ser autônomo e titular de direitos, deixando de ser vista apenas como um

objeto de cuidado ou um ser em desenvolvimento. Isso implica reconhecer que a criança tem voz ativa e participação em decisões que afetam a sua vida, como saúde, segurança, cultura, lazer, entre outras questões. A visibilidade da criança como sujeito de direitos representa uma mudança de perspectiva em relação à infância, de modo que ela passa a ser vista como um ser completo, com suas próprias necessidades, desejos e potencialidades.

Essa ideia foi estabelecida pela primeira vez na principal lei do país, a Constituição Federal de 1988. A partir dessas lutas, a educação ganha um novo significado e passa a ter um papel fundamental na garantia dos direitos das crianças.

Compreender a criança como sujeito de direitos é o “[...] marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito” (Rosemberg, 2008, p. 74).

Segundo Oliveira (2008, p. 37), “[...] a criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação da família”. A Constituição de 1988 marca um importante avanço na garantia dos direitos da criança no Brasil, ao reconhecê-la como sujeito de direitos e deveres na sociedade e estabeleceu a educação como um direito fundamental da criança e um dever do Estado. Antes da promulgação dessa Constituição, a Educação Infantil não era vista como essencial para o processo de construção do sujeito. Naquela época, a educação pré-escolar não era obrigatória e não havia políticas públicas para garantir o acesso de todas as crianças à Educação Infantil.

Com a Constituição, foi garantido, pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira, o direito às crianças de frequentarem creches e pré-escolas. Isso ocorreu porque a Carta Magna estabeleceu a educação como um direito social e dever do Estado, incluindo a Educação Infantil como etapa integrante da Educação Básica.

Diante disso, Campos e Rosemberg (2009, p. 13) ressaltam que cabe, à criança, o

[...] direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

O Artigo 208 inciso IV afirma que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às

crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988). A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica através da LDB de 1996, a fim de promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade(Brasil, 1996).

Com base nessa definição, surgiram novos marcos legais com intuito de integrarem creches e pré-escolas ao setor educacional, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2010) e Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), entre outros.

Ao ser reconhecida legalmente como um sujeito de direitos, consequentemente foi estabelecido como dever de todos a proteção integral da criança, assegurando-lhe uma série de medidas de proteção e cuidado. Significa dizer que é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais da criança, como, por exemplo, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária. Assim, compete a toda sociedade e ao Estado garantir a proteção integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo e garantindo-lhe uma infância saudável e segura (Brasil, 1988).

Nesse sentido, família, sociedade e Estado devem assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, considerados como um grupo vulnerável e que precisa de proteção especial. Esses direitos incluem não apenas a vida e a saúde, mas também a educação, o lazer, a liberdade, o convívio familiar e comunitário, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento e bem-estar desses sujeitos. Assim, a família tem um papel fundamental, pois é responsável por cuidar e educar seus filhos, enquanto a sociedade e o Estado devem oferecer apoio e recursos necessários para que essa tarefa seja realizada com sucesso. Em resumo, o texto enfatiza a importância de proteger e promover o bem-estar de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

O Artigo 22 da Constituição Federal de 1988 atribui à União a competência exclusiva para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Dessa forma, a LDB, além de estabelecer as normas gerais da educação no Brasil, também orienta a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino no território nacional, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, cujo Artigo 6º, no tocante à Educação Infantil, estipula como “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos

de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Também houve alterações na LDB quanto ao tempo de obrigatoriedade da escolarização. No Artigo 4º, por exemplo, institui-se a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar a partir dos quatro anos de idade até os 17 anos. Desse modo, se antes havia a opção, aos pais, de não matricular seus filhos na escola até os seis anos de idade, na atual emenda constitucional os pais são obrigados a matricular essas crianças em instituições de educação a partir dos quatro anos e escolarização obrigatória só finda aos dezessete anos de permanência em uma instituição educacional.

A obrigatoriedade da educação sempre foi assunto que suscitou debates, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade civil. Isso ocorre porque a demanda social e econômica impõe, à população, a necessidade de uma instrução mínima obrigatória, ao mesmo tempo em que impõe limites à liberdade individual.

Em 1990, como resultado de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi aprovada a Lei 10.806/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com visão regulamentadora em relação à CF/88 no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em seu Artigo 54 inciso IV, o ECA fortalece o que está posto na CF/88 e ratifica que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação.

O ECA também representa um marco importante na história dos direitos da infância no Brasil, pois reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Com isso, contribuiu para uma mudança significativa na forma de pensar a infância no país, colocando em destaque a relevância de se garantir a proteção integral e a promoção do desenvolvimento físico, psicológico e social de crianças e adolescentes. O estatuto também estabelece a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em assegurar os direitos desses indivíduos, consolidando uma visão mais ampla e democrática sobre a cidadania da infância.

Assim como diz Nunes:

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação (Nunes, 2011, p. 32).

No Artigo 53 do ECA afirma-se que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]”, no inciso IV, diz-se que deve ser assegurado, à criança “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990).

Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, é a LDB, em seu Artigo 21, que coloca a criança pequena como sujeito de direito à educação, afirmando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, definindo dois agrupamentos etários: creche, para crianças de zero a três anos, e pré-escola, para aquelas de quatro a seis anos de idade.

Outro fator relevante é o lançamento do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), promulgado em 1998, após a LDB 9394/96. Ele “[...] constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 2002, p. 13).

O RCNEI é um documento importante para o diálogo sobre os direitos das crianças na atualidade, considerando diversos aspectos que orientam a educação de qualidade. Nele enfatiza-se a interação entre o cuidar e o educar como elementos fundamentais. No que se refere ao “educar”, trata da promoção do desenvolvimento integral, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, além da valorização das experiências culturais e artísticas. O documento também destaca a importância da ludicidade, da participação ativa da criança no processo educativo e da formação de valores éticos e morais (Brasil, 2002).

Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2009, visam contribuir com novas perspectivas acerca das crianças e promovem a Educação Infantil como etapa específica da Educação Básica e não somente como preparação para o Ensino Fundamental, objetivando, também, a valorização da infância e suas singularidades.

O Parecer 020/2009, da revisão das DCNEI para a Educação Infantil, evidencia a concepção de criança como:

O sujeito do processo de educação. A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoais e coletivas, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 6).

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No Art. 4º, define-se a concepção de criança, ou seja,

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. 133).

A concepção de criança definida nas DCNEI é fundamentada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dotada de singularidades, que se desenvolve por meio de interações e brincadeiras em seu ambiente social e cultural. As DCNEI buscam assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças, valorizando a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa e linguística. A partir dessa concepção, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um espaço de cuidado e educação que promove o desenvolvimento integral das crianças, contemplando seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

Compreendemos, portanto, que a criança é uma cidadã como qualquer outro ser humano e, como tal, possui direitos civis, humanos e sociais que devem ser garantidos. Levando em consideração as suas particularidades e necessidades, é fundamental oferecer uma educação de qualidade adequada à sua faixa etária, que favoreça o desenvolvimento de suas habilidades afetivas, cognitivas, culturais, sociais e motoras.

Desde o início de sua vida, a criança tem a capacidade de estabelecer contato e se comunicar com outras pessoas. Ademais, nesse processo, pode desenvolver sua emoção, movimento, fala, percepção e uma noção de si mesma como um ser único, histórico e detentor de direito à Educação Infantil.

Com o tempo, o Estado adotou uma nova concepção de educação que não se restringe apenas às demandas oriundas do trabalhador assalariado.

[...] A Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança (Alves, 2011, p. 28).

Esse conceito coloca a criança como sujeito que está em constante desenvolvimento, ou seja, autônoma e protagonista de suas ações, produzindo significados a partir das interações sociais que vivencia com o objetivo de ser um indivíduo participativo e reflexivo da própria aprendizagem.

Nas DCNEI, enfatiza-se a relevância de as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas serem baseadas em atividades que promovam interações constantes e brincadeiras entre as crianças. Ao interagir com seus pares e com os adultos nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua identidade, autopercepção e

compreensão dos outros. Assim, sobre os objetivos da proposta pedagógica nas instituições infantis, consta, nas DCNEI, que a

[...] proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009),

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Compreende-se que a Educação Infantil deve ser vista como uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, em que a prática pedagógica do professor tenha intencionalidade de ensino, compreendendo a individualidade, o desenvolvimento e a idade de cada criança. Ainda, que a ludicidade ocorra nas interações com crianças e adultos objetivando diferentes experiências pautadas pela alegria de brincar e aprender.

Diante disso, Almeida afirma que (2012, p. 33), “[...] dentre as inúmeras possibilidades de produzir cultura, um dos meios mais presentes na vida da criança é o brincar. É brincando que a criança recria o que entende do mundo e transforma em cultura lúdica”. É importante destacar, porém, que considerar o trabalho com o conhecimento e a cultura como elementos fundamentais da escola não implica defender a escolarização excessiva na Educação Infantil, ou seja, não se trata de sobrevalorizar os conteúdos escolares tradicionais.

A Educação Infantil possui características próprias que devem ser respeitadas, como o foco no desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades, interesses e especificidades. Nesse sentido, é fundamental que a abordagem pedagógica adotada nas instituições de Educação Infantil seja adequada à faixa etária e leve em conta a valorização das experiências, brincadeiras, interações sociais e construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa.

O exposto até aqui a respeito da legislação voltada à Educação Infantil sinaliza que a necessidade da BNCC se dá desde a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, segue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCs), Resolução

nº 4, de 13 de julho de 2010, e com o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Inicialmente, presume-se que os direitos adquiridos com a Constituição Federal serão respeitados. Entretanto, a ineficácia das políticas públicas se choca com esses direitos e impede a realização do atendimento previsto em lei.

A Lei de Diretrizes e Bases garante, nos seus Artigos 29 e 30, como e onde deve ser feito e efetivado esse atendimento às crianças de zero a seis anos quando nos relata:

Seção II – Da Educação Infantil Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, explicita princípios e orientações para os sistemas de ensino brasileiro. Em seu Art. 5º, por exemplo, ela destaca a instituição escolar como espaço educacional da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornadas integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 134).

A partir de então, a se reconhece legalmente a Educação Infantil como parte integrante do sistema nacional de ensino, ficando determinada como a primeira etapa da Educação Básica. A LDB, por exemplo, fortaleceu a Educação Infantil ao determinar que a criança de zero a três anos seja atendida em creches e a de quatro a seis anos em pré-escolas, constituindo um nível de ensino. Essa mudança representou uma grande conquista ao romper com a ideia assistencialista e compensatória que, por muito tempo, dificultou os avanços nessa etapa de ensino.

Para Maria Cristina de Brito Lima, o direito à educação consiste em assegurar possibilidades de usufruir das liberdades individuais. Nas suas palavras, “Existem outros direitos que guardam obviamente as mesmas características do direito a liberdade, já que dele derivam. Cumpre, porém, destacar a educação como um deles, pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado desse direito” (Lima, 2003, p. 14).

Por conseguinte, entendemos que a escola, enquanto espaço institucional de educação, possui a incumbência de proporcionar, às crianças, um trabalho educativo-pedagógico que englobe o cuidado e a educação. Cabe a ela garantir o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos relacionais, afetivos, nutricionais e preventivos, além de oportunizar situações de aprendizagem planejadas e orientadas que viabilizem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades infantis, permitindo que interajam com múltiplas linguagens e conhecimentos, com o propósito de construírem sua autonomia.

Esses documentos têm como objetivo romper e superar as perspectivas assistencialistas e de educação escolarizada que ainda são comuns nas instituições de Educação Infantil. Ao avançar para uma proposta menos discriminatória, busca-se atender às especificidades que o trabalho com crianças de zero a seis anos requer na sociedade atual.

Segundo Barbosa (2006), a argumentação em favor da inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação teve como fundamento a intenção de desvinculá-las das Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte do sistema educacional.

O Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), evidencia a concepção de criança como sujeito de direitos, protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esse documento reconhece a criança como um ser social, histórico e cultural, capaz de construir conhecimentos e relações a partir de suas interações com o meio e com os outros.

O sujeito do processo de educação. A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoais e coletivas, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 6).

Compreende-se que a Educação Infantil deve ser vista como uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, na qual a prática pedagógica do professor tenha intencionalidade de ensino, compreendendo a individualidade, o desenvolvimento e a idade de cada criança. Para isso, orienta-se que as práticas sejam pautadas na ludicidade e que esta ocorra nas interações com crianças e adultos, objetivando diferentes experiências lúdicas, pois “[...] dentre as inúmeras possibilidades de produzir cultura, um dos meios mais presentes na vida da criança é o brincar. É brincando que a criança recria o que entende do mundo e transforma em cultura lúdica” (Lomenso, 2008, p. 16).

Esse conceito coloca a criança como sujeito que está em constante desenvolvimento, ou seja, autônomo e protagonista as próprias ações, produzindo significados a partir das interações sociais que vivencia com o objetivo de ser uma criança participativa e reflexiva da sua aprendizagem.

Com as DCN, entre os anos de 2010 e 2012, os PCN colocam em destaque aspectos para a Educação Infantil. No ano de 2014, o PNE instituiu 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da BNCC (Brasil, 2017), pois, até 2017, as DCNEI eram utilizadas como referência para nortear o trabalho na Educação Infantil.

A BNCC é uma política pública de caráter normativo que serve como referência nacional para que os estados e municípios possam elaborar suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O principal objetivo da BNCC é assegurar, aos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo de toda a Educação Básica, de forma a garantir uma formação integral e de qualidade. Para isso, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que esses sujeitos devem adquirir em cada etapa, de modo a orientar a elaboração dos currículos escolares e o trabalho dos professores em sala de aula.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015 sob a sigla BNC (Base Nacional Comum) (Brasil, 2015). Inicialmente, o objetivo era que a referida versão fosse discutida e aprimorada por debates e diálogos entre pesquisadores, professores e a sociedade em geral, resultando em uma segunda versão mais abrangente.

Essa versão preliminar da Base foi divulgada em eventos, como Seminários e Fóruns, realizados em diversas regiões do país e, também, foi disponibilizada para consulta pública online. O evento “Dia D da BNCC” foi uma iniciativa do governo brasileiro para estimular a discussão e participação das escolas brasileiras na elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Durante o período de 2 a 15 de dezembro de 2015, as escolas foram mobilizadas para debater a proposta, apresentada anteriormente, e contribuir com sugestões e críticas.

Em 3 de maio de 2016, após um período de debates, sugestões e revisões, O Ministério da Educação disponibilizou a segunda versão, entretanto, esta não foi considerada como final, já que o documento permaneceu disponível para consulta no Portal da Base.

Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi entregue pelo MEC e seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2017c). Entre junho e setembro do mesmo ano, o CNE realizou audiências públicas em cada região do país para debater o texto desta versão. No dia 15 de

dezembro de 2017, os conselheiros relatores do CNE votaram e aprovaram o parecer e o projeto de resolução apresentados. Como resultado, estes seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a). dessa forma, a terceira versão da Base, que já havia sido amplamente discutida e revisada, tornou-se a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em conjunto com os entes federados, o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) exerceram forte pressão nas redes sociais e sistemas de ensino para garantir a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em atendimento às orientações da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, com a obrigação de construção/reconstrução de seus Currículos. Essa resolução define como prazo máximo o início de 2020 para o “alinhamento” à BNCC. Assim, no Artigo 15, ficou estipulado que, “As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC”. No Parágrafo único desse mesmo Artigo, ressaltava-se que “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020”.

O *Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental* ocorreu no dia 6 de março de 2018, após a homologação da Base em 2017. O evento reuniu educadores de todo o país com o objetivo principal de refletir sobre os impactos da BNCC na educação e discutir a implementação da Base.

As políticas públicas estão em constante evolução e se modificam conforme transitam por distintos governos, instituições e espaços de diálogo. Elas são moldadas e influenciadas pelas diversas forças políticas, sociais e culturais presentes em cada contexto, o que pode gerar mudanças significativas em seus objetivos, estratégias e resultados ao longo do tempo. Portanto, é fundamental compreender que as trajetórias das políticas públicas são dinâmicas e sujeitas a transformações constantes, que podem ser potencializadas ou mitigadas pelas ações e decisões tomadas pelos atores envolvidos em sua implementação (Filho; Oliveira; Coelho, 2021). Conforme entende Oliveira (2019, 08), “Uma política pública implica compreender o seu itinerário, ou seja, “[...] analisar seus efeitos, seus resultados, seus impactos e as questões associadas ao desenho e sua implementação [...]”.

Em razão desse contexto do que são políticas públicas, proposta curricular para a Educação Infantil na BNCC passou por diferentes versões, cada uma com sua própria concepção de currículo.

Quadro 2 - Síntese das versões da BNCC

Versões da BNCC	Concepção de Currículo para a Educação Infantil
Versão preliminar	“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Brasil, 2014a, p. 21). O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), optou por não incluir, nesse documento, os direitos de aprendizagem referentes à Educação Infantil. Normas comuns foram definidas pelas DCNEI. Elas estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos que devem estruturar o funcionamento da Educação Infantil e determina que cabe ao MEC implementar orientações” (Brasil, 2014a).
Primeira versão	“O currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º)” (Brasil, 2015b, p. 19).
Segunda versão	“O currículo na Educação Infantil acontece na ‘articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico’ (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana” (Brasil, 2016a, p. 60).
Terceira versão	“Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017b, p. 33).
Versão final	“Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. 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, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (Brasil, 2017a, p. 34).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como se pode observar, não houve uma mudança na concepção de currículo para a Educação Infantil no Brasil, conforme mencionado anteriormente. Na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 2014, o MEC definiu o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Nessa abordagem, o objetivo era valorizar e reconhecer as experiências e saberes prévios das crianças, possibilitando a construção do conhecimento de forma mais significativa e contextualizada.

A primeira e a segunda versão da BNCC mantêm a concepção de currículo apresentada na versão preliminar, no entanto, surgem novos elementos, como a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a organização em campos de experiência. Essa mudança altera o campo discursivo do currículo. A concepção adotada combina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento com a capacidade de adquirir conhecimentos escolares, visando ao “[...] direito de aprender para conquistar outros direitos sociais”. No entanto, a concepção que relaciona os direitos de aprendizagem e desenvolvimento com a possibilidade de aprender conteúdos escolares e conquistar outros direitos sociais está interligada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no âmbito da Educação Infantil.

Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 15) afirma que “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Assim é importante ressaltar que o currículo escolar nunca é neutro, visto que sempre há uma ideologia subjacente que o guia. Conforme explicado por Silva (2017), os conhecimentos considerados essenciais para um determinado currículo decorrem da concepção de pessoa que se julga ideal, do tipo de ser humano almejado para uma determinada sociedade. Esse currículo amplo, que estabelece um projeto de sociedade, se concretiza na BNCC.

Na terceira versão da BNCC surgiram outros aspectos na proposta curricular, como as competências gerais para a Educação Básica, que devem orientar o currículo da Educação Infantil. A versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular segue a concepção de currículo apresentada anteriormente, que reconhece a importância dos direitos de aprendizagem e dos objetivos estabelecidos pelas DCNEI para a Educação Infantil. Dessa forma, a Base não detalha uma proposta de currículo para a Educação Infantil, pois considera que as DCNEI já cumprem esse papel.

Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular há um detalhamento da proposta curricular para a Educação Infantil, estabelecendo os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem. A BNCC homologada foi elaborada por um grupo de especialistas em educação, representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Esse grupo teve o poder de

selecionar os conteúdos que seriam incluídos na proposta curricular, a partir de uma concepção específica de educação e sociedade. Assim, esse documento operou com o poder de um grupo em selecionar conteúdos para a proposta curricular, impondo enunciados discursivos que orientam o ensino e a aprendizagem nas escolas, afetando a forma como as crianças são educadas e os conhecimentos que são valorizados na sociedade.

Concordamos, dessa forma, com a afirmação de Silva (2005), ao ressaltar que,

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que estas teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar é um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo um ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo puramente epistemológico, de competição entre puras teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia (Silva, 2015, p. 16).

Enquanto as teorias críticas veem o poder como algo repressor que deve ser eliminado, as teorias pós-críticas consideram o poder como algo produtivo que constitui e cria identidades e subjetividades. A ênfase no poder produtivo tem sua base no pensamento de Foucault, ao defender que o poder não se limita a uma relação de dominação e opressão, ele também se manifesta como uma relação de produção e criação. Nas suas palavras de Foucault:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2012, p. 44).

Desse modo, conforme a perspectiva de Foucault (2000), o poder não é concebido como uma coisa, mas sim como uma relação que se estabelece por meio de diversas formas de disseminação, sendo sua característica principal a descentralização. Nesse sentido, o poder é uma prática social que se desenvolve ao longo da história e que vai além das estruturas do Estado, ou seja, há relações de poder na sociedade que são consideradas necessárias para o funcionamento eficiente do Estado. De acordo com esse filósofo, o poder é “microfísico”, o que significa que está presente nas pequenas interações e detalhes do cotidiano, não se restringindo apenas às instituições políticas. Essa perspectiva amplia o entendimento do poder, destacando sua natureza difusa e disseminada em diversos aspectos da vida social

Ao nos referirmos à BNCC, percebe-se que o poder não está concentrado somente no Ministério da Educação, ao fornecer um documento orientador para guiar a elaboração dos currículos, mas também está presente em cada ponto da sociedade onde se discute a Base Nacional. Diversas formas de governar as condutas se disseminam pela sociedade e operam de maneiras variadas em diversos pontos que disputam o território da verdade quando são produzidos discursos. Esses discursos podem ser veiculados pelas mídias, em cursos para professores, materiais orientadores, revistas, manuais e por estudiosos da educação, através de notas de contestação, em que argumentem que não desejam ser governados dessa maneira.

Entre as resoluções propostas pela LDB está a determinação para que seja garantida uma base de aprendizado comum. Destacamos que a BNCC foi instituída em consideração ao que está descrito na LDB, em seu dispositivo 9, no qual afirma-se que cabe à União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Diante dessa afirmação, a BNCC (2017) dispõe que a LDB deixa claro que:

[...] dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017, p. 11).

A luta pelo controle do currículo resultou na adoção dos conceitos da teoria tradicional na BNCC pelo grupo vencedor. Isso também ajuda a entender por que as discussões sobre questões como gênero, etnia, multiculturalismo, alteridade, diferença, identidade e culturas infantis foram deixadas de lado a partir da terceira versão da Base.

Em relação à organização curricular para a Educação Infantil, a versão preliminar da Base estava alinhada à concepção de currículo reconhecendo a existência das DCNEI como responsáveis por detalhar uma proposta de currículo para a Educação Infantil, incluindo seus objetivos e direitos de aprendizagem. Além disso, a Educação Infantil é entendida como um todo, sem separação por idade ou grupo.

Na primeira versão da BNCC, há um detalhamento mais específico da proposta curricular para a Educação Infantil, estabelecendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, juntamente com seus objetivos de

aprendizagem. No entanto, não há uma separação rígida por grupos ou idades, mas sim uma continuidade em relação à uniformidade da Educação Infantil. Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos nas DCNEI, foi introduzida a ideia de campos de experiências interligados entre si, permitindo que as aprendizagens das crianças sejam abordadas de maneira integrada e multidimensional.

O objetivo da primeira versão da BNCC era apresentar uma referência para que as escolas cumprissem suas tarefas referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Essa afirmação estava fundamentada na premissa de que todos têm o direito à educação, e de que a responsabilidade da escola é desempenhar um papel efetivo na garantia desse direito (Brasil, 2015, p. 8).

No texto introdutório, a segunda versão da BNCC resgata os princípios éticos, políticos e estéticos que foram fundamentais para a definição de sete direitos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças e jovens. Em linhas gerais, esses princípios refletem a preocupação com a diversidade, abrangendo questões relacionadas a gênero, etnia, classe social e experiências variadas. Eles reiteram o compromisso da escola em formar indivíduos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, e isso requer uma postura inclusiva e que reconheça as diferenças.

De maneira geral, o documento evidencia a preocupação com a diversidade, incluindo questões de gênero, etnia, classe e experiências diversas, e enfatiza o compromisso da escola em formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, adotando uma postura inclusiva e consciente das diferenças.

A BNCC, em sua terceira versão (BNCC-III), estabelece que os conteúdos curriculares devem estar voltados para o desenvolvimento de competências, substituindo a abordagem centrada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (Brasil, 2017, p. 15).

A opção da BNCC em adotar currículos baseados em competências é justificada pelo fato de ser uma tendência presente em diversas reformas educacionais realizadas desde o final do século passado. Essa abordagem está em consonância com as avaliações internacionais, refletindo uma adaptação à lógica do mercado.

A BNCC define dez competências gerais que englobam os seguintes aspectos: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação,

argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, autonomia e responsabilidade (Brasil, 2017). Nessa definição, a BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 10).

São contemplados, nessa Base, elementos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos alunos que se aplicam a todas as áreas do conhecimento, independentemente do componente curricular. A ideia não é planejar uma aula específica sobre as competências contempladas na Base Comum Curricular, mas articular essa aprendizagem a outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil, os currículos precisam ser elaborados seguindo alguns eixos estruturantes, que correspondem aos seis direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Também devem ser considerados os cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Essas competências e habilidades socioemocionais, de modo geral, estão relacionadas à capacidade de resolver conflitos, enfrentar desafios, inovação, persistência, trabalho em equipe, convivência com o inusitado, empatia, autonomia, curiosidade, criatividade, resiliência, entre outros aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem (Abed, 2014; IAS, 2014).

Conforme como aponta o Ministério da Educação, “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2017, p. 16). Por meio dessas decisões, é possível integrar a realidade local ao currículo, levando em conta a autonomia dos sistemas ou redes de ensino e das instituições escolares.

No entanto, conforme alerta Macedo (2018), a concepção apresentada na BNCC se afasta consideravelmente das vertentes que compreendem o currículo em ação como o vivido no cotidiano das escolas. Segundo essa autora, a BNCC incorpora o conceito de “currículo em ação”, que busca abranger aspectos que vão além do currículo formal, pois este não consegue englobar todas as dimensões do que acontece nas escolas. De acordo com Macedo (2018, p. 30), “[...] o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação”. A autora complementa afirmando que

Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem de aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (Macedo, 2018, p. 30).

A autora defende que o “[...] sentido do currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida” (Macedo, 2018, p. 29). Desse modo, um currículo só pode ser considerado verdadeiramente efetivo quando é implementado nas escolas, levando em consideração a realidade da comunidade escolar. Conforme a mesma autora, não basta simplesmente aplicar o currículo de forma mecânica, seguindo apenas as diretrizes da Base. É necessário que o currículo seja adaptado e contextualizado de acordo com as necessidades, características e contextos específicos de cada escola e comunidade. Somente dessa forma o currículo se torna relevante, significativo e capaz de promover efetivamente o desenvolvimento das crianças. Frente às críticas que surgiram e ainda são presentes quanto à última versão da BNCC, Macedo (2019, p. 42) afirma que “[...] somente depois de muita luta Política, o MEC assumiu, em seus documentos, que a base não é currículo e que as redes locais e as escolas são as responsáveis pela elaboração dos currículos”.

Para Cabral (2019, p. 115):

O ambiente escolar, como ambiente educativo, deve reunir condições para que a qualidade de todo esse processo seja o ponto de partida para a garantia da dignidade humana, enquanto princípio pedagógico, e seja perseguida em todas as atividades propostas, em todos os espaços constitutivos da escola, nas práticas pedagógicas, na gestão, no currículo, no projeto pedagógico, enfim, no que costumo chamar de ‘corrente sanguínea’ da escola, cuja redução pode se dar incorporada na mentalidade de todos que a compõem.

Compreende-se que a BNCC é subsidiada pelos quatro pilares da educação (conforme determinado pela Unesco), considerados norteadores desse processo na educação escolar. Isso porque, as crianças são vistas em sua totalidade, desse modo os aspectos emocionais, psicológicos e sociais são considerados parte fundamental da experiência de vida individual.

Para compreender o que se tem abordado a respeito da BNCC, é importante compreender as discussões acerca do tema em relação às políticas educacionais e currículo. Analisar essa discursividade pode ser produtivo para identificar estratégias e descrições de diferentes grupos culturais que lutam e disputam por sua versão da verdade. Todo conhecimento é influenciado por questões políticas, uma vez que surge em contextos políticos

que moldam tanto o indivíduo quanto os campos do conhecimento. Dessa forma, não existe conhecimento neutro, pois todo saber tem origem em relações de poder, e não há relação de poder que não esteja ligada à construção do conhecimento.

Assim, cada ponto de exercício do poder também é um espaço no qual o saber é formado, e todo conhecimento está ligado à prática do poder. O saber funciona na sociedade com uma dimensão de poder, sendo tanto um saber quanto uma forma de exercer poder. Essa relação de poder e saber circula pelos discursos e assume a função de verdades. Nesse contexto, os discursos científicos assumem a responsabilidade de se apresentarem como portadores da verdade, e essa verdade não existe fora do contexto do poder.

Ao compreender os jogos de poder que disputam um currículo alinhado à BNCC, é importante destacar que compartilhamos da visão de Costa (2005) em relação à escola e seus currículos. Ele compreende que o currículo é uma forma de controle social e de reprodução de relações de poder, e que a luta pela definição do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas é uma disputa política que envolve diferentes grupos e interesses.

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar que ideologia “[...] é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é uma das formas pelas quais a linguagem molda o mundo social, e, portanto, a dimensão ideológica deve ser contemplada nas conversas acerca do currículo. É um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Embora a BNCC não seja, em si, um currículo, há muitas discussões sobre esse tema em diferentes grupos de estudiosos do campo educacional. Isso ocorre porque o documento orienta e define competências, habilidades e direitos de aprendizagem que devem nortear a construção e a reelaboração dos currículos escolares em todas as redes de ensino do país.

A BNCC pode ser considerada uma política macro, que tem origem no MEC e no governo central, no entanto, a proliferação de discursos sobre essa Base mostra que essa ação não se limita a uma instituição estatal, ou seja, ela se dissemina por toda a sociedade.

Essa compreensão está relacionada à forma de poder, descrita por Foucault, que atua na nas condutas dos sujeitos. A ideia apresentada nessa frase é que esse poder não age de forma negativa, ou seja, não tem como objetivo limitar ou impedir a ação docente. Dito de outro modo, poder produz outras formas de exercer a docência, influenciando as práticas educativas e moldando as ações dos professores de maneira sutil, mas significativa.

No sentido exposto, o poder não é visto como algo externo e opressor, mas como algo que está presente nas relações sociais e internalizado pelos sujeitos, moldando suas ações e pensamentos. Dessa forma, passam a considerar os discursos legitimados pela BNCC como a única e verdadeira forma de corrigir suas práticas pedagógicas, consequentemente, de contribuir para a melhoria da educação nacional.

Em qualquer relação, precisamos entender que onde há poder há resistência e “[...] resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se para isso também do poder” (Veiga-Neto, 2008, p. 22). Ou seja, por um lado, é possível notar que alguns grupos são convencidos pelos discursos que afirmam a necessidade de uma BNCC, porém, de outro lado, há também uma variedade de discursos que questionam e problematizam a Base.

Desde 2015, por exemplo, a ANPEd tem emitido uma série de posicionamentos críticos em relação à proposta da BNCC. Quando a terceira versão desse documento foi apresentada preliminarmente ao CNE pelo MEC e pela Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a Diretoria da ANPEd manifestou suas preocupações em relação ao desenvolvimento da BNCC. A Associação destaca essas inquietações como pontos relevantes em relação à proposta apresentada ao CNE.

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos (ANPEd, 2017).

Observa-se também, que a ANPEd considera que a LDB de 1996 não é devidamente reconhecida na proposta da BNCC. Nessa visão, a Base, implicitamente, reflete a hegemonia de uma única perspectiva em relação aos estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, às escolas, ao trabalho dos professores, aos currículos e às avaliações. Essa visão unificada é considerada inadequada para uma escola pública que seja universal, gratuita, laica e de qualidade para todos os estudantes, conforme preconizado pela legislação brasileira anterior à Base e ratificada pela ANPEd (Aguiar, 2015).

Com base no exposto, é possível compreender que a construção da BNCC, desde a sua primeira versão até a última publicada, ocorreu em um ambiente de tensões e conflitos no qual diversas forças disputavam discursos de verdade. Nesse contexto, foi observada a materialização do poder conceituado por Foucault (2008) como luta e confronto, evidenciando as relações de força que operam através dos diversos movimentos anteriormente descritos, buscando defender seus interesses e representações no campo do currículo.

No Estado de Santa Catarina, nos anos 1980, deu-se início à elaboração de um documento estadual para a educação, sob o título de Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), elaborado na época da redemocratização do país (Coan; Almeida, 2015). Segundo seus idealizadores, com esse documento, o estado catarinense “[...] pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de diretrizes curriculares para nortear o planejamento dos currículos de suas redes de escolas estadual e municipais”(Santa Catarina, 2014, p. 03), ou seja, Santa Catarina foi um dos primeiros estados a construir um documento para orientar os professores, tendo a participação ativa dos mesmos, criando-se, então, a primeira Proposta Curricular própria desse estado da federação, que foi atualizada, mais tarde, no ano de 2014.

No município de Lages também ocorreu a elaboração do documento denominado *Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages* (DCSMEL). A produção desse documento aconteceu por meio dos encontros de estudo realizados nas paradas pedagógicas com professores do Sistema Municipal de Educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino, gestores e demais profissionais da educação do município. As discussões foram realizadas nas escolas, nos momentos de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Nos referidos encontros, o documento foi sendo construído a partir de leituras, de estudos, diálogos relatos sobre a prática cotidiana, com o objetivo de aprimorar a qualidade no ensino e a formação integral dos estudantes sob o sistema municipal de ensino de Lages. Consta, no documento, concepções e princípios teóricos metodológicos previstos na legislação vigente, dialogando com a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil.

Dessa forma, fica explícito que as DCSMEL têm como base a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil, documentos de abrangência nacional que definem o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Dito de outro modo, as DCSMEL são uma adaptação das orientações dos referidos documentos para a realidade do município de Lages, levando em conta as particularidades locais.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages constituem documento importante para a organização do currículo no âmbito municipal, pois apresentam orientações para a prática educativa, bem como, para a formação integral das crianças. No entanto, é importante questionar como essas diretrizes são implementadas na prática e como se dá o acompanhamento e avaliação desse processo.

Além disso, é fundamental destacar a importância da participação de todos os atores envolvidos na elaboração dessas diretrizes, em especial dos professores, gestores e demais

profissionais da educação, para que as orientações estejam alinhadas com a realidade e as necessidades do município.

Ao descrever a organização da BNCC e analisar os jogos de poder envolvidos na disputa de significados em torno do currículo, é essencial realizar um exercício filosófico e reflexivo sobre o pensamento (Revel, 2004), pois,

A história do pensamento se interessa por objetos, por regras de ação ou por modos de relação a si à medida que os problematiza: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira com que eles representaram em uma época dada certo tipo de resposta a certo tipo de problema (Revel, 2005, p. 70).

Na busca por compreender as discussões contemporâneas em torno da BNCC, é fundamental realizar uma análise crítica do que tem sido produzido na área acadêmica sobre esse tema. Isso porque, a literatura acadêmica oferece uma visão aprofundada e embasada, proporcionando uma compreensão mais abrangente das discussões em torno da BNCC. Por essa razão, compreender essa discursividade é produtivo para evidenciar as estratégias e descrições adotadas por diferentes grupos culturais que lutam e disputam pela definição do que é considerado “verdadeiro”.

Foucault, ao abordar a política de verdade, é considera que as relações de força e as relações políticas são os elementos essenciais que possibilitam a constituição de certos domínios de conhecimentos instituídos como verdades. Nas palavras do filósofo,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2015, p. 12)

Essas noções, que são datadas, são históricas e contingentes, estabelecem o que é “verdadeiro” ou “correto” em determinado contexto. Como consequência, estão sujeitas a critérios de validade e legitimidade, que são objeto de disputa entre diferentes relações de poder. Desse modo, o que é aceito como verdade ou norma em uma sociedade ou grupo pode ser contestado ou reinterpretado por outros grupos ou indivíduos que buscam redefinir tais critérios. Portanto, compreende-se que essas noções não são fixas ou absolutas, mas sim construções sociais que refletem relações de poder e estão sujeitas a transformações ao longo do tempo, pois,

Representar é produzir significado segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política ou geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa- atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõe a estes significados sobre outros grupos (Costa, 2005, p. 42)

As contribuições de Costa têm sido significativas para uma reflexão aprofundada a respeito do poder e da política da representação no campo do currículo. Ela destaca a importância de se reconhecer que a representação não é neutra, mas sim uma forma de narrativa que reflete relações de poder e envolve uma disputa pelo direito de representar “o outro”. Ressalta, também, que essa disputa muitas vezes ocorre a partir de uma perspectiva de autorreferência, em que se toma a própria experiência e visão de mundo como parâmetros para interpretar e representar o outro. Essa reflexão convida a questionar as relações de poder subjacentes às práticas de representação no currículo e a buscar uma abordagem mais crítica e inclusiva, que dê voz e valorize as múltiplas perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nos diferentes “territórios” do conhecimento circulam narrativas particulares que estabelecem critérios sobre o que é considerado legítimo ou ilegítimo em termos de conhecimento, quais formas de conhecer são aceitas como válidas ou inválidas, o que é certo e errado, moral e imoral, bom e mau. Essas narrativas podem ser influenciadas por fatores diversos, como crenças, valores, interesses políticos e ideológicos, e podem gerar exclusão de certos tipos de conhecimento ou perspectivas, limitando, assim, a diversidade e a pluralidade no campo do saber. É importante, portanto, estar atento a essas narrativas e buscar uma abertura para o diálogo e a construção de um conhecimento mais inclusivo e plural.

A afetividade não está formalmente incluída nos currículos ou disciplinas escolares. No entanto, é um tema de extrema importância e requer reflexão por parte dos educadores e responsáveis por crianças e jovens. Isso porque, a afetividade desempenha papel significativo no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Cabe ressaltar que a exclusão do afeto no processo educativo terá impacto direto no que ocorre na sala de aula e na aprendizagem das crianças. Tratá-las com afeto não se resume a gestos superficiais, como dar beijinhos ou agradá-las constantemente. Envolve, acima de tudo, criar um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, no qual esses sujeitos se sintam valorizados, respeitados e amparados. A indiferença é a falta de afetividade.

