



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CRISTIANE DOS SANTOS FARIAS

**AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: com quantos nós se faz uma Rede?**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

CRISTIANE DOS SANTOS FARIAS

**AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: com quantos nós se faz uma Rede?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- F224 Farias, Cristiane dos Santos.
As tessituras das políticas curriculares da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis : Com quantos nós se faz uma Rede? / Cristiane dos Santos Farias. - Londrina, 2025.
270 f. : il.
- Orientador: Maria José Ferreira Ruiz.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.
1. Políticas Curriculares - Tese. 2. Educação Infantil - Tese. 3. Resistência Propositiva. - Tese. 4. Atores Sociais e Florianópolis. - Tese. I. Ruiz, Maria José Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
- CDU 37

AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: COM QUANTOS NÓS SE FAZ UMA REDE?

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

ANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Londrina, 28 de novembro de 2025.

*Aos pequenos nós que formam o cerne desta pesquisa, as **Crianças**, fios condutores e vibrantes desta Rede de saberes e afetos.*

*Aos **Profissionais Docentes**, da Educação Básica e Ensino Superior, tecelões incansáveis, que sustentam e dão forma a cada malha, garantindo o amparo e a conexão.*

*A todos os **Militantes da Educação**, que lutam para que esta Rede de direitos se expanda, se fortaleça e jamais se rompa.*

Que o entrelaçamento do nosso trabalho continue a pulsar, firme e solidário, em defesa das Crianças.

Agradeço à **Deus**, Fonte de Toda Conexão, que me ungiu com seu Amor e me sustentou com saúde e dons – inteligência, perseverança, paciência e resiliência –, sendo meu firme **Alicerce** a cada caractere desta escrita, com coragem e ânimo para finalizá-la.

Ao meu marido, **Paulo Henrique**, e aos meus amados filhos, **Paulo Matheus e Jonas Henrique**, dedico de coração. Vocês são o meu incondicional **Porto Seguro e Âncora** que me mantém firme e o vento que me impulsiona. Em cada fase desta jornada, o amor e a compreensão de vocês foram a base inabalável, a motivação constante para perseverar.

À minha família, papai **João** e mamãe **Rute**, expresso a mais profunda gratidão pelo meu dom da vida. Sua fé e confiança serviram como a **Bússola** segura. O legado de força, valores e amor que me transmitiram é a fundação sobre a qual esta realização se ergue.

À minha professora orientadora, Dra. **Maria José Ferreira Ruiz**, a **Guia** que, com sua confiança, soprou o encorajamento: "Não desista, você consegue", impedindo que os fios se rompessem diante das adversidades da distância.

À professora Dra. **Cassiana Magalhães**, o **Primeiro Nó** que deu forma e direção à tessitura da minha jornada acadêmica desde 2012, e a toda a Banca Examinadora, pelo olhar atento e pelas contribuições que enriquecem a solidez desta Rede de pesquisa.

Às **onze professoras entrevistadas**, foram **Rede de Apoio** viva na pesquisa, cujas mãos talentosas senti ao meu lado a construir a trama da documentação curricular, e suas vozes ecoaram, não me deixando só neste desafio de construir uma tese.

Aos **professores** de minha jornada estudantil acadêmica, pelos **Fios de Conhecimento** que não foram tecidos em vão, inspirando-me a cada ensinamento a lutar pela Educação que liberta e transforma a sociedade.

Às **amigas** de Londrina que, com generosidade, me ofereceram o calor e o aconchego de seus lares, sendo **Tecidos da Rede** nos deslocamentos entre Florianópolis e Londrina. E as amigas de Siqueira Campos, Salto do Itararé, Curitiba e Florianópolis cada uma de vocês, **Pontos de Luz** estrategicamente posicionados, impedindo que o peso da jornada se tornasse um risco de rompimento, e encorajando

que eu sempre encontrasse um lugar de pertencimento e força para seguir adiante.

Ao **SINTRASEM** e aos **Militantes da Educação**, pela luta que assegurou o direito à Licença de Aperfeiçoamento Profissional, o **Alicerce Legal** que garantiu o tempo e dedicação essenciais nos três últimos meses para a construção desta obra. Meu reconhecimento à PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), e na pessoa de meu diretor, Sandro Rogério Reinhold, por honrar este direito, fortalecendo a pesquisa na Rede.

"Tudo posso naquele que me fortalece."

Filipenses 4,13

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo. O dom de atizar no passado a chama da esperança cabe unicamente àquele historiador que estiver compenetrado da ideia de que nem mesmo os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem parado de vencer.