Ao preservar a alegria de aprender e o prazer de criar nas salas de aula, evita-se qualquer forma de exclusão desses aspectos. Para isso, é proposto explorar o currículo como um “acontecimento” vivo, em constante transformação e construção.

Desse modo, ao considerarmos o currículo como um “acontecimento” vivido, reconhecemos que ele não é estático e imutável, mas sim algo que se modifica à medida que nos envolvemos com ele. Isso implica refletir sobre o currículo, contemplar sua complexidade e reconhecer que sua construção ocorre por meio de interações e conversações.

Ao nos envolvermos ativamente com o currículo, buscamos sua concretização, agindo em direção aos seus objetivos e conteúdos. Nesse processo, é fundamental valorizar os afetos e afecções como força potente para impulsionar a inventividade e a criatividade no currículo. Para isso, é necessário romper com abordagens burocratizadas e normalizadas do currículo, que podem limitar a expressão da inventividade e restringir o potencial de engajamento dos estudantes. Ao considerar os afetos e afecções, abrimos caminho para um currículo mais dinâmico, estimulante e personalizado, capaz de despertar o prazer de aprender e de criar.

Dessa forma, ao explorar o currículo como um “acontecimento” vivido, estamos promovendo uma educação mais autêntica, na qual a alegria de aprender e o prazer de criar são valorizados. Estamos reconhecendo que o currículo é um processo em constante evolução e que sua realização ocorre por meio da reflexão, da ação e do envolvimento emocional e afetivo de todos os sujeitos do e no processo educativo.

4.2 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Mahoney e Almeida (2004), autoras do livro *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, provocam reflexões por meio de suas abordagens teóricas e práticas, trazendo discussões relevantes sobre a teoria walloniana e sua concepção sobre o sujeito. Suas análises permitem avanços na prática docente em sala de aula, bem como permitem vislumbrar possibilidades e direções a favor de um trabalho docente de qualidade, que valorize o aluno, o professor e as relações no contexto escolar.

De acordo com as autoras, Wallon oferece uma perspectiva teórica valiosa ao abordar a integração afetiva-cognitiva-motora. Essa abordagem nos proporciona a compreensão do papel importante que a afetividade desempenha no processo da vida psíquica e como ela se expressa e interfere na dinâmica do ensino-aprendizagem (Mahoney; Almeida, 2004).

4.2.1 Princípios, objetivos e afetividade nos documentos oficiais

Cada documento legal define que o Estado deve assegurar prioridade absoluta à criança, o que implica uma mudança substancial na concepção de “criança”, reconhecendo-a como pessoa e sujeito social de direitos desde o momento da gestação. Isso significa que a

criança é dotada de capacidade para pensar, interagir, aprender, criar, tomar decisões, fazer escolhas, expressar sentimentos e interagir com o meio ambiente, entre outras habilidades e atributos. Essa abordagem reconhece a importância de respeitar e proteger os direitos e o desenvolvimento integral da criança, desde os primeiros momentos de sua existência.

A respeito das leis que se direcionam à educação e que são analisadas neste estudo, apresentamos, no Quadro 4, algumas delas, acompanhadas de suas definições.

Quadro 3 - Alguns princípios da Educação Infantil

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Resolução CNE/CP n °2 de 22/12/2018 (BNCC)
[...] Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças (Brasil, 2009, p. 8).	[...] princípios orientadores de uma educação de qualidade, que se baseiam em valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos preceitos legais. As práticas baseiam-se nos direitos das crianças e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas (Brasil, 2018, p. 14).	[...] de princípios e valores que, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 16).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se, no Quadro 3, termos que abordam o desenvolvimento de aspectos afetivos, o que nos leva a pressupor uma maior preocupação com a saúde afetiva das crianças. Conforme os estudos de Wallon (1968), as influências afetivas desempenham papel determinante na evolução mental da criança. Diante dessa concepção, torna-se evidente a importância de conduzir estudos sistemáticos sobre o desenvolvimento da afetividade e suas manifestações. O objetivo é desenvolver estratégias que permitam lidar efetivamente com essas questões, aprimorando, assim, a prática educativa dos professores na Educação Infantil.

Conforme os estudos de Wallon (1979), as dimensões motoras, afetivas e cognitivas estão interligadas de forma constitutiva, apesar de apresentarem aspectos estruturais e funcionais distintos. Isso demonstra que qualquer atividade humana interfere em todas as outras; toda atividade motora possui consequências afetivas e cognitivas; toda disposição

afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas e toda disposição mental tem efeitos nas dimensões motoras e afetivas (Mahoney; Almeida, 2012).

Ao conectar os ensinamentos de Henri Wallon com as leis e documentos orientadores, podemos perceber as valiosas contribuições desses estudos para o desenvolvimento infantil, bem como, para a forma como os professores e o ambiente escolar devem abordar suas relações com as crianças. Além de garantir o acesso ao meio educacional, é fundamental que a criança tenha o direito de ser cuidada e educada por profissionais capacitados e que entendam a importância da formação humana no processo educativo.

No que diz respeito aos objetivos educacionais, o Quadro 5 apresenta o que é preconizado pelas leis brasileiras. Esse documento orientador oferece diretrizes para as práticas pedagógicas, enfatizando a importância de promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas individualidades, estimulando sua autonomia, valorizando suas potencialidades e garantindo uma educação de qualidade que favoreça o seu desenvolvimento.

Quadro 4 - Objetivos da Educação Infantil nos Documentos Oficiais

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Resolução CNE/CP nº2 de 22/12/2018 (BNCC)
A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1999, p. 18).	Desenvolvimento integral e integrado da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental (Brasil, p. 13).	Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências (Brasil, 2017, p. 43).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os objetivos da Educação Infantil apresentados no Quadro 4 revelam a importância de serem respeitadas e observadas as fases e especificidades de cada etapa da primeira infância. Em concordância, Mahoney e Almeida (2004, p. 68), ressaltam que “[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia”.

Na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de participar de atividades lúdicas, brincadeiras e trabalhos em grupo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e a empatia. Essas interações são fundamentais

para a construção da identidade da criança, para o desenvolvimento de sua autoestima e para a compreensão das emoções próprias e as o outro.

Mahoney e Almeida (2004) compartilham com Wallon a visão de que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, proporcionando uma base comum que servirá como alicerce para os estudos futuros desse sujeito. No entanto, para que isso aconteça, é essencial que cada criança seja atendida de forma a suprir suas necessidades individuais. Dessa forma, a escola deve ser espaço que promova igualdade de oportunidades, garantindo que todos os estudantes recebam educação de qualidade, adaptada às necessidades de cada um. Além disso, a escola tem o dever de ser agente de socialização e de expansão da cultura, possibilitando que cada criança se desenvolva plenamente e alcance seu potencial máximo, independentemente. Dito de outro modo, a escola desempenha um papel essencial na construção de um sujeito completo, abrangendo diversos aspectos de seu desenvolvimento. A afetividade é um desses aspectos decisivos e desempenha um papel importante na Educação Infantil. Ao promover um ambiente acolhedor e respeitoso, que valoriza as emoções e os sentimentos das crianças, a escola contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a relevância da afetividade no processo educacional. Ambos os documentos destacam a importância de cultivar relações afetivas positivas entre professores, alunos e famílias, e de promover atividades que valorizem as emoções das crianças. No Quadro 5, destacamos como se apresenta a afetividade nos documentos oficiais relacionados para a Educação Infantil.

Quadro 5 - Afetividade nos documentos oficiais

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Resolução CNE/CP nº2 de 22/12/2018 (BNCC)
[...] as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (Brasil, 2009, p. 12).	Possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar (Brasil, 2018, p. 50).	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 (Brasil, 2017, p. 5).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses documentos enfatizam a relevância das relações afetivas na Educação Infantil, reconhecendo que as interações carinhosas, respeitosas e afetuosas entre professores e crianças são essenciais para o desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. A criação de um ambiente acolhedor e afetivo nas instituições de Educação Infantil é uma das diretrizes preconizadas, buscando proporcionar um espaço seguro e estimulante, no qual as crianças se sintam amadas, valorizadas e respeitadas.

Além disso, os documentos ressaltam a importância de promover o desenvolvimento afetivo das crianças. Isso inclui o estímulo ao desenvolvimento de habilidades como a empatia, a comunicação efetiva, a resolução de conflitos e a expressão adequada de emoções. A afetividade é considerada um elemento central nesse processo, pois as interações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento da identidade das crianças, reconhecendo e valorizando suas emoções, sentimentos e individualidades.

As vivências afetivas na Educação Infantil também são vistas como decisivas para uma aprendizagem significativa. As crianças aprendem melhor quando se sentem emocionalmente seguras e conectadas com seus educadores e colegas. Portanto, a promoção de um ambiente acolhedor e afetivo contribui para que elas se sintam motivadas a explorar o mundo ao seu redor e a se engajar em atividades de aprendizagem de forma mais efetiva.

5 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Ao iniciar a discussão acerca do currículo, cabe, inicialmente, pontuar o que se entende por currículo. O currículo é utilizado para denominar as atividades educativas, através das quais o conteúdo é desenvolvido.

Etimologicamente, o termo currículo, segundo Sacristán (2013, p. 16),

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cujas raízes são a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regido do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Ao abordar questões curriculares, é comum, a algumas perspectivas, que o currículo se limite a uma lista de conteúdos a serem ensinados, com ênfase no que a criança deve aprender. Essa perspectiva destaca o aspecto do conteúdo a ser transmitido, sugerindo que o currículo é definido como uma sequência de informações a serem transmitidas para as crianças. Dessa forma,

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, [...] damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 16).

Para Sacristán (2013), o currículo a ensinar é “[...] como uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (p. 17). Nessa perspectiva, os saberes da experiência e os pedagógicos que os professores possuem são aplicados no currículo, permitindo o desenvolvimento de novas ideias que complementam os saberes docentes já estabelecidos.

A definição sobre o conceito de currículo que melhor objetiva essa reflexão requer tornar evidente os diversos aspectos que constituem o currículo, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou culturais. Esses aspectos fazem parte do currículo, assim, e compreender que diferentes forças atuam na sua construção também significa entender que todos aqueles que fazem parte dessa construção não atuam de forma neutra, pois existem ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, direta ou indiretamente, contribuem para a própria formação identitária dos indivíduos que o envolvem. Nas palavras de Sacristán

(2000, p. 17), “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Para Ferraço,

O currículo é a organização do conhecimento escolar. A organização do currículo tornou-se necessária, pois com a escolarização em massa, houve a necessidade de padronização dos conteúdos a serem ensinados. Existem diversas oportunidades de aprendizado disponíveis para as crianças, as quais devem ser consideradas ao desenvolver ou implementar um currículo escolar (Ferraço, 2012).

É, portanto, de grande importância compreender o significado da teoria como um discurso ou texto político. Dessa forma, torna-se necessário adquirir compreensão das teorias que fundamentaram a definição de um determinado currículo, bem como, compreender os objetivos que esse currículo propõe (Silva, 2005).

Veiga (2002, p. 7) complementa que

Curriculo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

O currículo é visto a partir da teoria crítica e pós-crítica como espaço de poder, de lutas, constituído socialmente. Nesse sentido, valoriza a problematização e o diálogo como formas de estimular a criança a refletir criticamente sobre a realidade (Silva, 2005). As diferentes concepções sobre o currículo são influenciadas por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos, e estão ancoradas em visões sobre o homem, a sociedade e o conhecimento. Em outras palavras, a concepção de currículo adotada em uma determinada sociedade é um reflexo das ideias, dos valores e interesses dominantes dessa sociedade em um determinado momento histórico.

5.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

Ao longo da história, foram realizadas reflexões e pesquisas sobre o currículo, uma vez que existem diversas teorias que abordam o que deve ser incluído em seu conteúdo. As teorias relacionadas ao currículo refletem tendências na educação e têm um impacto significativo na formação da identidade dos sujeitos.

De modo geral, elas procuram responder a questões como: o que deve ser ensinado e por quê? Quem define os conteúdos a serem ensinados? Como se deve ensinar e avaliar os alunos? Como o currículo pode contribuir para a formação dos indivíduos e para a transformação social? As teorias dos currículos podem ser divididas em três grandes categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma delas possui uma visão particular sobre o currículo e o papel da educação na sociedade.

Há diversas formas de conhecimento disponíveis para os alunos, as quais devem ser consideradas na elaboração e implementação do currículo escolar. Nesse sentido, o currículo não deve se limitar a resolver apenas as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, principalmente, ampliar as possibilidades de conhecimento para as crianças (Ferraço, 2012).

Com relação às teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica, conforme Silva,

É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2017, p. 16).

Podemos afirmar que, além de ser um elemento que expõe as relações de poder, o currículo é também um “espaço” que se utiliza de diversos conceitos para funcionar como um documento de identidade.

Conforme Popkewitz (1994),

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (Popkewitz, 1994, p. 174).

No Quadro 6, encontra-se um resumo das categorias do currículo.

Quadro 6 - Síntese das Teorias do Currículo

Modernidade Teorias Tradicionais	Pós-modernidade Teorias Críticas	Pós-modernidade Teorias Pós-Críticas
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência.	Identidade; alteridade e diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme as reflexões de Ferraço (2012), entendemos que o papel do currículo escolar não é simplesmente solucionar as dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de aprendizagem, mas, sobretudo, ampliar as possibilidades de adquirir conhecimento. Dessa forma, consideramos que a função social e política da escola reside na capacidade de oferecer oportunidades que viabilizem o desenvolvimento e a ampliação dos saberes das crianças. Em concordância com Silva (2010), o currículo escolar está intrinsecamente ligado à nossa identidade e subjetividade.

As teorias tradicionais se destacam por enfatizar questões técnicas e convencionais na elaboração e organização curricular. Essa teoria busca ser neutra, ou seja, procura não adotar uma posição política ou ideológica específica. O principal representante da teoria tradicional foi Bobbitt, que, em 1918, publicou *The Curriculum*. De acordo com Silva (2007, p. 23), “[...] o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”.

No contexto em discussão, a principal questão era a definição do objetivo da educação: formar apenas trabalhadores com habilidades técnicas ou possibilitar uma educação mais ampla com disciplinas humanísticas? Bobbitt, por exemplo, prioriza a economia e enfatiza que o objetivo da educação deve ser preparar profissionais com habilidades técnicas para que possam ser trabalhadores eficientes.

Diante do exposto, essa teoria defendia que, para atingir seu objetivo, era necessário implementar um currículo padronizado e massificado, utilizando os mesmos métodos para as crianças, a fim de formar adultos eficientes, com as mesmas habilidades e capacidades.

Podemos dizer, também, segundo Bobbitt, que o currículo é “[...] aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (Bobbitt, 2001, p. 42).

Diante disso, a perspectiva crítica de mundo emerge como uma necessidade de mudança em nível global, contrapondo-se aos ideais propagados pelo conservadorismo educacional. No Brasil, os trabalhos de Paulo Freire ganharam destaque, mesmo que ele não tenha desenvolvido uma teoria crítica sobre o currículo.

A obra de Paulo Freire é importante porque propõe uma perspectiva crítica sobre a educação, destacando a importância da conscientização e da reflexão sobre as relações de poder presentes no processo educativo. Esse movimento surgiu como uma resposta crítica aos modelos educacionais tradicionais e à perspectiva de ensino baseada em padrões e objetivos pré-determinados.

A partir de Freire, começou-se a valorizar a criação curricular como um campo que deve permitir a expressão da criatividade, da diversidade e das diferenças culturais e sociais. Isso significa que o currículo não deve ser visto como uma imposição de conhecimentos, mas sim como uma construção coletiva e dinâmica que envolve a participação ativa dos estudantes e dos educadores na escolha e na elaboração dos conteúdos a serem abordados. Além disso, essa perspectiva valoriza a ideia de que a educação deve ser um espaço de luta por direitos e de promoção da igualdade, da justiça e da liberdade (Freire, 2003).

Nas palavras de Silva (2010, p. 148),

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Silva (2005) destaca a importância de compreender o currículo como um lugar onde se estabelecem relações de poder, uma trajetória que envolve viagens e percursos, um texto que expressa um discurso e um documento que define identidades. Diante dessa perspectiva, os educadores comprometidos com a consolidação do processo de emancipação humana valorizam o currículo como um campo fundamental, utilizando a escola e a práxis curricular como poderosas ferramentas educacionais.

Dessa forma, para Silva (2010, p. 35), “[...] o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Conclui dizendo que “[...] o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 2010, p. 35).

Compreende-se, assim, que

O currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (Amorim, 2010, p. 457).

As teorias críticas, em contraposição à concepção tradicional de currículo homogêneo, questionam a estrutura e o pensamento predominante na educação. Segundo essas teorias, é importante compreender, com base na teoria dialética-crítica de Karl Marx, qual é o verdadeiro papel do currículo no contexto educacional. As teorias críticas buscam, portanto, superar a visão tradicional e se preocupam em analisar criticamente a realidade social e as

relações de poder envolvidas na educação, ou seja, se opõem às teorias tradicionais, centradas na reprodução e no controle do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Silva,

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2009, p. 29-30).

As teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana, visando uma concepção de currículo que interage com a identidade, a alteridade e a diferença. Se concentram, desse modo, nas preocupações com a diferença, nas relações entre conhecimento e poder no contexto escolar, no multiculturalismo e nas diversas culturas raciais e étnicas. Não se trata, porém, de uma superação da teoria crítica, como aponta Silva (2007, p. 147), mas sim de uma abordagem que amplia e complementa os debates e as análises críticas anteriores. Nas suas palavras,

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2007, p. 147).

A concepção da teoria pós-crítica é a luta por igualdade e liberdade dos grupos e das identidades excluídos, desnaturalizando saberes hegemônicos tradicionalmente materializados no currículo. Nesse sentido, na natureza disciplinar, saber, poder e identidade são incorporados, sendo constantemente resgatados nas preocupações dos professores e nas reformas educacionais.

A escola e a educação, em geral, são utilizadas como instrumentos para legitimar e reproduzir as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista. De acordo com essa visão crítica, o currículo é moldado pelos interesses e valores das classes dominantes, não levando em conta as necessidades e realidades dos grupos sociais subordinados (Silva, 2016). Portanto, o currículo é entendido como um conjunto organizado de disciplinas e deve incluir uma estrutura crítica que permita uma perspectiva libertadora em prol das classes populares.

As teorias pós-críticas surgiram nas décadas de 1960 e 1970, logo após as teorias críticas e se caracterizam por uma concepção de currículo multiculturalista. Compreende-se, assim, que o pós-estruturalismo faz uma crítica ao sujeito centrado, pois essa concepção exclui e marginaliza grupos que não se encaixam nesse padrão privilegiado. Ao considerar apenas um grupo específico como padrão universal, outras identidades são desvalorizadas e

suas experiências são ignoradas ou diminuídas. Essa visão restrita do sujeito reforça desigualdades de gênero, raça, etnia, religião, classe social e orientação sexual. Significa dizer que ela perpetua um sistema hierárquico que favorece aqueles que se enquadram nesse padrão, enquanto subordina e oprime os que são diferentes. Isso resulta em marginalização, discriminação e injustiças sociais (Furlani, 2016, p. 49).

No currículo pós-crítico, “[...] cada pessoa apresenta distintos e múltiplos aspectos identitários. Essas identidades são construídas discursivamente nos processos que instituem a diferença” (Furlani, 2016, p. 49). Reconhece-se, assim, que cada pessoa possui uma multiplicidade de identidades, que são construídas discursivamente nos processos que estabelecem e perpetuam a diferença. Essa abordagem enfatiza que as identidades não são fixas, essenciais ou determinadas por características intrínsecas, porque são construções sociais e culturais que surgem em interação com as estruturas de poder.

Trata-se, então, de pensar o currículo como parte da maquinaria que forma a infância na escola. Primeiro, estabelecer restrições sobre o que deve ser conhecido na escolarização, as informações são selecionadas dentre uma série de possibilidades. Essa seleção molda a maneira como os eventos sociais e pessoais são ordenados para a reflexão e a prática. Em um segundo nível, essa seleção de conhecimentos extrapola a definição das informações válidas, ou seja, implica o estabelecimento de “[...] regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (Popkewitz, 1994, p. 192).

No viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar que não existe um único conhecimento verdadeiro, mas sim uma multiplicidade de perspectivas e saberes que se transformam em diferentes tempos e lugares. Entende-se, portanto, que o currículo pós-crítico visa transformações que devem ser promovidas pelos professores e pelas crianças, uma reconstrução coletiva de saberes e de vivências. O currículo se torna, desse modo, um espaço para a construção de novas perspectivas que busquem outros caminhos, transformações de conceitos preestabelecidos e vivências.

Importante, também, reiterar, que o papel do professor não se resume apenas a ter domínio dos conteúdos. Ele

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com quem lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula (Garcia; Moreira, 2006, p. 11).

Conforme se observa, ao passo que estudantes adquirem informações durante o processo de escolarização, também internalizam determinada forma de aprendizado e desenvolvem maneiras específicas de conhecer, compreender e interpretar o mundo.

Por muito tempo se acreditou que o currículo tradicional produziria os conhecimentos básicos e necessários para a construção de uma sociedade pretendida, moldada por classes e necessidades sociais estabelecidas e preocupado em formar cidadãos capazes de fornecer trabalho de mão de obra. Com as mudanças no mundo contemporâneo, foi necessária uma transformação nos estudos curriculares, a partir das quais “[...] a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes”(Moreira; Candau, 2008, p. 14). Diante disso, o currículo pós-crítico compreende ações educacionais voltadas para diferentes linguagens e significados e busca transformações com novas possibilidades e invenções.

Faz-se necessário, portanto, compreender o significado da teoria do currículo como sendo discurso. A proposta curricular é um discurso político sobre o currículo porque tem finalidades estipuladas por um determinado grupo social. O currículo escolar visa intencionalidade, com objetivos definidos para uma relação de conteúdos voltados ao conhecimento. Essa seleção de conteúdos está ligada diretamente à educação e ao sujeito que se quer formar. Nas palavras de Silva,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (Silva, 2016, p. 15).

No livro *Documentos de identidade*, Tomaz Tadeu da Silva (2016) apresenta três tipos de teoria: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. As teorias críticas e pós-críticas defendem a ideia de que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, tudo implica em poder. Essas teorias não se preocupam em perguntar “[...] por que esse conhecimento e não o outro está enquadrado na grade curricular?” ou “por que escolher um tipo e identidade e não a outra?”, percebe-se, dessa forma, uma relação entre saber, identidade e poder. Isso ocorre em razão de que nossas identidades são construídas no interior das representações culturais, portanto, se constituem como

[...] resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos

subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (Hall, 1997, p. 11).

A esse respeito, cabe retomar com Foucault a ideia de que a verdade é uma construção discursiva e histórica, por essa razão o filósofo questiona as normas sobre o que é certo ou errado. Nas suas palavras, conhecimento considerado legítimo em uma disciplina é o resultado de um discurso que não se limita apenas a transmitir informações objetivas, ou seja, ele não “[...] traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2009, p. 10).

Já Macedo (2018, p. 30), quanto ao currículo em ação, entende que este se define como “[...] uma releitura do currículo formal que ocorre através da implementação”, com mais visibilidade para os professores e alunos. Em síntese, a autora complementa que

Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem de aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (Macedo, 2018, p. 30).

No entanto, conforme alerta Macedo (2018), a concepção apresentada na BNCC se afasta consideravelmente das vertentes que compreendem o currículo em ação como o vivido no cotidiano das escolas. A autora defende que o “[...] sentido do currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida” (Macedo, 2018, p. 29).

De acordo com a autora, o currículo só pode ser refletido como tal quando é implementado nas escolas, levando em consideração a realidade da comunidade escolar, e não simplesmente aplicando ou transpondo o que foi definido na Base.

5.2 O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a sua inclusão como a primeira etapa da Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (Brasil, 1996), as discussões sobre currículo na Educação Infantil ganharam maior centralidade. A referida lei estabelece a necessidade de uma base nacional comum que oriente a elaboração dos documentos curriculares pelos Distritos Federais, Estados e Municípios.

As instituições de Educação Infantil são um dos espaços de grande potencial para o desenvolvimento infantil, daí a importância de um currículo pensado para as crianças que tenha relação com a historicidade desse sujeito. Nesse sentido, para Oliveira,

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (Oliveira, 2011, p. 183).

No contexto educacional, os termos “currículo” e “proposta pedagógica” são entendidos como caminhos a serem percorridos coletivamente. Na Educação Infantil, a proposta curricular tem como objetivo integrar o conhecimento prévio das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, proporcionando uma abordagem holística e abrangente. Por sua vez, a proposta pedagógica é vista como um espaço privilegiado de discussão, em que todos os envolvidos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, planejar e sonhar juntos. Esses termos refletem a importância de uma abordagem participativa e colaborativa na definição dos objetivos e das práticas educacionais, visando o desenvolvimento integral e significativo das crianças.

Em concordância com Oliveira, relacionamos o Art. 3º das Diretrizes, que trata especificamente dos saberes da criança pequena, no qual se define que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, Art. 3º).

Nessa perspectiva, os currículos da Educação Infantil devem atender às dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança, sendo, esta, um sujeito de direitos, dentre eles, vivenciar a infância em sua totalidade. Para tanto, o professor deve ser um profissional que compreenda o educar e o cuidar como assuntos indissociáveis na Educação Infantil.

Entretanto, o currículo tem a função de regular e disciplinar o sujeito, ou seja, é uma maneira de poder e dominação através do conhecimento, pois “[...]é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, o currículo é sempre resultado de uma seleção, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (Silva, 2007, p. 15). Ao contrário disso, Dias entende que “Os currículos escolares

deveriam abordar a afetividade, e defender uma educação compromissada com a formação de pessoas autônomas, responsáveis e amorosas (Dias, 2007, p. 97).

Kramer, ao abordar sobre o currículo na Educação Infantil, entende que

Não é possível educar sem cuidar [...]. Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre casa grande e a senzala, poderia separar essas duas instancias da educação e entender o cuidar se refere apenas a higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.[...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões? (Kramer, 2003, p. 76).

Nas palavras de Libâneo, “[...] o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico” (Libâneo, 2012, p. 489). Significa dizer que a prática curricular na educação está sujeita aos objetivos propostos e estes são definidos a partir de três fontes principais, quais sejam, as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais, as evidências e conclusões dos estudos e pesquisas no campo da educação e as necessidades e solicitações específicas do sistema educacional, escola, sala de aula e comunidade.

Ao expressar a relação de currículo como questão de identidade ou de subjetividade, Silva (2003) fundamenta seu posicionamento expressando que,

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (Silva, 2003, p. 15-16).

Cada currículo apresenta um projeto de humanidade, assim, ele também apresenta um projeto de poder, pois “[...] selecionar é uma operação de poder” (Silva, 2009, p. 16).

As teorias do currículo não são apenas teorias, pois refletem uma busca por hegemonia dentro do campo da formação de novos cidadãos. Essas teorias são influenciadas por diferentes perspectivas, ideologias e interesses, que buscam estabelecer uma visão dominante sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com quais propósitos. A luta pela hegemonia no campo do currículo envolve disputas de poder, valores e visões de mundo, uma vez que as decisões curriculares têm o potencial de moldar o pensamento e o comportamento

das crianças. Portanto, compreender as teorias do currículo implica também compreender as forças políticas e sociais subjacentes que estão em jogo na formação dos cidadãos.

Como visto, a palavra currículo tem diversos significados, e isso nos faz questionar sobre como elaborar o currículo escolar para a Educação Infantil?

Historicamente, Macedo (2019, p. 42) enfatiza que “[...] somente depois de muita luta Política, o MEC assumiu, em seus documentos, que a base não é currículo e que as redes locais e as escolas são as responsáveis pela elaboração dos currículos”. Nesse sentido, é relevante ressaltar os objetivos e as funções sociopolíticas e pedagógicas das escolas infantis embasados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009).

Ao planejar o currículo da Educação Infantil, é fundamental, portanto, levar em conta a formação de um indivíduo social e histórico, em um espaço que propicie a integração dos diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Retomando a definição desse termo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 1).

Dessa forma, é necessário consolidar a função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil, para tanto, a escola deve estar comprometida com a efetivação do currículo, bem como, com o respeito às especificidades de cada criança e da etapa na qual está inserida, construindo alicerces em uma perspectiva transformadora. Compreende-se, assim, que a produção do currículo é um processo social influenciado por aspectos lógicos, epistemológicos e intelectuais. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo não é neutro

nem abstrato, uma vez que produz valores e é construído por fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais. Nas palavras de Nascimento,

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas (Nascimento, 2007, p. 16).

A seleção e a organização de conteúdos, as formas de ensinar e de aprender, as interações no espaço escolar e a definição de como essas relações devem ocorrer são influenciadas por interesses e forças em torno do sistema social e educativo, pois,

O currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2004, p. 150).

Nessa acepção, é importante que o currículo direcione para uma prática que vise os interesses, as capacidades e que englobe a realidade de cada aluno. Isto é, um currículo escolar que ofereça, à criança, formar relações entre as atividades do cotidiano e as práticas pedagógicas desenvolvidas no meio escolar. Compreende-se, portanto, o currículo como um artefato cultural que está em constante alteração.

Reiterando essa ideia, Veiga-Neto (2002, p. 7) complementa que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Foucault (2009), por sua vez, ressalva que é necessário questionar as concepções que estruturam o conhecimento contemporâneo, pois não existe saber desvinculado do poder. Para o Estado, a educação é uma ferramenta política. Veiga-Neto (2002), ao referir o currículo como um artefato de disciplinarização de práticas escolares, nos permite olhar como esse artefato se transformou em um mecanismo de controle e de produção de subjetividade.

Apesar de as crianças serem cidadãos de direitos e características particulares, é necessário estreitar a distância entre o discurso e a prática, por isso, a importância de motivar questionamentos sobre as condições da educação das crianças da Educação Infantil. Um tema

bastante discutido e que deve ser repensado é quanto ao currículo, à construção de uma proposta pedagógica fundamentada na necessidade das crianças. Assim, conforme entende Oliveira,

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influências das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato. Implica, outrossim, reconhecer as famílias como interlocutoras e parcerias privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo, tarefas que exigem a superação de muitos obstáculos (Oliveira, 2011, p. 183-184).

O currículo como uma construção social requer compreender as complexas relações entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Existem várias abordagens para discutir sobre o currículo: o que ensinar, como ensinar, priorizar aspectos locais, como fazer o planejamento. Diante desses e tantos outros questionamentos que atravessam o currículo escolar, primeiramente é importante conceituar currículo da Educação Infantil. O currículo “[...] é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009), visando promover o desenvolvimento integral de crianças.

Segundo Lück (2009, p. 20), o ambiente escolar é muito importante para o desenvolvimento de “[...] aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã”.

No contexto educacional, os valores, as habilidades, as orientações e as atitudes que compõem o currículo - tanto o prescrito quanto o oculto - são transmitidos pelo professor às crianças. Nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial na formação da identidade e da subjetividade das crianças. Assim, é responsabilidade do professor compreender essa importância e conduzir suas atividades de forma consciente, visando ao sucesso em sua principal tarefa, que é educar.

Ao assumir sua responsabilidade como professor, deve-se estar ciente do impacto que suas ações podem ter no processo de formação das crianças, o que requer uma postura reflexiva, ética e comprometida. Assim, é necessário considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as dimensões afetivas, sociais e culturais presentes na sala de aula. Desse modo,

O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na

definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (Oliveira, 2011, p. 183).

A criança começa a adquirir conhecimentos e habilidades por meio de suas experiências e interações com o meio social. Esse meio inclui não apenas a família, mas também outras crianças, amigos, colegas de escola e outros membros da comunidade.

É por meio das interações com seus pares que a criança tem a oportunidade de desenvolver suas aprendizagens de maneira mais significativa e aprimorar suas habilidades sociais e cognitivas. Durante essas interações, elas podem compartilhar conhecimentos, brincar, explorar o mundo, resolver problemas e construir uma compreensão do ambiente ao seu redor. O desenvolvimento de suas aprendizagens acontece através de uma reescrita contínua do conhecimento. Isso significa que, à medida que a criança vivencia novas situações, ela incorpora novas informações ao que já sabe, revisando e atualizando suas concepções sobre o mundo. Essa abordagem destaca a importância das relações sociais na formação do conhecimento e enfatiza que o aprendizado não ocorre apenas por meio de instruções formais, mas também por meio das trocas e das interações com os outros, especialmente com os pares.

Dessa forma, o desenvolvimento da criança é moldado por suas experiências sociais, e é nesse contexto de interações que ela constrói sua compreensão sobre si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. Isso reforça a importância de criar ambientes propícios para o aprendizado e o desenvolvimento saudável das crianças, nos quais a interação social seja valorizada e estimulada.

6 A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA ROTINA

Nesta seção é discutida a importância da rotina na Educação Infantil, com foco nas particularidades da creche como um ambiente que combina cuidado e educação. Antes de explorar essa temática, é necessário refletir sobre o significado da rotina e sua relação com o cotidiano. É crucial compreender que uma rotina pode variar entre ser aprisionadora ou ser planejada e indispensável para garantir um atendimento de qualidade na creche, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento da autonomia na primeira infância.

As rotinas podem ser compreendidas como construções culturais que são criadas, produzidas e reproduzidas no dia a dia, com o propósito de organizar a vida cotidiana. Elas são formas de estruturação e sequenciamento das atividades, estabelecendo uma ordem e previsibilidade nas ações realizadas.

6.1 ROTINA E COTIDIANO

Antes de abordarmos a questão da rotina, é importante discutir o conceito de cotidiano. Essa discussão se faz necessária porque, frequentemente, os termos rotina e cotidiano são confundidos ou considerados como sendo muito similares no senso comum.

Conforme a discussão de Barbosa (2006), o cotidiano abrange todas as atividades humanas, sendo uma parte intrínseca de nossas vidas e nos acompanhando em todos os momentos. É algo imprevisível, pois podemos agir com liberdade de acordo com o ritmo individual de cada pessoa, bem como em resposta a eventos casuais e imprevistos.

Desde o início de nossas vidas estamos imersos em uma rotina constante. Conforme amadurecemos, desenvolvemos habilidades para lidar com situações que envolvem as normas, os hábitos e as tradições do nosso contexto cultural. Isso implica que as relações sociais e o nosso cotidiano são resultados de um processo culturalmente construído e perpetuado coletivamente. O cotidiano do homem contemporâneo difere significativamente da pessoas que viveram em outros tempos, por exemplo.

A rotina é componente fundamental do nosso cotidiano, pois se refere à sequência regular de atividades que realizamos de forma repetitiva ao longo do tempo. Ela desempenha papel crucial na organização das nossas vidas, proporcionando estrutura, previsibilidade e ordem. Assim, pode abranger ampla variedade de atividades, desde as mais básicas, como acordar, tomar banho e se alimentar, até as mais complexas, como trabalhar, estudar, praticar exercícios físicos, momentos de lazer, de descanso e de interação social.

Podemos compreender a rotina como um elemento direcionador que estabelece um padrão consistente, influenciando o ritmo e as atividades do nosso dia a dia em várias esferas da vida. A rotina desempenha um papel fundamental ao proporcionar organização e previsibilidade. No entanto, é importante ressaltar que ela não deve ser encarada como algo inflexível, pois pode ser adaptada de acordo com as necessidades individuais e as circunstâncias. A flexibilidade dentro da rotina permite lidar com imprevistos e promover momentos de espontaneidade. Assim, se torna um equilíbrio entre estabilidade e adaptação, contribuindo para a organização e o bem-estar cotidiano.

Nesse sentido, para Barbosa (2006, p. 37),

[...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano.

De acordo com a autora, a construção do cotidiano não se restringe a ações repetitivas e rotineiras, ou seja, ela está relacionada às diversas formas de atividade humana ao longo da vida. Portanto, os termos cotidiano e rotina são distintos. A rotina pode ser considerada como parte integrante do cotidiano, em uma análise simplificada, dito de outra forma, a rotina é um componente que faz parte do conjunto mais amplo, que é o cotidiano.

6.2 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina abrange tanto atividades fisiológicas como sociais e desempenha um papel essencial na organização e coordenação de várias áreas da vida humana. Isso inclui o contexto escolar, no qual a rotina desempenha um papel fundamental na estruturação do ambiente educacional. A rotina é um elemento central que segue um padrão fixo, orientando o ritmo e as atividades da vida diária em diferentes áreas de nossa existência.

De acordo com Barbosa (2006) as rotinas podem ser complementadas por “[...] atos, comportamentos que se repetem sempre do mesmo modo, nos mesmos horários; repetição monótona das mesmas coisas. Hábito de agir que torna mecânico” (Barbosa, 2006, p. 42).

Podemos observar que o conceito de rotina pode ser definido de várias maneiras, no entanto, é claro que a rotina é adquirida por meio da prática e dos costumes, estando relacionada a hábitos e à ideia de repetição com um caráter normativo.

Na Educação Infantil, a rotina desempenha um papel fundamental. Para as crianças pequenas, a rotina não se limita apenas à organização do tempo e do espaço educativo, mas

também está intrinsecamente ligada à sua constituição como ser humano. As instituições de Educação Infantil desempenham um papel fundamental ao fornecer uma rotina organizada que atenda às necessidades de cuidado e de educação das crianças, garantindo seu direito ao desenvolvimento. Essas instituições devem criar espaços educativos que permitam socialização, descobertas, experiências e aprendizagens, tudo isso por meio de uma rotina cuidadosamente planejada.

A rotina desempenha, desse modo, papel fundamental na garantia da qualidade do atendimento oferecido na Educação Infantil, concordando com a análise de Zabalza (2008, p. 52) quando afirma que

[...] as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir.

O desafio de repensar a rotina da creche consiste, portanto, em estabelecer uma nova abordagem, adaptada às necessidades biológicas e cognitivas da criança, visando atingir os objetivos propostos com flexibilidade. Essa reestruturação possibilita a criação de outra perspectiva para o processo de aprendizagem na infância, integrando de forma harmoniosa os aspectos cuidar e educar.

A educação na primeira infância, conforme já abordado, abrange os cuidados básicos essenciais para a sobrevivência humana. Durante essa fase, é importante reconhecer as necessidades dos pequenos, como segurança, alimentação, higiene, afeto, carinho e atenção. Ao estarmos atentos às atividades que demandam cuidado, estamos compartilhando e participando do universo infantil.