Walter Benjamin, 1994

FARIAS, Cristiane dos Santos. **As tessituras das políticas curriculares da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: com quantos nós se faz uma Rede?**. 2025, 270 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente tese investiga As Tessituras das Políticas Curriculares da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, utilizando a metáfora da "rede" e dos "nós" para analisar a complexa construção dessas políticas no contexto insular. A tese se constrói ao buscar compreender as contradições que emergem nos âmbitos político e social (nacional e local), pela ação dos atores sociais nos tensionamentos da construção do conjunto dos documentos curriculares para a educação Infantil de Florianópolis. A brevíssima justificativa reside na necessidade de compreender as dinâmicas de tensão e resistência geradas pela distância entre os objetivos da política pública nacional e as práticas efetivas dos atores sociais locais, em um cenário de disputa ideológica e crescente influência neoliberal no campo do currículo. Como problema originário se apresenta: Quais princípios e concepções embasaram a formulação do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis, no período de 2010 a 2023? E como os atores sociais, em suas diversas representações e forças, atuaram gerando tensão e resistência que transformaram a construção e a manifestação desses princípios, impactando as práticas pedagógicas e a efetivação do direito à educação das crianças, considerando as diretrizes nacionais e as particularidades do contexto local? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os princípios e concepções que fundamentaram o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (2010-2023) e, sobretudo, investigar como os atores sociais, por meio de tensão e resistência, transformaram sua construção e manifestação, impactando as práticas pedagógicas e a efetivação do direito à educação das crianças diante das diretrizes nacionais e da singularidade local. A metodologia adotada foi a qualitativa sob o Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), com ênfase nas categorias Contradição, Hegemonia e Práxis. Os procedimentos de pesquisa incluíram a pesquisa bibliográfica e a análise documental de nove documentos curriculares da RMEF (2010-2023) e entrevistas semiestruturadas com onze participantes ("intelectuais orgânicos") da rede e da universidade, buscando a triangulação de dados para desvelar as dinâmicas de resistência no contexto educacional. Os principais resultados demonstram que o campo das políticas curriculares é um palco de disputa ideológica, no qual a Rede de Ensino de Florianópolis se estabeleceu em um lugar de vanguarda na defesa da educação pública da Educação Infantil. Essa resistência propositiva e a autoria coletiva do currículo, em parceria com as Universidades Públicas (UFSC, UDESC e UFPR), transformaram a obrigatoriedade legal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um movimento de recontextualização curricular, garantindo a não-utilização dos códigos de Habilidades e Competências e objetivos de aprendizagem nos planejamentos e a manutenção da identidade pedagógica local, centrada nos Núcleos da Ação Pedagógica, na criança como sujeito histórico e de direitos, e na Brincadeira como eixo estruturante. Essa articulação atuou para evitar a escolarização precoce e a lógica mercadológica, confrontando a Hegemonia do Capital. Conclui-se

que a política curricular da Educação Infantil em Florianópolis não é um artefato burocrático, mas a materialização da Práxis coletiva de seus profissionais, exigindo um compromisso ético-político constante para que os princípios conquistados e a essência humanizadora da educação não sejam fragilizados pela lógica da produtividade e pela descontinuidade das políticas de gestão, assegurando que o direito das crianças seja garantido.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Educação Infantil. Resistência Propositiva. Atores Sociais. Florianópolis.

FARIAS, Cristiane dos Santos. *The Textures of Early Childhood Education Curricular Policies in the Municipal Education Network of Florianópolis: with how many knots is a Network made?* 2025, 270 p. PhD Thesis in Education – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This thesis investigates the Weavings of Early Childhood Education Curricular Policies in the Florianópolis Municipal Education System, utilizing the metaphor of "networks" and "knots" to analyze the complex construction of these policies within the island context. The study is built upon seeking an understanding of the contradictions that emerge in the political and social spheres (national and local) through the actions of social actors and the tensions inherent in the construction of the curricular documents for Early Childhood Education in Florianópolis. The justification lies in the need to understand the dynamics of tension and resistance generated by the gap between national public policy objectives and the effective practices of local social actors, within a landscape of ideological dispute and increasing neoliberal influence in the field of curriculum. The primary research problem is: Which principles and conceptions grounded the formulation of the set of curricular documents for Early Childhood Education in Florianópolis from 2010 to 2023? And how did social actors, in their diverse representations and forces, generate tension and resistance that transformed the construction and manifestation of these principles, impacting pedagogical practices and the fulfillment of children's right to education, considering national guidelines and local specificities? The general objective of this research was to analyze the principles and conceptions that underpinned the curricular documents of Early Childhood Education in Florianópolis (2010–2023) and, above all, to investigate how social actors, through tension and resistance, transformed their construction and manifestation. The methodology adopted was qualitative, based on the Historical-Dialectical Materialist Method (HDM), emphasizing the categories of Contradiction, Hegemony, and Praxis. Research procedures included bibliographic research, documentary analysis of nine curricular documents from the municipal system, and semi-structured interviews with eleven participants ("organic intellectuals") from the school system and the university, seeking data triangulation to unveil the dynamics of resistance. The main results demonstrate that the field of curricular policy is a stage for ideological dispute, in which the Florianópolis Education System established itself at the vanguard of defending public Early Childhood Education. This propositional resistance and the collective authorship of the curriculum, in partnership with public universities (UFSC, UDESC, and UFPR), transformed the legal mandate of the National Common Curricular Base (BNCC) into a movement of curricular recontextualization. This process ensured the non-utilization of "Skills and Competencies" codes and learning objectives in lesson planning, maintaining a local pedagogical identity centered on the Cores of Pedagogical Action, the child as a historical subject of rights, and Play as the structuring axis. This articulation worked to prevent early schooling and market logic, confronting the Hegemony of Capital. It is concluded that the curricular policy in Florianópolis is not a bureaucratic artifact, but the materialization of the collective Praxis of its professionals, requiring a constant ethical-political commitment to ensure that humanizing education is not weakened by the logic of productivity or management discontinuities.

Keywords: Curricular Policies. Early Childhood Education. Propositive Resistance. Social Actors. Florianópolis.

Lista De Figuras

Figura 1: Roteiro para escolher bons livros para crianças – Livros infantis e de literatura infantil – No contexto do PNLD 2022 e além!” (Florianópolis, 2022).	89
Figura 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)	98
Figura 3: Capa da Base Nacional Comum Curricular	126
Figura 4: Capas do conjunto de documentos curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis	148
Figura 5: Capa das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	151
Figura 6: Capa Orientações Curriculares para a E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)	161
Figura 7: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)	173
Figura 8: Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis (2015b)	185
Figura 9: Capa da Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016a)	191
Figura 10: A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016b	197
Figura 11: Capa da Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)	204
Figura 12: Capa da Reedição das Orientações Curriculares (2022)	218
Figura 13: Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2023)	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipal/ NEIM	42
Gráfico 2: Matrículas de Educação Infantil em 2023 – Florianópolis, SC	45
Gráfico 3: Percentual de Atendimento em Creches (0 a 3 anos) e Percentual de Atendimento em Pré-escolas (4 a 5 anos) – Florianópolis – Brasil	46
Gráfico 4: Matrículas em Creches por Dependência Administrativa e por Raça/Cor	46
Gráfico 5:: Matrículas Em Pré-Escolas Por Dependência Administrativa e por Raça/Cor	47
Gráfico 6: Estabelecimentos de Educação Infantil por Atendimento	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Grupo de criança por faixa etária em Pré-Escolas e Creche

44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos Curriculares da Educação Infantil – Brasil/Florianópolis (2010 a 2023)	33
Quadro 2: Entrevistadas: Denominação / Apresentação/ Critério de seleção	36
Quadro 3: Seleção de produções científicas UFSC e UDESC 2010-2023	54
Quadro 4: Seleção de Teses da Capes 2018-2022	59
Quadro 5: Seleção de artigos do Google Acadêmico 2010-2022	60
Quadro 6: Síntese das Contribuições dos Conferencistas no Documento (2010)	156
Quadro 7: Resistência Propositiva - Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a E.I. (2010)	158
Quadro 8: Resistência Propositiva - Orientações Curriculares para a E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)	169
Quadro 9: Resistência Propositiva - Currículo da E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)	182
Quadro 10: Resistência Propositiva - Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis (2015b)	188
Quadro 11: Resistência Propositiva - Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016a)	195
Quadro 12: Resistência Propositiva - A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis- 2016b	201
Quadro 13: Resistência Propositiva - Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)	214
Quadro 14: Resistência Propositiva - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022)	227
Quadro 15: Instrumento De Avaliação De Contexto Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (Florianópolis, 2023)	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ANPED SUL – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL

APP – ASSOCIAÇÕES DE PAIS E PROFESSORES

AVSI – ASSOCIAZIONE VOLONTARI PER IL SERVIZIO INTERNAZIONALE

BDTD – BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

BIRD – BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

CEP-UEL – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CLACSO – CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES

CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CNE/CP – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO

CNS – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

COEB – CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CONIEN – CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO

DEBEC – DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DEI – DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DICEI – DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

DOI – DIGITAL OBJECT IDENTIFIER

E.I. – EDUCAÇÃO INFANTIL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ECERS-R – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – REVISADA

EdUFSCar – EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

EPU – EDITORA PEDAGÓGICA E UNIVERSITÁRIA

ERER – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

FEIPAR – FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PARANÁ

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

FURG – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

GEIEFEI – GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT – GRUPO DE TRABALHO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IEE – INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS

IELS – INTERNATIONAL EARLY LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

ISQUEN – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CRECHES E PRÉ-
ESCOLAS

ITERS-R – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS
REVISADA

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MHD – MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

MIEIB – MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

MPC – MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS

MPSC – MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA

MSI – MODELO DE SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES

NAP – NÚCLEOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

NDI – NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

NEI – NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIM – NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

NUFP AEI – NÚCLEO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E ASSESSORAMENTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

NUPEIN – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

ONGs – ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

OS – ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

PL – PROJETO DE LEI

PMDB – PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

PMF – PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

PNA – POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

PPB – PARTIDO PROGRESSISTA BRASILEIRO

PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

PPPs – PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

PSD – PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES

PUC-SP – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RME – REDE MUNICIPAL DE ENSINO

RMEF – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

SC – SANTA CATARINA

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SINTRASEM – SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS E REGIÃO

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SME/DEI/NUFPAEI – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/NÚCLEO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E ASSESSORAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TCH – TEORIA DO CAPITAL HUMANO

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

Sumário

1	CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....	21
1.1	Trajectoria Acadêmica E Interesse No Tema De Pesquisa.....	26
1.2	Método e Metodologia de Pesquisa.....	27
1.2.1	O Método Materialista Histórico-Dialético (MHD)	28
1.3	Os Procedimentos De Pesquisa	30
1.4	Procedimentos e Instrumentos	34
1.4.1	A Entrevista Semiestruturada.....	35
1.4.2	Forma de Sistematização e Análise dos Dados	40
1.5	O Lócus E Os Atores Sociais Da Pesquisa.....	41
1.6	Breve Apresentação Dos Capítulos	49
2	BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	53
3.1	O Consenso De Washington Na Formação Do Capital Humano: Precarização Programada.....	64
3.2	A Educação como um Ativo de Mercado nas Declaração de Jomtien, Dakar e Incheon	71
3.3	Do Ato Legal à Captura Global: A Luta da Educação Infantil entre o FUNDEB e a Agenda Neoliberal	75
3.4	Currículo sob Vigilância: A Luta por uma Educação além das Métricas de Mercado	82
3.5	Tensionamentos Neoliberais: formas de atuação na educação	86
3.6	Gestão Municipal em Transição: O endividamento com o BID e o Cerco à Autonomia Curricular	91
4	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Hegemonia da BNCC, Contradições Teóricas e a Práxis da Resistência em Florianópolis	94
4.1	Entre papéis e Prática: As definições dos Direitos das crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	97
4.2	A Conquista de uma Identidade: O Processo Participativo que construir as DCNEIs	102
4.3	A Singularidade Da Educação Infantil Nas DCNEIs E No Conjunto De Documentos Curriculares Da Rede: Como O Conhecimento É Construído Quando Não Há Disciplinas?	108
4.4	Conceitos Fundamentais para o Posicionamento Político-Pedagógico na Educação Infantil.....	119
4.4.1	Concepção de Criança	120
4.4.2	A Brincadeira	121
4.4.3	Relação Cuidar e Educar	122
4.4.4	A Participação das Famílias.....	124