O elemento importante nas práticas de cuidado é a compreensão de como auxiliar o outro no seu desenvolvimento como ser humano. Isso requer tempo, interesse, preocupação, atenção, proximidade e compromisso. Cuidar implica se comprometer com o outro, reconhecendo que essa pessoa está no início de sua vida e que sua formação integral ocorre principalmente durante os primeiros anos de vida.

Na Educação Infantil, especialmente nas creches, o cotidiano é estruturado em uma sequência de atividades espaciais e temporais que têm como objetivo principal o cuidado das crianças. No processo educativo, em conjunto com o cuidado, é fundamental enxergar a criança como um ser único, repleto de potencialidades a serem exploradas e desenvolvidas em sua totalidade. Nesse contexto, a responsabilidade de cuidar, quando integrada a uma rotina,

desempenha papel essencial para os educadores, que se comprometem plenamente com as crianças em todos os aspectos, com o objetivo de, gradualmente, ajudá-las a se tornarem sujeitos independentes e autônomos.

O cuidar e o educar são intrinsecamente interligados, não havendo uma separação nesse processo. Quando há uma atividade educativa a ser realizada pelas crianças, há também um procedimento de cuidado necessário para que essa ação se concretize de forma adequada. O cuidado é fundamental para garantir bem-estar físico, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes ambiente propício para aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ao refletir sobre o cotidiano na Educação Infantil, é essencial considerar a relação espaço-temporal e planejar ações educativas adequadas para as crianças. Nesse sentido, organizar uma rotina se torna necessário, uma vez que a convivência diária está diretamente vinculada com as atividades educacionais realizadas ao longo do dia para as quais a maior parte do tempo é dedicada. Através da rotina, é possível estabelecer uma estrutura que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, garantindo um ambiente propício para o seu crescimento integral.

Segundo Gandin (1983, p. 56), a concepção de uma rotina planejada para o desenvolvimento educacional da criança é fundamental, pois,

O planejamento no campo social é a necessidade de dar espírito às rotinas, isto é, realizá-las construindo uma idéia. É necessário para que se fale em planejamento, que elas sejam realizadas com clareza, para algo definido, e não como ações formalizadas, sem finalidade e sem a compreensão do que se faz.

Conforme destacado por Gandin, é essencial ter clareza ao elaborar um planejamento e definir objetivos educacionais, garantindo que as ações realizadas tenham um verdadeiro significado no contexto educacional.

Através dessa ação, o educador tem a oportunidade de analisar e refletir sobre sua prática pedagógica, bem como, os processos de aprendizagem das crianças. Essa reavaliação possibilita identificar pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento, promovendo um aperfeiçoamento contínuo na sua atuação educativa. Ao refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas, o educador pode realizar ajustes e adaptações que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais efetivo e adequado às necessidades das crianças.

Decorrente desse pensamento, Libâneo defende que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de

ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2013, p. 245).

De acordo com Ostetto (2000), ao analisar o planejamento na Educação Infantil, entende-se que

[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar roteiro. Para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para\com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

O planejamento da organização do tempo no ambiente educacional está intimamente relacionado às atividades propostas para promover o desenvolvimento da criança e atender às suas necessidades básicas. É fundamental que o educador reflita sobre a construção desse planejamento, considerando os objetivos educacionais e as características individuais das crianças, visando proporcionar uma experiência enriquecedora e significativa. Assim, a organização do tempo se torna crucial ao sucesso do processo educativo na Educação Infantil.

Quando a rotina é estruturada de forma rígida, com um tempo pré-estabelecido para todas as atividades, é esperado que esse tempo seja seguido rigorosamente, sem levar em consideração a individualidade e as diferenças culturais das crianças. Essa abordagem resulta na padronização das atividades, incluindo o tempo alocado para cada uma delas.

A rigidez na organização da rotina limita a capacidade das crianças de se expressarem, explorarem seus interesses individuais e participarem ativamente do processo educativo. Elas podem sentir-se pressionadas a se ajustarem a um ritmo imposto, sem espaço para suas necessidades e preferências pessoais. Além disso, a padronização das atividades pode não considerar as diferentes culturas e formas de aprendizado, não permitindo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das singularidades de cada criança. No entender de Batista,

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras (Batista, 1998, p. 46).

Em determinadas escolas, é comum observar uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do dia e geralmente são nomeadas como a “hora de” (Barbosa, 2006, p.

167). Nesse sentido, retoma-se Batista (1998), para quem a questão não está na rotina em si, mas na maneira como as atividades são implementadas nos grupos, sem levar em conta a singularidade das crianças em seu desenvolvimento. Isso ocorre quando as crianças são exigidas a responder simultaneamente, no mesmo espaço, a uma mesma atividade, sem considerar que elas não possuem o mesmo comportamento de um adulto. Isso revela uma imposição de uniformidade em relação aos comportamentos e ações das crianças, ignorando o fato de que elas têm características próprias, portanto, agem de modo diferente.

De acordo com Amorim (2005, p. 52), “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças”.

A rotina desempenha um papel importante na organização do cotidiano, visando facilitar as atividades e garantir um ambiente estruturado. No entanto, é fundamental entender que a rotina não deve ser utilizada como uma estrutura burocrática que restringe a liberdade dos professores e das crianças. Pelo contrário, uma rotina bem elaborada permite a autonomia, proporcionando flexibilidade e adaptabilidade às necessidades individuais, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo Ortiz e Carvalho (2012, p. 62), “[...] a maneira como organizamos os espaços e o tempo, por meio da rotina, determina maior ou menor integração nas dimensões de desenvolvimento humano do cuidar e educar”.

A rotina na Educação Infantil transcende a mera execução de atividades pedagógicas ou a presença de um ambiente decorado. Sua essência reside na cuidadosa e intencional organização das atividades, levando em consideração o desenvolvimento e as necessidades individuais das crianças. Nesse sentido, a rotina, concebida como elemento impulsionador de possibilidades de aprendizagem, deve ser planejada de forma a oferecer experiências significativas, estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, promovendo o desenvolvimento integral em diferentes aspectos: físico, emocional, social e cognitivo.

A compreensão dos espaços escolares, suas rotinas, organizações e planejamentos voltados para as crianças evidencia a importância de “[...] focalizarmos no sentido de sua potência, diferença e singularidade, e na capacidade do adulto de mobilizar-se para abrir-se aos pontos de vista e forças de desejos das crianças” (Delgado; Nörnberg, 2013, p. 151) e de compreendê-los nesses espaços enquanto afetantes e afetados por eles. Isso porque, as crianças estão “[...] imersas em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado [...] deste modo, constituídos como devires, seres singulares [...]” (Abramowicz, 2011, p. 18) que se diferenciam da categoria criança.

Faz-se importante compreender os espaços escolares não apenas como ambientes físicos ou estruturas organizacionais, mas como espaços dinâmicos nos quais as crianças estão inseridas, e que as pessoas que atuam nesses espaços estejam abertas e sensíveis às perspectivas, aos desejos e aos potenciais das crianças, reconhecendo suas singularidades e diferenças.

Quando se menciona “potência, diferença e singularidade” das crianças, isso se refere à compreensão de que cada criança tem identidade, perspectivas, habilidades e potenciais únicos. Elas não devem ser vistas apenas como um grupo homogêneo, mas como indivíduos em constante processo de desenvolvimento, cujas experiências e interações com o ambiente ao seu redor têm um impacto significativo em seu crescimento e aprendizado.

A compreensão desses espaços como ambientes em constante transformação é importante para se reconhecer e considerar as perspectivas das crianças e como elas são afetadas e, ao mesmo tempo, afetam o ambiente ao seu redor. Isso envolve não apenas criar estruturas e rotinas educacionais, mas também estar aberto para adaptar-se e responder às necessidades, aos interesses e à diversidade das crianças, valorizando singularidades e respeitando seus processos de desenvolvimento individuais.

A rotina escolar não se limita apenas a uma sequência de atividades preestabelecidas, mas também define e delimita o tempo e o espaço para diferentes tipos de interações, aprendizados e cuidados. Ela oferece um quadro estruturado que permite a integração de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Ao organizar os espaços, seja dentro da sala de aula, nos espaços de recreação ou em outras áreas da instituição educacional, e ao estabelecer uma rotina consistente, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças. Isso abrange desde momentos de aprendizado acadêmico até cuidados com a saúde e o bem-estar emocional e social.

Uma rotina bem planejada pode fornecer uma sensação de segurança e previsibilidade para as crianças, ajudando-as a compreender e a se adaptar às diferentes atividades ao longo do dia. Além disso, uma estrutura de tempo e espaço organizada permite que educadores integrem habilidades de cuidado, como alimentação, higiene e descanso, com atividades educativas, promovendo equilíbrio entre ambas.

Assim, ao mencionar que a organização dos espaços e do tempo por meio da rotina determina a integração entre as dimensões de cuidado e educação, Ortiz e Carvalho ressaltam a importância de um planejamento cuidadoso e intencional desses aspectos para oferecer um ambiente educacional mais completo, no qual tanto o cuidar quanto o educar estejam integrados, a fim de promover o desenvolvimento global e saudável das crianças.

7 CRIANÇA NA ATUALIDADE

Quando se fala sobre o lugar das crianças na sociedade atual, é de extrema importância lembrar que os conceitos estabelecidos de infância e criança são um fator determinante que gera debates não só no âmbito educacional, mas também em discussões sociais. Atualmente, a criança é vista como um ser que possui direitos e singularidades, e isso se deve à evolução do seu conceito e importância ao longo da história. Ao discutir sobre conceitos, é importante considerar as ideias que são impostas pela sociedade em questão, já que essas refletem a visão de cidadania estabelecida pela sociedade.

7.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

A discussão acerca das temáticas relacionadas às crianças e infâncias é tratada de formas distintas, de acordo com o período histórico, a cultura e a condição social na qual as crianças estão imersas.

Ao longo dos anos, o conceito de criança tem sido apresentado sob diferentes ângulos e perspectivas, que se justificam por diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e intelectuais que perpassaram o desenvolvimento da sociedade. Isso nos permite dizer que a criança é um ser que pensa e sente o mundo à sua maneira, sendo capaz de acumular e construir conhecimentos nas interações sociais com o ambiente e com os outros. A criança é um sujeito de direitos, possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem a intervenção de nenhum fator que possa limitar seu desenvolvimento (Brasil, 1998).

Por muito tempo, acredita-se que a criança tenha sido vista como uma versão reduzida de um adulto, ou seja, um adulto em miniatura, porém, essa visão tem passado por mudanças importantes, reconhecendo a criança como um indivíduo com características únicas, que percebe e interpreta o mundo de maneira singular e específica (Brasil, 1998), devendo-se, dessa forma, que a criança seja tratada com respeito, proteção, educação e aceitação.

De acordo com os dicionários, etimologicamente, a palavra infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari*, pelo que, *fan* significa falante e *in* se constitui a negação do verbo, ou seja, “aquele que não é capaz de falar”.

Inicialmente, para compreender o conceito de infância, deve-se considerar as suas vivências, as suas relações, de modo que entendemos que se trata de um sujeito que faz parte da vida humana.

Entender o que é infância é compreender o seu contexto histórico, as suas relações como sujeito histórico ao longo da sua evolução. Segundo os sociólogos portugueses Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, há uma distinção importante entre os significados de “infância” e “crianças”. Eles esclarecem que, de um lado, a “infância” se refere a uma construção social e cultural que abrange representações, ideias e expectativas atribuídas às crianças em determinada sociedade e período histórico. Por outro lado, o termo “crianças” se refere aos indivíduos em si, às crianças como seres concretos e reais. Essa distinção é relevante, porque reconhece que as concepções e práticas em relação à infância são construídas e variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas.

Sarmiento e Pinto (1997) definem e delimitam os conceitos de criança e infância, diferenciando essas duas categorias:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 13).

A busca por definir o que é uma criança revela que essa percepção varia de pessoa para pessoa. As distintas concepções sobre a experiência da infância são influenciadas não apenas por fatores biológicos, mas também por fatores culturais. A multiplicidade de culturas ao redor do mundo resulta em uma diversidade de concepções de infância, às vezes até mesmo dentro de uma mesma cultura. Como destacado por Cohn (2005), é possível observar múltiplas concepções de infância ou até mesmo a ausência delas em determinadas culturas.

Desse modo,

A distinção conceitual e terminológica entre infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 16).

A infância é plural, composta por diversas experiências e realidades. Embora existam aspectos comuns na experiência infantil, como o processo de crescimento e desenvolvimento, é importante reconhecer as diferenças culturais, sociais, econômicas e históricas que moldam as infâncias ao redor do mundo. Para Sarmiento e Pinto (1997), muitos dos diversos olhares construídos sobre a infância devem-se a várias perspectivas e visões sobre a infância que surgem de disputas entre disciplinas e diferentes correntes teóricas dentro dessas disciplinas.

A infância não é uma fase da vida que está enraizada apenas na biologia ou na natureza humana. Em outras palavras, não é algo predefinido e imutável pela nossa constituição biológica. Ela é uma construção social, cultural e histórica que varia de acordo com diferentes contextos e sociedades. A infância não é uma experiência universal que se aplica a todas as crianças da mesma forma.

Além disso, a infância não é uma fase natural ou inalterável da vida. Ela pode variar consideravelmente entre diferentes culturas e sociedades, e até mesmo dentro de uma mesma sociedade ao longo da história. A infância é moldada pelos significados atribuídos a ela pela cultura em que a criança está inserida. Cada sociedade, grupo cultural ou família pode ter visões diferentes sobre o que é ser criança e como essa fase da vida deve ser vivenciada. Além disso, a história individual de cada pessoa também desempenha papel relevante na construção da experiência da infância, pois cada indivíduo vive e interpreta sua infância de maneira única e pessoal.

A infância também pode ser compreendida como um armazém de representações sociais. Nesse sentido, a forma como a infância é representada e percebida na sociedade está diretamente relacionada às normas, aos valores e às concepções dominantes em determinado contexto sociocultural.

As representações sociais da infância influenciam as expectativas, os papéis atribuídos às crianças, as práticas educativas e as políticas voltadas para a infância. Essas representações sociais podem variar de acordo com o tempo, o espaço e as influências culturais. Também podem refletir estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes na sociedade, como a visão da criança como ser passivo, dependente e em desenvolvimento constante.

No entanto, é importante ressaltar que a infância também é um espaço de resistência, de criação de narrativas e de reconstrução de representações sociais. Através de movimentos sociais, pesquisas acadêmicas e ações educativas, é possível desafiar e transformar as representações sociais da infância, buscando uma visão mais inclusiva, participativa e respeitosa das crianças como sujeitos de direitos.

Em todo caso, todos esses autores ressaltam a importância de reconhecer a infância como uma construção social intrinsecamente ligada a outras dimensões da análise social, como gênero, raça, classe e geração.

Dessa forma, é necessário enxergar as crianças como sujeitos ativos em relação às estruturas e processos sociais. Defende-se, assim, que, para estudar as culturas e as relações entre elas, é fundamental sair apenas da perspectiva do adulto e adotar uma abordagem que leve em consideração a voz e a experiência das crianças. Desse modo,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Junior, 2010, p. 31).

Ariès (1986), por sua vez, estabelece uma conexão entre a construção da infância e o contexto social, cultural, histórico e econômico. Ele localiza o surgimento da concepção de infância no período do Antigo Regime e defende que, em determinado momento, surgiu um novo significado e uma percepção diferenciada para essa faixa etária.

A infância sempre esteve presente ao longo da história e pode ser comprovado através de evidências e referências da Antiguidade. Estudiosos, a exemplo de Ariès, argumentam que a percepção e o entendimento da infância passaram por transformações ao longo do tempo, de acordo com o pensamento vigente em cada período histórico.

A partir desse contexto, Corsaro (2011, p. 32) entende que “[...] a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”.

Conforme apontado por Gélis (1991, p. 324), “[...] houve momentos na história em que a esfera familiar assumiu a maior parte das responsabilidades relacionadas à educação das crianças. No entanto, com o advento da modernidade, a Igreja e o Estado Nacional tornaram-se instituições mais presentes”.

Para Kramer,

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2007, p. 15).

Por esse entendimento de “cultura infantil”, de ser contemporâneo, vale ressaltar a afirmação de que “[...] a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” (Souza, 2007, p. 07). A autora argumenta que as questões relacionadas à “[...] criança e infância” têm recebido uma grande ênfase e não são mais vistas como um assunto secundário. Essas temáticas são evidenciadas nas interações diárias entre as crianças e seus pais, professores, nos discursos deles, nas análises discursivas, nas reflexões teóricas de perspectivas de conhecimentos, como

Antropologia histórica, Filosofia e Psicologia, e surgem a partir do ponto de vista e espaços que os adultos adotam e ocupam quando se referem às crianças.

Souza afirma, ainda, que

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (Souza, 2007, p. 74).

Ao passo que a sociedade se modifica, outros conhecimentos são construídos. Esse desenvolvimento também impulsionou novos pensamentos sobre a infância, pois,

A criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Junior, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, a criança não é um sujeito que apenas absorve o conhecimento, mas também o adapta, modifica e reproduz. Assim, desempenha um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Ela dá sentido ao seu mundo e tem a capacidade de se adaptar ao seu ambiente, à sua cultura e à forma como constrói o conhecimento.

A partir desse contexto, Corsaro (2011, p. 32) entende que “[...] a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”.

As crianças desempenham um papel ativo como criadoras de culturas. Essas culturas são formadas com base nas oportunidades que são oferecidas aos seus criadores. Através da interação com a cultura, as crianças desenvolvem uma compreensão de seu papel na sociedade e desenvolvem ações que refletem essa compreensão em relação ao mundo ao seu redor (Barbosa, 2014), ou seja,

[...] significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais simbólicos que as rodeiam, e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s) (Barbosa, 2014, p. 662).

Sarmento e Pinto (1997) definem a criança como ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura. Já a infância, para esses autores, é entendida como uma categoria social marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas. Nessa perspectiva, cabe compreender que criança e infância possuem significados diferentes, os quais precisam ser conhecidos a partir de suas especificidades.

É imprescindível, portanto, que o estudo sobre a história da infância não ocorra de maneira linear, mas sim dinâmica e evolutiva, a fim de que se possa compreender de modo mais abrangente e contextualizado a condição infantil ao longo do tempo, uma vez que

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas. O olhar voltado para as especificidades compreende um olhar que entende a criança em suas particularidades, de natureza singular, que as caracteriza como sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito particular nas mais diversas formas de vivenciar a infância, considerando a criança na sua globalidade e considerar o ser humano como sujeito-ator singular-plural [...] (Josso, 2010, p. 58-60).

Pode-se dizer, então, que a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, em primeiro lugar, pela relação com as outras categorias geracionais.

Desse modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros. Essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo essa relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder do controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – em uma posição subalterna face à geração adulta (Sarmento, 2009, p. 22).

Kohan (2007) também nos ajuda a pensar a infância e a criança, salientando que

Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas (Kohan, 2007, p. 119).

Ao descrever a criança como “estrangeiro”, Kohan (2007) destaca a importância de se reconhecer que as crianças pertencem a uma categoria social geracional diferente dos adultos. Por isso, é necessário que os professores desconstruam a noção predominante no universo adulto de que a comunicação oral é a principal forma de linguagem com as crianças. Ao considerar a infância como categoria social geracional, é possível compreendê-la não apenas como período de transição, mas como condição social permanente. Assim, enquanto categoria geracional e condição social em que os seres humanos se encontram em determinado período da vida, a infância possui uma cultura própria que está em constante transformação.

Bujes e Dornelles (2012) ressaltam que a cultura da infância é influenciada por diversos fatores, como a invenção da escola, as mudanças na família e na sociedade em geral, bem como, por jogos e passatempos criados para as crianças e as relações que estas estabelecem com adultos e com outras crianças. Entretanto, a cultura infantil não é somente um produto desses fatores externos, mas também é influenciada pelo que se pensa, discute e escreve sobre as crianças, ou seja, pela produção cultural destinada à infância. Assim, a cultura infantil é um fenômeno complexo e multifacetado, resultado da interação entre fatores internos e externos.

Compreender a infância como uma classificação geracional, desvinculada dos sujeitos empíricos que a compõem, possibilita enxergá-la não como um período transitório, mas sim como uma condição social permanente. A infância é considerada uma categoria geracional porque é uma parte integrante da estrutura social. Desse modo, conforme Sarmiento (2008), a compreensão da infância está ligada à categoria geracional estabelecida pelos adultos para prover os recursos essenciais à sobrevivência das crianças. Dessa forma, é possível perceber que a relação entre adultos e crianças é de interdependência, uma vez que, de um lado, as crianças dependem dos adultos para sua subsistência, mas, por outro lado, os adultos também dependem das crianças.

Para uma compreensão mais ampla da infância, é necessário articular elementos de homogeneidade, que se referem às características comuns a todas as crianças, independentemente da origem social, com elementos de heterogeneidade, que consideram as diferenças existentes entre as crianças em relação a categorias sociais, como classe social, gênero, etnia e subgrupos étnicos. Dessa forma, é fundamental analisar a infância em conjunto com essas categorias, a fim de compreender a diversidade de experiências e perspectivas vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos sociais. Portanto, a análise da infância não pode se limitar apenas às características comuns a todas as crianças, mas deve considerar também especificidades e desigualdades determinadas por fatores sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2013 destacam a relevância de considerar a pluralidade da infância, reconhecendo que as crianças são sujeitos históricos e sociais, oriundos de diferentes culturas, etnias, gêneros e origens, e que possuem necessidades e singularidades próprias.

Quando se trata do acolhimento das crianças na escola, para as DCN,

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (Brasil, 2013, p. 36).

Para uma compreensão adequada da infância, é fundamental considerar as categorias de análise social, como classe, gênero e etnia, citadas acima, já que é por meio delas que podemos ampliar nosso conhecimento sobre as crianças e o meio em que estão inseridas.

Neste contexto, Tomás (2014, p. 131) afirma que:

A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham e, ainda, que tenham influência nos quotidianos infantis. A idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar sobre ela, significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens que temos dessa mesma idade. Assim, é importante compreender como as construções locais e globais de 'criança' interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogênea.

Reconhecendo a diversidade de características e necessidades das crianças nas instituições escolares, torna-se fundamental para os professores desenvolverem a capacidade de compreensão e adaptação. Cada criança traz consigo particularidades que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. É essencial que os educadores estejam preparados para atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula. Isso implica adaptar as práticas pedagógicas, oferecer suporte adequado e valorizar as diferenças como parte enriquecedora do ambiente educacional. O reconhecimento da diversidade e a sensibilidade na resposta às demandas das crianças são aspectos essenciais para a construção de um ambiente educativo que promova o pleno desenvolvimento de todos os sujeitos.

Com base no que foi afirmado pela autora, fica evidente que não há um modelo universal de criança e infância, uma vez que essas são influenciadas por diversas categorias de

análise social. Assim, é preciso compreender que existem múltiplas formas de ser criança e viver a infância, e, por isso, é correto falar em crianças e infâncias no plural.

Ao abordar o tema das infâncias, surge um paradoxo que permeia a relação entre o novo e o antigo, as histórias e os acontecimentos que envolvem esse momento da vida das crianças. A partir da perspectiva de Foucault (2000), abordamos a ordem discursiva que envolve a produção de discursos sobre a infância, os quais não se referem apenas às palavras, mas aos poderes que a envolvem, controlando, interditando e regulando diferentes aspectos em diferentes contextos.

As crianças são atores sociais que interagem com o mundo em que vivem de forma única e singular. Podemos considerar, assim, que em razão das diversas mudanças sociais, existem várias infâncias. De acordo com Sarmiento (2004, p. 10), “[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem”.

Ao compreender essas particularidades, pode-se atribuir maior importância àquilo que se conhece por infância. A definição de criança e infância é influenciada pelo período histórico em que se insere e está em constante evolução, pois a infância está associada a diversos aspectos que não se limitam apenas à idade, mas também a estilos de vida, perspectivas e formas de viver que se moldam ao longo do tempo.

É fundamental compreender, também, que a criança desempenha papel ativo em sua própria socialização e que é por meio das interações sociais que ela desenvolve e vivencia sua forma singular de existir no mundo. Na acepção de Sarmiento (2007, p. 20), “[...] em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil”.

A cultura infantil é, portanto, resultado de uma interpretação independente realizada pelas próprias crianças. Elas constroem sua compreensão do mundo e desenvolvem sua cultura por meio de experiências, interações e percepções únicas. A cultura infantil abrange crenças, valores, formas de expressão, brincadeiras e modos de se relacionar com o ambiente e com os outros. É importante, então, reconhecer e valorizar a cultura infantil, pois ela reflete a autonomia e a criatividade, permitindo que as crianças expressem sua identidade e contribuam ativamente na construção do conhecimento e na sociedade em que estão inseridas. Para Sarmiento (2007, p. 21), “O debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura”.

É comum encontrar-se pesquisas que buscam destacar o papel ativo da criança na sociedade, reconhecendo-a como um ser social e histórico que participa e produz cultura, que tem uma identidade social. Há uma concordância em relação à multiplicidade de infâncias, ao invés de se adotar uma concepção padronizada. De acordo com Sarmiento (2007), essa abordagem é importante para se compreender a diversidade de experiências e trajetórias das crianças, levando em conta suas especificidades culturais, históricas e sociais.

Sarmiento (2007) argumenta, ainda, que, ao longo da história, a criança tem sido definida de maneira invisível, uma vez que sua história é contada e escrita a partir da perspectiva dos adultos. O foco, desse modo, está na forma como os adultos percebem a criança, e não a visão da criança sobre ela mesma. Isso ocorre porque a criança, muitas vezes, não desenvolveu plenamente sua capacidade de se expressar por meio da fala.

Lajolo (2006) complementa que,

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

No entanto, é fundamental reconhecer que a criança possui uma voz e uma perspectiva própria, mesmo que não seja sempre verbalizada. Dessa forma, considerar e valorizar a visão da criança é uma forma de se compreender plenamente sua experiência e promover sua participação ativa na sociedade.

7.2 CRIANÇA COMO UM SER DE DIREITOS

Sempre presente na história, a criança é um ser histórico e social, que pensa, age e interage com o mundo ao seu redor, portanto capaz de construir e reconstruir os próprios conhecimentos. O ser criança existe desde os tempos pré-históricos, no entanto, a forma como foi sendo percebida no contexto sociocultural é variável ao longo do tempo, conforme destacado no RCNEI (Brasil, 1998).

A concepção de criança é uma noção historicamente construída, conseqüentemente, se modifica ao longo do tempo e não é homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. “[...] A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, p. 21).

Para reconhecer a criança como um sujeito detentor de direitos, é fundamental avaliar os avanços legislativos que buscam garantir a proteção e a singularidade infantil. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1998, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, vários avanços ocorreram quanto ao atendimento à criança até chegarmos no ponto que ela passa a ser vista sob a perspectiva dos direitos e dos deveres garantidos constitucionalmente.

Na CF/88 há o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Os avanços na garantia do direito à educação de qualidade e acessível resultam de lutas dos movimentos sociais e trabalhistas no campo político. Em uma sociedade democrática, a educação deve ser disponibilizada e acessível a todos. Uma importante contribuição para a garantia de nossos direitos é representada pela Constituição, a qual foi elaborada a partir de um extenso processo de discussão e participação da população civil e do poder público, portanto, “[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31).

O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 define os direitos humanos fundamentais de crianças e adolescentes e a sua forma de efetivação dispondo que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, 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).

Esse princípio é fundamental para embasar o Estatuto da Criança e do Adolescente e é considerado como seu principal artigo de referência. Conforme o disposto no Artigo 3º do ECA, é garantido à criança e ao adolescente o pleno exercício dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, possibilitando-lhes, assim, o acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990).

Esta Lei não representa somente um avanço no âmbito jurídico, ela vai além, pois

[...] inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas

para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Ferreira, 2000, p. 184).

A partir da CF/88, a criança é concebida em sua condição própria de modo mais abrangente, tendo suas particularidades atendidas na lei. Para Souza (2007, p. 7), “[...] a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”.

Dois anos após aprovação da CF/88, foi aprovada a Lei Federal 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Por meio dele, as conquistas dos direitos das crianças foram consolidadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal. 8.069/1999, também conhecido como ECA, explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos das Crianças e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas (Craidy, 2001, p. 24).

Compreende-se, assim, que é dever de todos respeitar os direitos estabelecidos na Constituição, a qual reconheceu a criança como sujeito de direitos e estes não lhe podem ser negados. Essa conquista resultou da participação dos movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na defesa de uma educação de qualidade e acessível a todos. A partir desse cenário, surge a preocupação e a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação da criança como direito e que ofereçam maior estrutura e qualidade de vida e de educação.

Faria e Salles (2007, p. 44) corroboram com Souza (2007) afirmando que:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas- entre adultos e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Portanto, o *infans* é aquilo que se dá a pensar a partir dos acontecimentos. A experiência em questão transcende a ordem do previsível e do que já foi estabelecido, uma vez que é caracterizada como um acontecimento, trazendo ruptura e novidade.

Ao reconhecer e valorizar a linguagem e o pensamento da infância, abrimos caminho para uma troca enriquecedora de experiências e conhecimentos. A infância traz consigo uma perspectiva genuína, livre das amarras e preconceitos que os adultos possam ter. Ao nos permitirmos escutar e compreender essa linguagem única, somos capazes de expandir nossas próprias formas de pensar e de estar no mundo. Além disso, ao dar espaço para a infância e suas formas de expressão, contribuímos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. Reconhecendo a importância da infância como período fundamental no desenvolvimento humano, podemos promover práticas educativas que respeitem e valorizem a individualidade e a diversidade das crianças.

Sobre esse assunto, Kohan assevera que:

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no desterro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (Kohan, 2007, p. 131)

Portanto, ao permitir que a infância fale sua própria língua e pense seus próprios pensamentos, estamos não apenas beneficiando as crianças, mas também nos beneficiando como adultos, abrindo possibilidades de aprendizado mútuo e transformação pessoal e social.

Ao longo do tempo, houve a construção de diferentes perspectivas sobre a infância, cada uma refletindo uma forma distinta de compreendê-la. É notável que, desde o surgimento da palavra "infância", ela carrega uma conotação negativa de carência, ausência e incapacidade. Essa visão inicial teve impacto significativo na forma como a infância foi percebida e tratada ao longo dos séculos e que ainda se manifesta na sociedade atual. Compreende-se que “[...] a percepção da infância desde a perspectiva da falta iluminou – e ainda ilumina – os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade” (Kohan, 2008, p. 41). Nietzsche, por exemplo, utiliza o termo 'devir' para se referir ao acontecimento que transcende a história e o conceito de originalidade.

A história não se confunde com a experimentação, ou seja, com o próprio evento, o acontecimento. Ela apenas se refere ao conjunto e à sucessão das condições de uma experiência, relacionando-se com o que já ocorreu. Por sua vez, no devir há uma criação do novo, uma transformação que ultrapassa as condições prévias da experiência. Como relata Deleuze (1992, p. 132):

Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é experimentação; é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história (Deleuze, 1992, p. 132).

Assim, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), a atividade filosófica envolve a criação de novos conceitos. Para eles, filosofar não se limita apenas à reflexão teórica, mas também implica inventar e formular conceitos originais.

A palavra infância se “[...] expressa como algo que não sabemos, que escapa a nossas verdades, que se reveste de novos sentidos a cada vez que é pronunciada” (Leal, 2011, p. 19). Refletir sobre a dimensão da infância envolve ponderar sobre nossa relação com o tempo e com nossa própria identidade. Isso nos permite observar e dialogar com a criança sobre a escola, o que nos leva a questionar nossas práticas diárias. A forma como concebemos a infância, evidenciada em nosso discurso, revela muito sobre como agimos na prática educacional. Trata-se, assim, de

Aprender com a infância. Resgatar, na infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência da infância. Este é um exercício que exige, além do enorme esforço de busca de sentidos, o desprendimento da concepção arraigada, determinante e cronológica do tempo (Leal, 2011, p. 20).

Nesse mesmo sentido, Kohan (2008, p. 61) aborda a ruptura na vivência do decorrer do tempo, passando para “[...] uma vida temporal mais intensiva do que extensiva, um outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos; um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas”.

Assim, podemos dizer que as percepções sobre a infância são definidas historicamente de acordo com as transformações sociais de cada tempo, portanto, a concepção de infância não é permanente.

A primeira percepção aborda a infância como uma construção social, uma fase da vida inserida em um tempo contínuo e sucessivo. A segunda, traz a infância ligada ao outra temporalidade, “[...] pensada mais como condição do que fase, como dimensão mais do que como etapa. Desse modo, ela é colocada ao lado da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação” (Kohan, 2008, p. 52).

Conforme entende Deleuze (1998), a infância apresenta duas formas distintas de temporalidade: o devir e a história. A história se refere ao conjunto de condições e eventos que ocorrem no tempo histórico convencional. É a sucessão de acontecimentos e experiências que ocorrem ao longo do tempo. Por outro lado, o devir refere-se ao aspecto descontínuo e

não linear da infância. É uma temporalidade caracterizada por processos de transformação, linhas de fuga e singularidades.

A partir das intensidades de afectos, como aponta Deleuze, a criança se constitui a si mesma e ao outro. Ela é um devir, um processo de experimentação da alteridade do ser humano. O devir é sempre uma ação contínua, não se trata de um começo, meio ou fim, mas sim de um eterno processo de se tornar, em uma ética de afirmação da vida.

Criançar é entrar em um devir-criança, é estar na zona de vizinhança e indiscernibilidade. É estar em constante movimento, vivendo plenamente. É ser o Outro, abraçando a diversidade e a multiplicidade de possibilidades. No criar, a criança é livre para explorar, experimentar, criar e se expressar, abrindo caminho para a construção de sua identidade e subjetividade (Deleuze, 1997).

Essa perspectiva permite vivenciar o presente em sua plenitude. O passado se torna presente através das suas influências e experiências, enquanto o futuro já está em curso, uma vez que cada minuto subsequente é visto como parte desse futuro. Dessa forma, o passado e o futuro se entrelaçam e se unem no presente, proporcionando uma experiência integrada e dinâmica. Em outras palavras,

O presente é um presente vivo de que dependem o passado e o futuro: um presente múltiplo, um único tempo em que se concentram todos os tempos, um presente inóspito que se torna hóspede do outro. o tempo é um passado puro, que dá passagem a outro presente: um presente que herda do passado sua própria incompreensão, seus próprios detalhes paradoxais, sua instabilidade e sua permanência. O passado do outro que reverbera, sempre, no presente (Skliar, 2003, p. 64).

A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo [...] mais do que numa linha contínua de progressos sucessivos” (Kohan, 2008, p. 48). Significa dizer que certas condições históricas podem levar à escolha de determinados objetos como alvos de discursos.

[...] uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo conjunto de enunciados que „formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu caráter de judicativo e “veridicativo”. Isso equivale dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele (Veiga-Neto, 2007, p. 93).

Essa afirmação “[...] têm orientado os discursos que sobre ela [a criança] se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é

neles centrada” (Bujes, 2002, p. 23). Dessa forma, é importante compreender a infância e os acontecimentos como possibilidades e formas de refletir a práxis educativa.

Em síntese, a infância e o acontecimento do pensar podem ser vistos de outro modo pelos saberes e práticas escolares. Pode-se pensar, então, a infância não apenas concebida como um objeto a ser governado, tampouco como um sujeito a governar o mundo a partir da arte pedagógica na qual se converteu a práxis educativa, em seu desenvolvimento moderno; do mesmo modo que postulamos que o acontecimento do pensar nessa práxis não seja inadvertidamente subordinado à racionalidade instrumental do planejamento e à atual pragmática do ensino que, em busca de enquadrá-lo e de convertê-lo em mera operação do pensamento e da enunciação discursiva, o descaracterizam e o despotencializam, extraindo daí a sua força viva e criadora.

Ao observar a maneira como as crianças são imaturas, desprotegidas e ingênuas, pode-se compreender as razões por trás dessas categorizações. Entretanto, é importante notar que “[...] os fenômenos associados à infância são produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas” (Bujes, 2002, p. 24). Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação (Bujes, 2002, p. 24).

Bujes (2002) afirma, ainda, que a infância é um conceito criado e moldado pela sociedade moderna, e que todas as mudanças e eventos associados a ela estão em constante evolução, assumindo novas configurações. No contexto das leis e regulamentações que se aplicam às crianças no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 estabeleceram a concepção de infância e criança e do adolescente como sujeitos de direitos na sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, por sua vez, foi responsável por definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, permitiram a implementação de transformações nas áreas administrativa e pedagógica das creches e pré-escolas, graças à nova concepção de infância que propuseram. Dessa forma, as políticas educacionais voltadas para as crianças, decorrentes das mudanças nas leis, contribuíram para tornar mais clara a questão da infância no Brasil.

Diante disso, a concepção de criança e infância, tendo como objeto o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aponta as especificidades do ser

criança ao afirmar que elas “[...] são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (Brasil, 1988)

Nas relações e práticas cotidianas as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva. Elas brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, contribuindo, assim, para a produção de cultura. Essa concepção é reforçada no (DCNEI/1998), em que se destaca a importância de valorizar as experiências e práticas das crianças como base para o processo educativo. Reconhece-se que as crianças têm capacidades e potencialidades próprias, sendo agentes ativos na construção do conhecimento e da cultura.

[...] inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (Brasil, 1998, p. 7).

Conceber a criança dessa maneira nos leva a uma abordagem pedagógica que dialoga com a infância em todas as suas dimensões e coloca a criança como protagonista do processo educativo. Isso significa reconhecer suas capacidades, interesses, necessidades e potencialidades, valorizando suas experiências e promovendo sua participação ativa no ambiente escolar.

Segundo a teoria de Henri Wallon, o domínio funcional cognitivo proporciona um conjunto de funções que permite “[...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas” (Wallon, 2007, p. 117).

Assim, o entendimento de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma soma dos conjuntos funcionais (cognitivo, motor e afetivo) e para a integração do biológico e o social. Desse modo, no entendimento de Wallon, “[...] é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original” (Wallon, 2007, p. 198).