4.4.5 Avaliação	125
4.4.6 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	126
4.5 O Currículo como Capital: A BNCC enquanto Projeto Neoliberal na Educação Infantil e o processo de resistência de Florianópolis	126
4.6 Redes Públicas De Cooperação Local: A Organicidade Da Universidade Pública E A Rede Municipal De Ensino De Florianópolis	137
5 AS TESSITURAS DO CONJUNTO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A Práxis da Autoria Coletiva e os Nós de Resistência da Rede de Educação Infantil de Florianópolis (2010–2023)	148
5.1 O Conjunto de Documentos Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis	148
5.1.1 Análise do Documento: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010)	150
5.1.2 Análise do Documento: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)	160
5.1.3 Análise do Documento: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)	171
5.1.4 Análise do Documento: Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC -2015b	184
5.1.5 Análise do Documento: Matriz Curricular para Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica (2016a)	189
5.1.6 Análise do Documento: A Educação física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b)	196
5.1.7 Análise do Documento: Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)	202
5.1.8 Análise do documento: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022)	215
5.1.9 Análise do Documento: Instrumento De Avaliação De Contexto Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (Florianópolis, 2023)	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	248
APÊNDICES	258
APÊNDICE A: Roteiro De Entrevista Para Os Profissionais Docentes Da Educação Infantil	259
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e esclarecido	265
APÊNDICE C: Convite às entrevistadas para a defesa da tese	269

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções do objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real (Sánchez Gamboa, 1996, p.7).

A presente pesquisa, que tem por tema: As Tessituras das Políticas Curriculares da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: com quantos nós se faz uma Rede? Este tema, que utiliza a metáfora da "rede" e da "tessitura" para abordar a construção das políticas curriculares, encontra um rico campo de analogias na localização da pesquisa: Florianópolis, a Ilha de Santa Catarina, capital do estado.

Ao longo desta tese, a referência à Ilha e ao mar será um fio condutor que não só ambiental o estudo, mas também enriquece a análise. A própria ideia de uma "rede" é potencializada pelo contexto insular, evocando as malhas de pesca, os laços comunitários e os múltiplos nós (conflitos, articulações, resistências) necessários para sustentar um sistema complexo que envolve as políticas curriculares para a Educação Infantil. A pesquisa busca, portanto, tecer essas políticas, utilizando, tensões e singularidades, refletindo a complexidade de se construir uma educação pública, democrática e coerente.

A investigação está solidamente ancorada na trajetória acadêmica e profissional da autora. Sua experiência de dez anos no campo das políticas educacionais, notadamente no Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR - Pé Vermelho, em Londrina/PR), aliada a pesquisas sobre políticas públicas, e a quatorze anos de docência e três anos de supervisão na Educação Infantil, oferece uma perspectiva singular e aprofundada para a compreensão das dinâmicas e tensões que estruturam o cotidiano os documentos curriculares locais.

Esta pesquisa se propõe a analisar o processo de formulação de políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, tendo nas DCNEIs e na BNCC seu

foco de investigação, traçando um paralelo direto com o contexto de Florianópolis, em Santa Catarina. O estudo examina os pontos de resistência que ocorrem na formulação dessas políticas em nível local. O objeto central é a dinâmica de interação e transformação que ocorre nesse nível, dando especial atenção ao papel dos atores locais. Suas vozes e experiências, coletadas nas entrevistas com onze participantes, são o fio condutor e a base da construção analítica desta pesquisa.

Argumenta-se que a distância entre os objetivos planejados pelos idealizadores da política pública e as práticas efetivamente realizadas pelos atores sociais é dinâmica e constitui um campo de significativas transformações.

Essas resistências são fortemente influenciadas pelas concepções teóricas, políticas e ideológicas e as prioridades específicas dos atores locais. Ao tensionarem o currículo, esses atores definem a essência dos princípios e concepções curriculares, resultando em uma política que pode divergir significativamente do seu plano de origem nacional.

O município de Florianópolis conta com 85 Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM), distribuídos nas seis regiões da cidade: 1 Continente, 2 Centro, 3 Oeste, 4 Leste, 5 Norte e 6 Sul. O Censo de 2024 informa que Florianópolis possui 37.708 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos¹, e que a matrícula na Educação Infantil em 2024 foi de 12.894 crianças na creche e 12.690 na pré-escola. (Censo Escolar do INEP- 2024).

A pesquisa adota a perspectiva dialética para analisar as políticas educacionais, articulando o cenário nacional e o contexto local de Florianópolis. O estudo enfatiza a necessidade de compreender as contradições que emergem nos âmbitos político e social (nacional e local), bem como a profunda influência dos processos de globalização e da regulação transnacional. Desse modo, a investigação busca entender como as determinações das agências multilaterais. (Banco Mundial, BID, OCDE, UNESCO, UNICEF), para a área da educação se manifestam e influenciam diretamente a construção das políticas educacionais brasileiras.

O problema de pesquisa resulta da percepção dos espaços contidos na política nacional para as reformulações curriculares, observadas em Florianópolis, configurando-se da seguinte forma:

¹ A Constituição diz de 0 a 5 anos, mas irei assumir no texto de 0 a 6 considerando o corte etário de 31 de março, o que permite que as crianças que fazem aniversário posterior a essa data, frequentem a Educação Infantil durante o decorrente ano.

- Quais princípios e concepções embasaram a formulação do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis, no período de 2010 a 2023? E como os atores sociais, em suas diversas representações e forças, atuaram gerando tensão e resistência que transformaram a construção e a manifestação desses princípios, impactando as práticas pedagógicas e a efetivação do direito à educação das crianças, considerando as diretrizes nacionais e as particularidades do contexto local?

Para responder tal questão, o objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar os princípios e concepções que fundamentaram o conjunto dos documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (2010-2023) e investigar o modo como os atores sociais, por meio de tensão e resistência, atuaram no processo de construção e manifestação desses documentos, buscando compreender seus impactos nas práticas pedagógicas e na efetivação do direito à educação das crianças, considerando as diretrizes nacionais e a singularidade local.

Os objetivos específicos são:

- 1 Analisar criticamente a natureza política do currículo da Educação Infantil, explorando como as políticas globais e o neoliberalismo influenciaram as disputas conceituais e se manifestaram nos documentos curriculares nacionais, em contraponto à produção local da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), no período de 2010 a 2023.
- 2 Mapear e analisar os princípios e concepções pedagógicas presentes no conjunto de documentos curriculares da RMEF (2010-2023), identificando sua coerência interna, seus pontos de resistência e as formas de adesão crítica às diretrizes nacionais.
- 3 Investigar a atuação dos atores sociais e suas diferentes forças de representação no processo de formulação dos documentos curriculares, a fim de analisar os pontos de tensão e de resistência propositiva (na ótica das entrevistadas) e compreender de que forma

essa mobilização configurou a construção do arcabouço documental e influenciou na proteção da identidade pedagógica local.

A investigação dos princípios e concepções presentes nos documentos curriculares, e a ação dos atores sociais buscam evidenciar na política o objeto de análise e perceber as entrelinhas dos dispositivos de controle neles existentes. Isso se reflete diretamente no trabalho cotidiano com as crianças e na forma como este é avaliado nos contextos de influência e de produção do texto da política. A política curricular está estreitamente ligada a outras políticas, não deve ser tomada de forma estanque.

É preciso ressaltar que não são analisados aqui os princípios de um currículo organizado para a criança, mas sim os contextos de formulação e resistências, as escolhas conceituais basilares que formam esse conjunto de documentos curriculares da política local.

A pesquisa parte da hipótese de que o campo das políticas curriculares da Educação Infantil é um palco de disputa ideológica. Se, por um lado, há a implementação de uma ideologia neoliberal que busca a hegemonia por meio da documentação curricular, visando à lógica de dominação e privatização do setor; por outro lado, há a atuação dos “intelectuais orgânicos”² da rede. Estes promovem um tensionamento político estratégico, configurando uma “resistência propositiva”³ que se opõe ativamente à influência do setor privado nas políticas educacionais.

É entendido por concepção de criança, enquanto ser em desenvolvimento e em processo de humanização (Marx, 1978), encontra-se inserida em uma sociedade dinamicamente construída, onde as circunstâncias são tanto configuradas pelos indivíduos quanto transformadoras de suas trajetórias. Assim, a instituição de Educação Infantil assume um papel fundamental na formação da personalidade e no desenvolvimento humano, o que confere grande relevância ao currículo.

² Nota explicativa: Os intelectuais orgânicos são fundamentais na teoria de Gramsci sobre hegemonia e poder. Mostram como as ideias e a cultura podem ser instrumentos poderosos na luta de classes e como líderes emergentes podem transformar a sociedade ao articular e mobilizar os interesses de sua classe social.

³ Nota explicativa: A expressão "resistência propositiva" refere-se a uma forma de oposição que não se limita a contestar ou criticar o status quo, mas também busca apresentar alternativas concretas e viáveis para mudança. Em vez de apenas resistir passivamente, aqueles que praticam a resistência propositiva trabalham ativamente para construir novos caminhos e soluções.

Os municípios são os principais responsáveis pelo atendimento de crianças de zero a seis anos⁴ em instituições de caráter educativo (LDB, 1996). A Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) possui uma longa trajetória, desde 1976⁵ de construção de documentação pedagógica, efetivada em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O conjunto de documentos da RMEF, desde as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010) até a Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2022), busca responder aos anseios da rede, bem como cumprir a determinação legal das leis de abrangência nacional, considerando o movimento histórico da documentação curricular da rede: “A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RMEI) data de 1976, com a inauguração do primeiro Núcleo de Educação⁶. Esses documentos evidenciam o desejo de consolidar a diversidade das práticas educacionais-pedagógicas instituídas na rede como um ato político”.

A escolha do recorte dos documentos curriculares de Florianópolis entre os anos 2010 a 2023 se deve por serem documentos posteriores às DCNEIs (Brasil, 2009), o currículo consolida a visão da criança como um sujeito histórico e de direitos. Essa perspectiva se alinha com o que já era defendido por documentos como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) mas aprofunda essa concepção no âmbito pedagógico.

O outro motivo da escolha deste recorte temporal é viabilizar a coleta de dados, para que haja possibilidade de concretização no prazo estipulado pela defesa da tese. Desta forma se torna possível analisar um fenômeno dentro de um contexto histórico e social bem definido. Os documentos selecionados são os que estão em uso pela RMEF e fazem parte do dia a dia nos NEIMs da cidade.

⁴ A Constituição diz de 0 a 5 anos, mas irei assumir no texto de 0 a 6 considerando o corte etário de 31 de março, o que permite que as crianças que fazem aniversário posterior a essa data, frequentem a Educação Infantil durante o decorrente ano.