Wallon concede à criança uma condição de pessoa que deve ser compreendida naquele momento de desenvolvimento no qual ela se encontra. Para que ocorra o desenvolvimento da empatia, colaboração e responsabilidade, é essencial envolver-se em interações intencionais, nas quais essas habilidades sejam praticadas em conjunto com os processos cognitivos. Na

proposta educativa walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação da criança, e é claramente descrito por Mahoney (2008, p. 15) em:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Diante disso, o pós-estruturalismo propõe desconstruir os conceitos que eram considerados como verdade absoluta pela Teoria Estruturalista (Aguilar; Gonçalves, 2017, p. 37). Assim, para a perspectiva pós-estruturalista, o sujeito passa a ser constituído por diferentes identidades que delimitam as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas, e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições, nas quais os sujeitos passam a ser vistos com outras identidades que estavam ocultas pelo discurso hegemônico.

Para compreender o que é indivíduo, faz-se necessário compreender o que é subjetividade. A definição preliminar de subjetividade condiz a uma característica do sujeito, aquilo que é pessoal, individual, algo que pertence apenas ao próprio indivíduo. O indivíduo é uma palavra que vem do latim *in dividuus* (indivisível), formado de *in+dividuus*. A palavra *dividuus* vem de *dividere* (dividir). Significa uma pessoa ou animal, considerado isoladamente, ou alguém que não quer ser nomear, ‘aquele indivíduo...

Desse modo, o pós-estruturalismo

[...] faz a crítica do sujeito centrado, autônomo e universal (do modernismo e do humanismo); aquele sujeito que ao longo da história, teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual (Furlani, 2016, p. 49).

Ao buscarmos a dualidade da diferenciação, e ao tentarmos nomear, classificar, hierarquizar, induzir e deduzir o idêntico e o diferente, muitas vezes esquecemos que a identidade continua a ser um processo dinâmico e multifacetado. Espinosa nos alerta que não devemos nos prender a categorizações rígidas, pois a identidade emerge das complexas interações e conexões em constante transformação entre todos os elementos do universo. Em síntese, com base na perspectiva do discurso de identidade e diferença, o autor afirma que

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Spinoza, 2016, p. 96).

Isso posto, o sujeito deve ser compreendido como incompleto, mas com múltiplas identidades, constituído pelas suas relações sociais e seus históricos culturais e sociais. A concepção de sujeito no pós-estruturalismo “[...] reafirma a importância da estrutura, não na constituição do Sujeito, mas sim na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão” (Pereira, 2010, p. 422).

Dessa forma é importante reconhecer as diferenças de cada sujeito, mas não identificar os sujeitos exclusivamente por essa representação. Identidade e diferença estão ligadas a sistemas de representação e significação. É por meio da representação que a identidade e a diferença ganham significado e se tornam existentes. Assim, torna-se responsabilidade da escola mostrar a possibilidade de se trabalhar pelo bem comum, assegurando a inclusão e a permanência de todas as crianças, com o objetivo de formar sujeitos comprometidos com a diversidade e o respeito às diferenças.

A diversidade deve ser, portanto, uma parte fundamental do ambiente escolar, atravessando todos os aspectos da comunidade educativa. O reconhecimento e a valorização das diversas identidades e diversidades é de extrema importância e deve ser incorporado no currículo escolar. Conforme destacado pelo Conselho Nacional de Educação,

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Brasil, 2001, p. 26).

Foucault identificou em instituições como o exército, as fábricas, as prisões, os asilos e as escolas práticas de doutrinação que visavam controlar tanto o corpo quanto a mente dos sujeitos. Isso resultou na concepção do homem como um objeto capaz de ser moldado pelas instituições, que adquiriram o poder de modificá-lo conforme os próprios interesses (Foucault, 1999).

Face ao exposto, é importante compreender como se construiu, ao longo da história, a ideia de um sujeito que não é dado definitivamente, “[...] que não é aquilo a partir do que a

verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (Foucault, 2005, p. 10). Isso quer dizer que a ideia de sujeito é pensada através das relações horizontais de poder e saber que o caracterizam como assujeitado e disciplinado.

Assim, compreende-se que:

A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser (Mahoney, 1993, p. 68).

O sujeito é um produto do poder, não passa de um *corpo* sujeitado. É uma totalidade somática singular na qual é ajustada uma função-sujeito pelo poder. Há dois significados para a palavra sujeito: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência” (Foucault, 1995, p. 235) e modos de objetivação, “[...] preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235).

No pensamento de Michel Foucault, o que está em questão é o problema da diferença e da singularidade frente à identidade, à norma, às relações de poder que nos tornam iguais. A ideia de reconhecer e afirmar nossa singularidade é de extrema relevância. Foucault enfatiza que cada indivíduo é único, com suas próprias experiências, desejos e perspectivas. Ele critica a tendência de normatização e padronização da sociedade, que busca enquadrar as pessoas em categorias pré-definidas, negando sua singularidade.

Nesse contexto, Fonseca entende que

Essa ética a ser construída, segundo a forma pela qual Foucault a entende, é aquela em que o indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo e daí a sua oposição à forma de constituição do poder da norma, onde não há lugar para que essa relação se dê ou, em outros termos, onde não há lugar para a liberdade. Tal ética almeja, assim, o exercício da liberdade. É uma ética do pensamento e da responsabilidade individuais que objetivam tal fim. Desta forma, seu conteúdo se expressa como uma crítica permanente, visando assegurar o exercício contínuo da liberdade (Fonseca, 2003, p. 145).

No campo da teoria educacional pós-crítica, várias são as ações que questionam as narrativas da modernidade, a concepção de um sujeito autônomo e livre, a noção de que cultura, poder e saber são elementos desconectados um do outro, a ideia e o foco na tolerância e no respeito a temas relacionados como questões de gênero, raça, etnia e sexualidade. Na

perspectiva moderna, sujeito é homogêneo, consciente, indivisível, centrado, ou seja, um ser monolítico.

A concepção moderna de sujeito forja um indivíduo essencializado como racional, unitário, livre, autônomo, centrado, soberano, agente de suas ações. Na acepção de Silva,

Esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela Modernidade ao domínio da razão e da racionalidade. No quadro epistemológico traçado pelo pensamento moderno, o sujeito está soberanamente no controle de suas ações: ele é um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições (Silva, 2005, p. 113).

De acordo com o pensamento de Foucault, os sujeitos são construídos a partir de relações de poder. É o sujeito ideal da instituição moderna educacional que tem como grande meta a transmissão do conhecimento científico e a formação de um ser humano supostamente racional e autônomo. É esse sujeito que, guiado pela ordem e pelo controle, garante o progresso de toda a estrutura social. Nesse sentido,

[...] poder é sempre plural e relacional e se exercer em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações; isto significa que o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região da vida social que esteja isenta de seus mecanismos (Duarte, 2006, p. 47).

Com base nessa perspectiva foucaultiana, compreendemos o sujeito como um efeito resultante de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o constituem como um sujeito assujeitado e disciplinado. Nesse contexto, a escola é vista como a instituição que funciona como uma dobradiça, permitindo uma articulação íntima e eficiente entre o saber e o poder (Veiga-Neto, 2008, p. 30).

Em *A ordem do discurso* (2013), Foucault apresenta uma série de mecanismos que tendem a controlar a produção dos discursos em diferentes sociedades, pois,

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2013, p. 9).

Foucault (2013) enfatiza, portanto, que os discursos não são simplesmente reflexos neutros da realidade, porque produzidos e controlados por aqueles que têm a autoridade ou a

legitimidade para fazê-lo. Essa produção e controle estão intrinsecamente ligados ao *status* e ao poder do sujeito que fala. O discurso está intrinsecamente ligado ao poder. Foucault concebe o poder como um conjunto de forças que não está localizado em uma única entidade ou instituição, mas que emana das diversas relações que compõem os espaços sociais. O poder em si não existe, o que há é uma rede complexa de relações que permeiam todas as camadas sociais, visto que “[...] o poder não vem de cima para baixo, mas é criado pelas diferentes relações de força, [...] surge de todos os lados: de cima para baixo, de baixo para cima e lateralmente” (Silveira, 2005, p. 57).

Dessa forma, o poder tem a capacidade de intervir de maneira material na realidade concreta dos sujeitos, afetando seus corpos e penetrando em suas vidas cotidianas. “O sujeito para Foucault é o resultado dos dispositivos que o concebem como tal” (Silva, 2009, p. 121). Para esse autor, o sujeito não é o centro da ação social e educacional. Possui uma ideia ilusória de liberdade de pensamento, de fala e de produção. Esse sujeito é produzido, narrado e pensado dentro de uma certa racionalidade que o anima.

Nesse sentido, cabe desenvolver um trabalho intencionado, considerando as características da infância, percebendo as especificidades e as necessidades presentes de cada criança e de acordo com sua faixa etária, respeitando singularidades, interagindo com as crianças em prol de seu desenvolvimento. Souza e Mello (2018, p. 212) indicam que as ações de cuidado e educação na creche, quando fundamentadas teoricamente, são capazes de resguardar o processo de desenvolvimento na infância, ao respeitar o tempo necessário para a formação de cada criança.

O conceito que desenvolvemos do bebê é, portanto, o conceito de um ser singular e pré-individual. Compreender o bebê e a criança é mostrar que eles possuem diferenças em suas significações. Os bebês são o devir, ou seja, estão em constante processo de se tornarem e de se transformarem. Eles carregam consigo a potencialidade de criar formas de ser, relacionar-se e viver, pois estão abertos ao mundo e às possibilidades que ele oferece.

Cada criança é única, exibindo dinamismo, energia e uma capacidade de criar e imaginar de forma singular. A partir dessas potencialidades infantis, é possível desenvolver currículos educacionais que considerem características específicas desses sujeitos.

Nessa perspectiva, Deleuze discute acerca da potência dos bebês desde recém-nascidos, entendendo que

[...] os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e

fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (Deleuze, 2002, p. 14).

Dessa forma, podemos entender que as crianças são caracterizadas por singularidades. Deleuze usa uma linguagem de desconstrução do conceito igualitário a respeito dos bebês, para que se possa estudá-los a partir de uma abordagem que também se diferencie de outras.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), enfatiza o fundamental respeito ao universo do educando, reconhecendo sua singularidade, cultura, conhecimento e sua forma particular de ver o mundo. Para Freire, o processo educacional deve ser pautado no diálogo, na interação e na valorização da experiência de vida das crianças. Isso porque,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1996, p. 26)

Desenvolver um pensamento coletivo e promover novas formas de convivência são elementos essenciais para construir uma sociedade mais solidária, justa e harmoniosa. Sendo “[...] a escola como um lugar de trabalho é lócus de produzir diferentes formas de constituição de sujeitos e de subjetividades” (Kramer, 2003, p. 76).

O ambiente escolar tem um importante significado para a relação da formação cultural dos sujeitos e também para a existência das relações de poder. Entender as distinções entre os conceitos de espaço, lugar, ambiente e território é uma tarefa desafiadora, exigindo uma análise abrangente. Essa complexidade decorre do fato de que esses conceitos são utilizados em várias disciplinas e abordados por diferentes autores, os quais adotam perspectivas teóricas diversas, mesmo dentro de um mesmo campo de estudo.

O ambiente é um espaço construído que se desenvolve a partir das relações estabelecidas com os seres humanos, sendo organizado simbolicamente tanto pelos responsáveis por sua manutenção quanto pelos sujeitos que o utilizam.

Nessa perspectiva, nós, os sujeitos

[...] não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar; nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço (Frago, 1998, p. 78).

O ambiente físico é o local onde ocorre o desenvolvimento de diversas habilidades e experiências sensoriais, e a sua riqueza e diversidade desafiam constantemente aqueles que o habitam. Esse desafio é construído por meio de símbolos e linguagens que transformam e recriam o ambiente de forma contínua. O espaço físico da escola é mais do que apenas um lugar onde ocorrem aulas e atividades educacionais. É um ambiente que influencia diretamente a experiência dos estudantes e pode afetar sua motivação, concentração e bem-estar geral. Assim, um ambiente acolhedor, seguro e bem estruturado pode estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira positiva.

Além disso, aspectos simbólicos e elementos lúdicos no ambiente escolar podem contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo. A presença de símbolos que representem a diversidade cultural, a inclusão e os valores positivos pode ajudar os estudantes a se identificarem e a se sentirem valorizados na escola.

O espaço pode desempenhar um papel simbólico ao servir como local de vigilância ou controle, seja para impor disciplina sobre corpos e mentes, ou para facilitar o aprimoramento da produtividade. Os espaços e ambientes não são neutros, ou seja, não são livres de influências e significados, pois eles refletem e podem reforçar as formas dominantes como os experimentamos.

Segundo Barbosa (2006, p. 121),

O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, numa fonte de experiência e aprendizagem.

Conforme apontado por Oliveira (1992), a organização do espaço na educação infantil requer uma atenção cuidadosa ao planejamento. É por meio desse planejamento que o professor terá a oportunidade de analisar o desenvolvimento da criança de forma mais abrangente e significativa.

Diante disso, Foucault (2007) contribui significativamente para a análise da relação poder-saber, ao relatar que ocorre em todos os lugares e momentos, poder e saber não são iguais, mas estão envolvidos. Mas o que caracteriza o poder é o direcionamento de condutas, pois as relações de poder estão presentes em todos os âmbitos. “Acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (Foucault, 2006, p. 284). Entende-se que ter poder é determinar o campo de possibilidades do outro.

Dessa forma, compreende-se que o sujeito ativo é, portanto, uma atitude, um comportamento, e desdobra-se em ensinamentos, prática social e, por fim, em um certo modo de conhecimento e elaboração de um saber. Importante destacar que o cuidado de si no pós-estruturalismo refere-se a uma prática ética de reflexão e ação que envolve o sujeito em seu próprio processo de subjetivação.

É possível observar, primordialmente, que ocorrem processos de subjetivação e de assujeitamento que precedem a emergência do sujeito. O processo de subjetivação consiste na influência das linhas de força que levam os indivíduos a moldarem a si mesmos. Por outro lado, o processo de assujeitamento ocorre por meio da combinação de forças presentes nos dispositivos de poder-saber. Tais mecanismos são fundamentais para se compreender como as subjetividades são construídas e como o poder é exercido sobre os sujeitos em diferentes contextos sociais.

Segundo Deleuze,

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles (Deleuze, 1992, p. 116).

Para Foucault, essa prática se insere em uma relação consigo mesmo e com os outros, orientada pela ideia de que a liberdade não pode ser concedida ou conquistada de uma vez por todas, mas algo que deve ser constantemente construído e mantido ao longo do tempo.

Compreende-se que o sujeito criança não é um sujeito pronto, são sujeitos pré-individuais que carregam consigo potencialidades e singularidades e isso deve estar presente dentro da sala de aula, na prática pedagógica, no ato de cuidar e educar. O professor deve saber identificar e considerar que as crianças são sujeitos únicos e cada uma possui diferenças que a torna única; cada uma relaciona-se de forma singular com a aprendizagem, tendo seus anseios e necessidades; cada uma cria o próprio tempo. Dessa forma, a escola é um ambiente no qual deve haver diálogos, onde exista o respeito à diversidade dos agentes envolvidos, favorecendo, assim, que a relação entre professor e criança seja baseada na afetividade.

A escola é espaço importante para cultivar diálogos, respeito à diversidade e às relações baseadas na afetividade. Quando esses elementos são incorporados ao ambiente

escolar, todos os envolvidos são beneficiados, proporcionando uma educação mais rica, significativa e inclusiva para as crianças e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empáticos.

O respeito à diversidade é fundamental para que a escola seja um espaço acolhedor para todos. É essencial que os alunos se sintam respeitados em suas identidades, culturas e particularidades, sem sofrerem discriminação ou preconceito. Ao valorizar a diversidade presente na comunidade escolar, a escola demonstra seu compromisso com a igualdade de oportunidades e com o respeito aos direitos humanos.

A afetividade também se reflete nas relações entre os colegas de classe. Um ambiente escolar que estimula a empatia e a compaixão entre os alunos promove uma convivência harmoniosa, fortalecendo os laços de amizade e cooperação. Os estudantes aprendem a reconhecer as emoções dos outros e a lidar com conflitos de forma respeitosa e construtiva. Morin (2002) enfatiza que a educação deve ter a compreensão da condição humana, reconhecendo que o ser humano é simultaneamente racional e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial superar a visão fragmentada e reducionista do ser humano e considerar sua complexidade e integração entre mente e emoção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um espaço de convivência e formação, no qual as relações interpessoais e as práticas pedagógicas desempenham papel essencial na construção da identidade dos estudantes. Portanto, é fundamental que a escola se torne um ambiente acolhedor, inclusivo e diverso, em que cada pessoa se sinta valorizada, respeitada e capaz de se desenvolver integralmente.

Essa reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas busca criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o diálogo aberto, incentivando a compreensão e a empatia entre estudantes e educadores. Ao possibilitar que as relações se complementem para formar pessoas diversas, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual cada indivíduo é reconhecido em sua singularidade e tem a oportunidade de alcançar seu potencial.

Colaborando com as pesquisas selecionadas, pode-se dizer que a afetividade esteve sempre presente no processo educativo. Segundo Costa (2005, p. 85), o professor de Educação Infantil deve olhar a criança como principal ponto de sua prática educativa. Para compreender a arte e a ciência do saber cuidar e educar, afirma que é preciso “[...] cuidar concebendo a criança como ser único; como uma pessoa de potencialidades e competências a serem desenvolvidas”.

A ênfase na dimensão afetiva na educação é fundamental para a construção de vínculos significativos entre os professores e as crianças. A afetividade é um elemento fundamental para estabelecer um ambiente de confiança, acolhimento e motivação, favorecendo o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais.

Na Educação Infantil, as relações afetivas têm sido colocadas em evidência no discurso pedagógico contemporâneo. A questão da afetividade na educação é tratada na literatura consultada como um elemento indissociável do currículo escolar. Em conjunto com as disciplinas, a afetividade proporciona, às crianças, melhoria nas relações pessoais e interpessoais. Trata-se, portanto, de intensificar o processo e as estratégias de controle que estão na raiz da própria escola, como uma das instituições de exercício de poder e controle da modernidade.

Percebe-se que a afetividade é tratada como um conjunto de recursos subjetivos que devem estar presentes na formação das crianças, para que estas sejam capazes de controlar suas emoções e sentimentos. Esse controle, conforme se verifica, tem como alvo a intensificação dos resultados do processo pedagógico – a aprendizagem. O professor

assume uma posição de poder que exige cada vez mais o gerenciamento das relações afetivas no espaço escolar.

As relações afetivas, portanto, ainda que sejam um dado do cotidiano nas instituições escolares, aparecem como “afetividade”: um elemento a ser domesticado pelos professores e utilizado para potencializar os resultados da aprendizagem. Resta investigar mais a fundo para compreender se a afetividade está contribuindo para trazer a vida e as inquietações do mundo para o centro do ambiente escolar, algo que seria necessário para garantir a formação plena e saudável das crianças.

Conforme Almeida (2012), para a criança na fase escolar, mais significativo do que um carinho físico, por exemplo, o que possibilita um desenvolvimento significativo para a criança, é um professor que saiba identificar as crianças, mostrando que as conhece, demonstrando interesse por seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser visto apenas no que está explícito nas práticas pedagógicas, pois também representa o que está oculto.

A afetividade é uma questão de sobrevivência, já que as crianças dependem de outras pessoas para atender às suas necessidades básicas, incluindo as emocionais. O vínculo afetivo estabelecido com um professor de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, pois oferece segurança, conforto e proteção, além de ajudar a regular suas emoções.