⁵ O município de Florianópolis inaugurou em 1976 sua primeira instituição de Educação Infantil pública – o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, localizado na parte continental de Florianópolis. Neste espaço o NEI Coloninha funcionou até 1979 quando, com a construção de prédio próprio, ampliou o atendimento incorporando crianças menores de 3 anos, com uma modalidade de instituição também nova no âmbito público municipal: a creche. Em 1979, portanto, a primeira instituição pública municipal de educação infantil muda de espaço e de nome, transformando-se em Creche Professora Maria Barreiros, também a primeira creche criada e mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (OSTETTO, 2000, p. 48)

⁶ Neste período de origem, era denominado Núcleo de Educação Infantil - NEI.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa combina a análise documental e a entrevista semiestruturada, buscando uma triangulação de dados que enriqueçam a compreensão do objeto de estudo. A análise documental, ao utilizar fontes como documentos curriculares nacionais e municipais, permite examinar as políticas educacionais em seus textos oficiais, identificando objetivos, concepções e possíveis contradições, hegemonia, contra hegemonia e práxis. Complementarmente, a entrevista semiestruturada oferece a oportunidade de aprofundar a análise (a partir do Capítulo 3), coletando as perspectivas e experiências dos atores envolvidos na formulação e implementação dessas políticas, possibilitando desvelar as dinâmicas e pontos de resistência presentes no contexto educacional.

Ao reconhecer os documentos curriculares como manifestações políticas em um cenário de disputas, esta investigação alinha-se à perspectiva de que a formulação de políticas é um processo dinâmico e suscetível a transformações. Desse modo, a compreensão aprofundada dessas dinâmicas contribui para o debate acerca do papel do currículo e das políticas educacionais na conformação de um projeto de sociedade para a criança.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INTERESSE NO TEMA DE PESQUISA

A presente análise emerge da sólida trajetória acadêmica e profissional da autora, que inclui dezessete anos de atuação na Educação Infantil e dedicação ao estudo das políticas educacionais. Essa experiência foi enriquecida por uma década de participação no Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR - Pé Vermelho), vinculado ao MIEIB, e pela imersão em grupos de pesquisa como o CNPq - Estado, Políticas Públicas e Educação e o "Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância" (2018-2022).

Nesse contexto investigativo, tornou-se premente a compreensão das disputas que permeiam o currículo, as quais se inserem em uma perspectiva social e política marcada por confrontos em torno da concepção de criança, das ideologias e dos projetos de Educação. A pesquisa de mestrado da autora (Farias, 2018) já havia revelado que as Parcerias Público-Privadas, impulsionadas pela lógica neoliberal, acarretavam prejuízos aos direitos da criança, especialmente pela antecipação da escolarização.

Após catorze anos de docência (Londrina-PR), e a atuação como supervisora escolar em Florianópolis (a partir de 2022) a experiência proporcionou um olhar atento com o conjunto de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Esse contato gerou inquietações significativas na autora sobre a autonomia da rede frente às políticas nacionais, especialmente ao constatar que o currículo local apresentava uma estrutura diferenciada (os Núcleos da Ação Pedagógica: 1. Relações Sociais e Culturais; 2. Linguagens; e 3. Natureza) e não utilizava a codificação de "Habilidades e Competências" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A observação de uma aparente continuidade e coesão no arcabouço documental da RMEF — que remonta ao primeiro uso do termo "Currículo" em 2015, então uma estratégia para barrar a pressão do apostilamento — somada à diferenciação em relação à BNCC, incitou a presente investigação. Sentindo-se provocada pela singularidade da rede, a autora viu a necessidade de analisar em profundidade essa documentação, abrangendo sua construção histórica, os tensionamentos, os atores sociais envolvidos e os princípios pedagógicos que a sustentam.

Desse modo, a tese parte da premissa de que os documentos curriculares da RMEF se configuram como uma manifestação política em um cenário de disputa de espaço, refletindo um projeto de sociedade. Investigar essa trama, tecida a muitas mãos e em constante movimento, torna-se importante para aprimorar a formulação e a gestão de políticas educacionais, reconhecendo o papel crucial da mobilização dos diversos atores sociais.

1.2 MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa investiga as bases teóricas, políticas e ideológicas que fundamentam os documentos curriculares da Educação Infantil, tanto em âmbito Nacional quanto na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Adotando o Método Materialista Histórico-Dialético (MHD) como referencial teórico-metodológico, com suas categorias centrais, a da Contradição, Hegemonia e a Práxis, para apreender a essência do objeto de estudo para além de sua manifestação aparente.

1.2.1 O Método Materialista Histórico-Dialético (MHD)

No Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), o Estado é centralmente compreendido como um instrumento de dominação de classe, conforme teorizado por Karl Marx e Friedrich Engels, notavelmente em "O Manifesto Comunista" (1848), Marx argumenta que o Estado não é uma entidade neutra acima das classes sociais, mas sim um aparato que emerge das contradições da sociedade de classes e que, fundamentalmente, serve aos interesses da classe economicamente dominante para manter e reproduzir as relações de produção capitalistas. Os autores afirmam que o Estado moderno é um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa, servindo fundamentalmente aos interesses da classe dominante na manutenção das relações de produção capitalistas (Marx; Engels, 2007).

O Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), procura compreender as leis que governam o desenvolvimento da sociedade e as formas pelas quais as pessoas podem transformá-la. Fundamenta-se em três princípios:

1. *O Materialismo*: a realidade é material e não existe nada além da matéria em movimento;
2. *A Historicidade*: a sociedade é produto da história e é permeada pelas relações materiais entre as pessoas;
3. *A Dialética*: a sociedade é um processo em constante mudança, moldada pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção.

A adoção do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como método central, operacionalizado através das categorias de Contradição, Hegemonia e Práxis (Cury, 1995), configura a espinha dorsal desta investigação.

O MHD, ao fundamentar-se nos princípios do materialismo, da historicidade e da dialética, oferece um arcabouço robusto para analisar as políticas educacionais não como entidades isoladas, mas como produtos de um contexto material e histórico específico, permeado por relações de poder e contradições inerentes ao desenvolvimento social.

As categorias dialéticas, compreendidas como formas ontológicas e históricas do ser, possibilitam uma análise que transcende a descrição superficial, buscando as relações estruturais e as dinâmicas que estruturam a realidade educacional. Ao conceber a sociedade como uma totalidade concreta e estruturada, o MHD permite

investigar como as políticas educacionais se inserem e interagem nesse complexo tecido social.

A escolha da obra de Carlos Jamil Cury, "Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para a Elaboração de Projetos Educativos" (1995), como base para as categorias de análise metodológica, dentro da perspectiva crítica e do aporte do Materialismo Histórico e Dialético, busca um arcabouço teórico relevante para a compreensão das contradições que permeiam o campo educacional, alinhando-se à proposta de análise que busca desvelar as dinâmicas e tensões presentes nas políticas para a Educação Infantil. As três categorias a seguir, constituem a base para a análise metodológica dessa pesquisa:

A primeira categoria é a Contradição: As desigualdades educacionais e sociais são expressas por Cury (1995) ao examinar as políticas educacionais que muitas vezes perpetuam as desigualdades existentes e discute maneiras de superá-las, nessa mesma lógica, o autor coaduna:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta de caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que é a análise registra é precisamente a sua contínua transformação; A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/ formas apriorísticas para determinadas: também cabe a pesquisa descobri-las (Neto, 2011, p.57).

A categoria de Contradição, conforme Cury (1995) e Neto (2011), é central para analisar políticas educacionais, pois revela como elas podem perpetuar desigualdades em vez de superá-las. Neto enfatiza a dinâmica da sociedade burguesa impulsionada por suas contradições internas. A análise crítica busca registrar essa transformação contínua, pois a ausência de contradições implicaria em estagnação.

A investigação empírica busca revelar a natureza específica das contradições educacionais e suas possíveis soluções. Assim, a categoria da Contradição guiará a análise dos documentos curriculares da Educação Infantil para identificar desigualdades, tensões e caminhos para sua superação, dentro da dinâmica contraditória da sociedade.

A segunda categoria é a Hegemonia: A categoria de Hegemonia, fundamentada na perspectiva gramsciana tal como explorada por Cury (1995), oferece um instrumental teórico essencial para desvendar as relações de poder que

permeiam as políticas curriculares da Educação Infantil. A hegemonia, compreendida como a capacidade de um grupo dominante exercer liderança por meio do domínio e do consentimento dos grupos subordinados, lança luz sobre como o currículo e as práticas pedagógicas podem atuar na reprodução da ideologia dominante.

Neste sentido, a análise se volta para a maneira como o currículo, enquanto um artefato cultural e político, pode se tornar um veículo para a difusão de uma ideologia específica, apresentando os interesses de uma classe dominante como se fossem universais e, dessa forma, obtendo o consentimento daqueles que são subalternizados.

O papel dos Intelectuais Orgânicos, na produção e disseminação de ideias que servem aos interesses de determinadas classes sociais, torna-se um ponto central de investigação. Ao analisar os documentos curriculares, torna-se preciso identificar os conhecimentos e valores que são privilegiados e transmitidos, e como esses elementos podem contribuir para a manutenção ou o questionamento do *status quo*. A categoria de Hegemonia, portanto, direciona a análise para as diversas formas de dominação ideológica presentes no campo da Educação Infantil.

A terceira categoria é a *Práxis*, conforme a abordagem de Cury (1995), direciona o olhar para o papel ativo e transformador da educação. Cury enfatiza que os educadores não devem ser meros transmissores de conhecimento, mas sim agentes de mudança social, utilizando a educação como ferramenta para transformar a sociedade.

Nessa perspectiva, a *Práxis*, entendida como a unidade entre a ação e a reflexão, torna-se fundamental. Uma prática educativa reflexiva e engajada pode oferecer um contraponto à hegemonia, encontrando no currículo um espaço de amparo para uma educação crítica e voltada para a transformação social. O objetivo é formar atores sociais que desenvolvam a capacidade de questionar a ordem estabelecida, analisar criticamente as relações de poder e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A categoria da *Práxis*, portanto, impulsiona a análise para investigar as possibilidades de ação transformadora presentes nas políticas curriculares da Educação Infantil pela contra-hegemonia.

1.3 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A escolha da abordagem qualitativa, complementada pelos procedimentos de

coleta de dados da entrevista semiestruturada (Gil, 2008) e da análise documental, fundamentada em sólidos referenciais teóricos e metodológicos (Evangelista, 2012; Shiroma, Campos e Garcia, 2005, Evangelista e Shiroma, 2019), demonstra o rigor e a profundidade pretendidos na análise das políticas educacionais para a Educação Infantil.

O MHD, com sua ênfase na historicidade, nas relações materiais e nas contradições como motor da transformação social, oferece um arcabouço teórico para desvelar as complexas dinâmicas que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas. As categorias eleitas, por sua vez, direcionam o olhar para as tensões inerentes ao sistema educacional, para as formas sutis de dominação ideológica e para o potencial da ação reflexiva na transformação da realidade.

Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (Evangelista e Shiroma, 2019, p.83).

A atenção direcionada às relações entre trabalho e capital e ao papel do Estado, conforme apontam Evangelista e Shiroma, é fundamental para desvelar as raízes das políticas educacionais. A pesquisa parte do pressuposto de que as contradições inerentes ao sistema capitalista são a gênese das demandas e ações que levam à formulação de políticas públicas para a educação.