A criança aprende a confiar em seu professor, o que lhe permite explorar o mundo ao seu redor com mais confiança e segurança. Por isso, é importante que os professores sejam sensíveis às necessidades das crianças e estejam disponíveis para atendê-las de forma consistente, criando um ambiente seguro e acolhedor que favoreça um desenvolvimento saudável. É importante que as escolas de Educação Infantil ofereçam um ambiente propício para que as crianças possam experimentar e aprender de forma efetiva e isso deve ir além do currículo, ou seja, é preciso que as crianças possam colocar suas experiências no centro de suas ações. Destaca-se, assim, a importância de que os objetivos da educação sejam amplos e visem uma formação que leve em conta aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

O papel do professor é o de criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para as crianças, para que elas possam se expressar livremente, tomar decisões e participar ativamente das atividades propostas. Isso envolve a criação de espaços e materiais que possibilitem a exploração e a descoberta, bem como, a ofereçam desafios e oportunidades de aprendizagem que estejam alinhados aos interesses e necessidades das crianças. Além

disso, é importante que o professor esteja presente como um facilitador do processo de aprendizagem, ajudando as crianças a identificarem as próprias dúvidas e curiosidades, orientando-as na busca de respostas e soluções aos desafios que lhe são postos.

O reconhecimento de que o processo de aprendizagem envolve aspectos físicos, afetivos, emocionais e cognitivos é crucial, uma vez que esses aspectos estão interligados e influenciam-se mutuamente. É importante considerar que a aprendizagem não se dá apenas por meio da assimilação de conteúdos específicos, mas também por meio da interação social e da convivência em grupo. A Educação Infantil é uma fase importante para a construção das estruturas básicas do pensamento e da identidade pessoal e social. A escola, por sua vez, é um ambiente com potencial para promover o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, a pesquisa em questão é relevante para orientar a prática dos professores na busca por promover o desenvolvimento integral das crianças.

A afetividade está ligada com a cognição, portanto, é um elemento relevante no processo educacional, pois as relações afetivas estabelecidas entre professores e crianças, crianças com crianças, podem influenciar significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil.

A Educação Infantil é o espaço de socialização que permite à criança múltiplas vivências, assim, compreendemos que é essencial garantir interações de qualidade em sala de aula, nas quais haja relações afetivas entre professores e crianças, além de decisões cuidadosas sobre o ensino, para proporcionar experiências de aprendizagem variadas e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A prioridade absoluta para as crianças é estabelecida em documentos legais. Isso significa que a proteção dos direitos das crianças é uma obrigação do Estado e da sociedade. Ao reconhecer a criança como um sujeito autônomo, capaz de fazer escolhas e tomar decisões, valoriza-se suas capacidades e potencialidades desde o início de sua vida. O Estado assume a responsabilidade de proteger e garantir o bem-estar das crianças, assegurando sua inserção como sujeitos ativos na sociedade.

A prática educativa precisa ser pensada de forma a estimular a autonomia das crianças e permitir que elas explorem os objetos ao seu redor, levando em conta suas características e funções. Esse processo deve ter como objetivo ampliar os repertórios gestual e verbal das crianças, promovendo a interação com outras pessoas, desenvolvendo habilidades sociais importantes, como a espera, a solidariedade e o respeito com os outros. Além disso, é fundamental que a prática educativa proporcione um ambiente de resolução pacífica de conflitos, estimulando o diálogo e a reflexão. Dessa forma, contribui para a

formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de lidar de maneira efetiva com as diferentes situações do cotidiano. As práticas aqui mencionadas “[...] devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (Brasil, 2009, p. 14).

No contexto da Educação Infantil, é essencial que o diálogo seja valorizado como ferramenta fundamental para permitir a educação para a liberdade e a formação de crianças capazes de participarem criticamente na construção de um mundo mais justo, como protagonistas das próprias histórias. Através do diálogo, as crianças são incentivadas a expressar suas ideias, opiniões e sentimentos, a desenvolver sua capacidade de escuta e compreensão do outro e a construir relações de respeito e colaboração com os demais. Dessa forma, a Educação Infantil deve estar comprometida com a promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize o diálogo como meio para a formação de cidadãos mais autônomos e críticos.

Assim, cada sujeito envolvido no processo educativo deve compreender a importância do seu papel para garantir uma aprendizagem mais eficiente. Diante disso, quando a criança começa a sentir prazer e vontade de aprender desde cedo, essa motivação tende a se manter ao longo das outras fases da sua vida escolar, tornando a escola um lugar de aprendizado prazeroso e alegre. Além disso, é importante que todos os envolvidos no processo educacional estejam conscientes da importância de seu papel para garantir um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Concordamos quanto à importância de os professores estudarem as legislações, para que possam compreender as mudanças e a valorização das políticas públicas em relação às crianças. Dessa forma, como adultos que estão próximos a elas, podemos intermediar as situações de modo a ajudá-las a progredir em sua aprendizagem.

Para tanto, é evidente que o professor precisa estar apto a lidar com as adversidades que surgem em sua carreira. Nesse contexto, é preciso evitar a valorização de um tipo de conhecimento em detrimento do outro. Na Educação Infantil, os professores precisam ter uma formação ampla e diversificada, que envolva conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais e práticos, a fim de que possam refletir sobre as teorias, adotar uma postura ética e serem criativos em sua prática educativa.

Por meio das interações sociais, as pessoas se desenvolvem e se constroem enquanto sujeitos, e é na escola que essas interações podem acontecer de forma mais sistemática e intencional. É fundamental abordar a dimensão afetiva nessas relações, tanto

entre crianças quanto entre adultos, pois isso contribui para a construção de vínculos saudáveis e para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 11), “[...] o papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas”.

É importante que a formação dos professores não se limite apenas à teoria presente nos livros, se faz necessário que eles também tenham a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas práticas, que possam ser realizadas pessoalmente. Isso permitirá que tenham uma referência constante e mais significativa em sua formação profissional.

O papel do professor é desempenhar práticas pedagógicas que de fato favoreçam o desenvolvimento integral da criança, compreendendo

[...] afetividade e ato motor como constituintes da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno, acolher a necessidade de movimento e os manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborar na construção do conhecimento, na aprendizagem (Prandini, 2004, p. 37)

Considerar a afetividade e o movimento como elementos constitutivos da aprendizagem, ao lado do conhecimento, implica reconhecer a individualidade do aluno, acolhendo suas necessidades emocionais e físicas, tanto as expressas quanto as não verbalizadas.

Quando há reflexão acerca das ações das crianças, ela favorece uma resposta adequada e possibilita que a criança expresse os próprios sentimentos. Ao sugerir atividades que despertem o interesse e a motivação da criança, aumentam-se as chances de aprendizagem.

O objetivo é encontrar um equilíbrio entre o que é essencial para a aprendizagem das crianças e o que pode ser explorado para tornar o processo mais interessante. O professor deve estar atento às necessidades da turma e buscar maneiras de incentivar as crianças de maneira geral, mesmo que não seja possível atender a todas as preferências individuais. Diante disso, para Almeida, “A aprendizagem ocorre se está adequada aos interesses do aluno, e todo interesse nasce de uma necessidade. O professor identificará as necessidades de seus alunos, criando condições para satisfazê-las” (2004, p. 84).

A aprendizagem se torna mais intensa quando o ambiente é acolhedor, com bastante atrativos que contribuam para o interesse da criança, proporcionando atividades

significativas, demonstrando que o professor está percebendo as necessidades das crianças. O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Assim, pode-se dizer que a escola é o ambiente onde ocorre a interação entre todas as diversidades humanas existentes, dessa forma, a afetividade tem um papel importante. Dessa forma, é fundamental encontrar um equilíbrio entre o que é essencial para a aprendizagem das crianças e o que pode ser explorado para tornar o processo mais interessante.

A afetividade é um fenômeno complexo que não pode ser completamente compreendido apenas pelo senso comum. Envolve uma série de aspectos emocionais, sociais e cognitivos que estão interligados e influenciam diretamente as relações interpessoais e o bem-estar individual. A compreensão e a aplicação adequada da afetividade são essenciais na área educacional, pois podem contribuir para a formação integral do aluno, promovendo sua autoestima, confiança, resiliência e capacidade de aprendizagem. Dessa forma, podemos dizer que afetar-se diz respeito à “[...] disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno/externo por sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney; Almeida, 2005, p. 19).

Os afetos são essenciais para o desenvolvimento da inteligência, pois, desde o nascimento, eles direcionam os indivíduos para o mundo social. Isso significa que a afetividade é anterior ao conhecimento. Para adquirir conhecimento, é necessário, primeiro, ter contato com o mundo, sentir, ser afetado e afetar, antes de ser capaz de construir uma compreensão dele. Considerando a perspectiva de Libâneo (2011, p. 1, 3), o trabalho do professor tem como finalidade principal fazer com que as crianças “[...] aprendam da melhor forma possível”. Desse modo, é possível afirmar que o trabalho dos professores é fundamental e envolve aspectos afetivos essenciais.

Todas as decisões relacionadas ao processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação, têm implicações internas e subjetivas de natureza afetiva (Leite, 2012). Assim, os conhecimentos e práticas pedagógicas não se limitam aos conhecimentos teóricos, mas envolvem as interações e trocas de conhecimentos construídos entre professores e crianças. Esses conhecimentos estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são utilizados no desenvolvimento do currículo.

A questão da afetividade se torna ainda mais séria, uma vez que os afetos são a principal motivação para a ação e são fundamentais para a construção do conhecimento, já

que a pessoa nunca pode estar fragmentada. Isso significa que a dimensão afetiva influencia diretamente a forma como as pessoas se engajam no processo de aprendizagem e como constroem seus conhecimentos.

Uma das principais contribuições do discurso da afetividade no contexto pós-estruturalista é a ideia de que as emoções não são universalmente predefinidas ou naturais, porque são construções sociais e culturais. Isso significa que a forma como compreendemos e expressamos nossos sentimentos é influenciada pelas normas e valores de nossa sociedade, bem como, pelas relações de poder que permeiam nossas interações.

Nessa perspectiva, as emoções são vistas como fenômenos discursivos, ou seja, são produzidas e interpretadas através das narrativas e das práticas sociais. As palavras, as imagens, os gestos e os símbolos que utilizamos para descrever nossos sentimentos são carregados de significados culturais e históricos, e são influenciados pelas estruturas de poder presentes em nossa sociedade.

Além disso, a afetividade no contexto pós-estruturalista é entendida como parte intrínseca do processo de subjetivação, ou seja, da construção do sujeito como ser humano singular e singularizado. As emoções e os afetos estão envolvidos na forma como nos constituímos como indivíduos e como nos relacionamos com os outros e com o mundo à nossa volta.

Essa visão da afetividade como parte constituinte do sujeito e da identidade sublinha a importância de considerar a dimensão emocional na análise das práticas sociais e culturais. Compreender como as emoções são construídas e mobilizadas em diferentes contextos é fundamental para desvendar as dinâmicas de poder e os processos de subjetivação presentes nas interações humanas.

O discurso da afetividade no contexto pós-estruturalista se distancia das concepções essencialistas e universalistas das emoções, enfatizando sua natureza discursiva, mutável e situada socialmente. Ao reconhecer a complexidade e a pluralidade dos afetos, essa abordagem oferece uma compreensão mais crítica e contextualizada da afetividade nas relações humanas e em suas implicações nas dinâmicas de poder e subjetivação.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 fev. 2023.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Org.). **Infância e Pós-estruturalismo** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete. Fracasso escolar na sociedade de controle: aprendi o que é ser preto na escola. *In*. ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- AGUIAR, Márcia Ângela. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro- RJ. Ofício n.º 01/2015/GR. nov. 2015.
- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, a. 9, v. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Cognição, corpo e afeto**. Revista Educação: coleção história da pedagogia, São Paulo, n. 3, p. 20-31, 2010
- ALMEIDA, Lucila Silva de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infância e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e Pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, ano 5, n. 16, p. 9, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço Currículo**, [s. l.], v. 3. n. 1, p. 551-461, mar/set 2010

AMORIM, Elizabeth. Organização do Tempo e do Espaço. *In: O Cotidiano no Centro de Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. – 2. ed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%Adlia_text.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**.

Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77723>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal; Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 18 de dezembro de 2009. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069, de 13 de julho de 1990**.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade básica para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e risco. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/13079/10272/62165>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BUJES, Maria Isabel; DORNELLES, Leni Vieira. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CABRAL, Vivian de Lima; SANTOS, Emina. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 109-122, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. **Nuances - Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 26, número especial 1, jan. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. - Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAPELATTO, Ivan; MARTINS FILHO, José. **Cuidado, afeto e limites**: uma combinação possível. 4. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e Diversidade cultural. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**, Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 17-54. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3102>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et al.*, Brasília: CNPQ, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/WmMXxFrtfwL5YQN6G9VzmBq/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.

CAVASIN, Rosane França. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088596.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2005.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8305729. Acesso em: 5 jul. 2021.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. **Holos**, [s. l.], v. 6, p. 251-276, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CODO, Wanderlei; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. *In*: CODO, Wanderlei (coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação**: cenas de uma vida de professora, v. 13, n. 12, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/203960>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Comunicação Científica - Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões**, Rio de Janeiro, RJ, v. 34, n. 6, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11.pdf> . Acesso em: 24 jun. 2023.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/S5JWvWkfS4wf3nRpXRgbRLg/?lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2023.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7423964-Educacao-infantil-no-brasil-primeira-etapa-da-educacao-basica-maria-fernanda-rezende-nunes-patricia-corsino-vital-didonet.html>. Acesso em: 05 maio 2023.

COSTA, Thaís Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 29, p. 52-62, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DzH3VMkvXTVv6FCR7TLjPzG/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1121>. Acesso em: 10 abr. 2023

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: cérebro, razão e emoção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, Gilles. A imanência, uma vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18. jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 28 ago. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, RJ. Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2009. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Cursos-Gilles-Deleuze-sobre-Spinoza-3-Edicao-10Mai2019.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147- 167, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo: 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opinião.php?. Acesso em: 25 ago. 2022.

DIAS, Rosane E.; LOPES, Alice C. R. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade** [online], v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>: Acesso em: 04 maio 2022.

DINIS, Nilton Fernandes.; PEREIRA, Reginaldo Santos. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72-93, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/954>. Acesso em: 16 jul. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DRESCH, Jaime Farias. **A impressão do consenso: uma análise político epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP**. Orientador: José Carlos Rothen. 2015. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7812/TeseJF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2022.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis-RJ: DP et al., 2012.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breynner Ricardo; COELHO, Jianne Innes Fialho. A Trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. *In*: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001,

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1sf/sandra/apostilametodologia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Foucault e a educação**. Distribuidora Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. 2014.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: M. B. Motta (org.). MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisü Monteiro e Inês Autmn Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos v. III**. Estética: literatura e pintura, música, cinema. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos V. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos: Manoel Burros da Motta. Tradução de Elisü Monteiro e Inês Autmn Dourado Barbosa. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France 1979-1980. Excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In: Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-149.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GANDIM, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. 16. ed. - São Paulo: Loyola, 1983.

GARCIA, Regina. Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In: ARIÈS, Phillipe; CHARTIER, Roger. História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329. v. 11

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, out./dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006 Acesso em: 22 jul. 2023.

GUHUR, Maria de Lourdes Peixoto. A significação das emoções em jovens e adultos com deficiência mental: o dialogismo de Bakhtin. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. **Anais [...]**. Londrina, 3-6 nov. 2009, p. 493-499. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/060.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [s. l.], jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

HUTTA, Jan Simon. Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. **Caderno Prudentino de Geografia**, [s. l.], n. 42, v. 2, num. esp., p. 63-89, jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta várias respostas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, ago./nov. 2003.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, p. 5-18, 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. *In* SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **O sujeito da educação** – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EDUFF, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29361>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LINHARES, Maria Beatriz Marins; MARTINS, Carolina Beatriz Savegnago. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos em Psicologia**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 281-293, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00281.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, n. 52, p. 67-75, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n52/0121-2494-pys-52-67.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LOMENSO, Thais. **A importância do brincar na Educação Infantil**. TCC. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://documents.tips/documents/ise-tcc-thaisylomenso.html>. Acesso em: 02 fev. 2023

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 10. ed. - São Paulo: Loyola, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. Temas em Psicologia. **Sociedade Brasileira de Psicologia**, São Paulo, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300009. Acesso em: 05 fev. 2023.

MAHONEY, Almeida Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2005.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416/19112>. Acesso em: 09 set. 2022.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MERÇON, Juliana. **Interculturalidade, natureza e educação**. Afetos filosóficos. 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo, de onde, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001. 154 p.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez. 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. 8. ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NORA, Jamille Voltolini Dara *et al.* A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare educação. **Anais III Congresso Internacional uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, p. 310-316, set. 2018. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/360>. Acesso em: 15 maio 2023.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNES, Camila. **Geografias do corpo: por uma Geografia da diferença**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94741/000916424.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OCDE. **Education and Social Progress**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/brochure.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1-17, 2019b. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12431/1/ARTIGO_%20Implementa%C3%A7%C3%A3oPol%C3%AdticasEduacionais.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. – São Paulo: Cortez. 2011. (Coleção Docência em Formação)

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2007

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (org.). São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. Experiência, infância e cuidado de si: desafios aos atuais saberes e práticas escolares. **Praxis & Saber**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, v. 4, n. 7, p. 51-66, 2013. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2048. Acesso em: 10 fev.2023.

PASQUAL, Dayse Melo da Silva. **A base afetivo-volitiva na constituição de educadores (as) ambientais, doutorandos (as) do programa de pós-graduação em educação ambiental da FURGS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2694/dayse%20melo%20da%20silva%20pasqual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**, [s. l.], . v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9102/4790>. Acesso em: 02 set. 2022.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

POSSEBON, Elisa Gonçalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-15, 04 abr. 2004.

RAMOS, Daniela Karina. A aprendizagem colaborativa e a educação problematizadora para um enfoque globalizador. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 6. v. 6 n. 12, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/506>. Acesso em: 25 abr. 2023.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Educação e conhecimento).

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Provesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, José Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82390/2/110198.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: ANPED. **Anais [...]**, Florianópolis, ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4316.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, Fátima Regina de; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2012.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocionais e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014, p. 1-87. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**, Revista da PUC-Rio de Janeiro, ano 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARTORI, Alice Stephaniee Tapia; DUARTE, Claudia Glavam. Uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana: as práticas lúdicas na Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/834>. Acesso em: 16 out. 2022.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Regina Aparecida Mello; MELLO, Suelly Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre cuidado e a educação. *In*: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Mello; MELLO, Suelly Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves. (orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. 10. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>. Acesso em: 29 ago. 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 18, n. 2, jul./dez. 2011.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, [s. l.], n. 32, p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, [s. l.], v. 6, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, [s. l.], Dossiê Diferenças, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 14-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Marina Tucunduva B. Porto. Associação casa da criança de santos na primeira república: concepções de infância. Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/associacao-casa-da-crianca-de-santos-na-primeira-republica-concepcoes-de-infancia>. Acesso em: 10 fev. 2023.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130767/mod_resource/content/1/Cognicao%20corpo%20e%20afeto.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

ZABALA, Antony. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.