A escolha da pesquisa documental, abrangendo fontes digitais relevantes como o MEC, plataformas acadêmicas, a Plataforma Sucupira e o sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, demonstra uma estratégia de coleta de dados alinhada aos objetivos da pesquisa.

Ao complementar e aprofundar a compreensão dessas relações sob uma perspectiva teórica crítica, a pesquisa documental se configura como um instrumento essencial para desvelar as bases ideológicas e os embates políticos que permeiam a construção das políticas para a Educação Infantil. Neste sentido, a pesquisadora reafirma seu alinhamento com a abordagem teórica e metodológica que fundamenta este estudo:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: Capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento, e diante de pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal a essência do objeto que investiga (Neto, 2011, p.22).

Em consonância com a perspectiva de Neto (2011) a presente investigação propõe-se a transcender a análise superficial dos documentos curriculares da Educação Infantil. Embora se reconheça a relevância do nível empírico como ponto de partida para a compreensão da realidade, o objetivo consiste em desvelar a essência dessas políticas. Por meio da análise documental crítica e das entrevistas semiestruturadas, busca-se apreender a estrutura que as impulsionam, reproduzindo, no plano do pensamento teórico, uma compreensão de suas determinações históricas, políticas e ideológicas.

Adota-se como base a perspectiva de análise de políticas educacionais proposta pelas autoras:

Esse compromisso nos afasta, pois, da ideia de que pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se "funcionam", se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea "qualidade" da Educação ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção. Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista, Shiroma, 2019, p.84).

A explicitação desse compromisso teórico-metodológico por Evangelista e Shiroma (2019), ressoa profundamente com a orientação desta pesquisa. Ao afastar a noção simplista de que pesquisar política educacional se resume a avaliações de "funcionamento" ou comparações superficiais, as autoras alertam para a necessidade de uma análise mais densa e contextualizada. Compreender as políticas educacionais

exige ir além de sua lógica interna e autojustificativa, inserindo-as no complexo tecido da materialidade e da correlação de forças que as engendraram.

A pesquisa documental, principal fonte de dados (majoritariamente de origem digital), utiliza como instrumentos de acesso os sites eletrônicos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. A pesquisa documental configura-se como uma técnica relevante para a abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por meio de outras técnicas e revelando novas perspectivas sobre um tema ou problema. Para tal análise os documentos a serem utilizados são:

Quadro 1: Documentos Curriculares da Educação Infantil – Brasil/Florianópolis (2010 a 2023)

ÂMBITO	DOCUMENTO - LINK
Nacional	<u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010)</u>
Nacional	<u>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017)</u>
Municipal	<u>Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis. (Florianópolis, 2010)</u>
Municipal	<u>Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2012)</u>
Municipal	<u>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015 a)</u>
Municipal	<u>Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (Florianópolis, 2015 b)</u>
Municipal	<u>Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) (Florianópolis, 2016 a)</u>
Municipal	<u>Currículo da Educação Física (Florianópolis, 2016 b)</u>
Municipal	<u>Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis. (Florianópolis, 2021)</u>
Municipal	<u>Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (Florianópolis, 2022)</u>
Municipal	<u>Instrumento De Avaliação De Contexto Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis” (Florianópolis, 2023)</u>

Fonte: [Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e do MEC](#)

Desse modo, a investigação empreende uma análise específica das relações entre o contexto nacional e o local, articulada a perspectivas críticas do conhecimento teórico, engajada a leitura dos documentos e a interpretação dos dados coletados, ao

buscar desvelar as relações de poder e as contradições subjacentes às políticas educacionais para a Educação Infantil.

A ampla consulta à base documental permeou a investigação no processo de construção das Políticas Educacionais Curriculares da Educação Infantil (EI). Para elucidar o desafio inerente ao trabalho com a documentação:

Afirmando a necessidade de apreensão dos dados nas relações em que eles mantêm com contexto ao qual pertencem, procura-se verificar como os fenômenos se manifestam, tendo em vista a uma compreensão holística, histórica e processual. O pesquisador estará atento ao maior número possível de elementos constitutivos do campo estudado, conferindo-lhe sempre, grande importância (Martins, 2006, p.5).

Nesta mesma vertente, Shiroma, Campos e Garcia demarcam (2005, p.439): “[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”.

A perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005) complementa de forma essencial a abordagem desta pesquisa. Ao enfatizarem que o interesse no trabalho com documentos não reside no texto isoladamente, mas como uma janela de acesso ao discurso subjacente, as autoras reforçam a importância da interpretação como ferramenta analítica central. Essa visão metodológica orienta a ir além da descrição superficial do conteúdo documental, buscando desvendar as intencionalidades, as relações de poder e as ideologias que se manifestam no discurso e que moldam as políticas para a Educação Infantil.

As políticas públicas precisam ser investigadas no cenário político, econômico e cultural ao qual pertencem, a fim de compreender a totalidade e analisar as contradições que se apresentam no movimento dialético do objeto nos tensionamentos entre os atores sociais que constroem as políticas educacionais, o que se torna um grande desafio para a pesquisadora.

1.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Este item descreve a metodologia da pesquisa utilizada para investigar a trajetória dos documentos curriculares. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa,

utilizando a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

A escolha da entrevista semiestruturada se justifica pela sua capacidade de permitir uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos participantes, ao mesmo tempo em que mantém um foco nos temas centrais da pesquisa por meio de um roteiro flexível.

A seleção dos participantes foi cuidadosamente planejada, baseada em critérios específicos de inserção no campo de estudo. Foram entrevistadas onze participantes⁷, divididas em dois grupos principais:

- Nove profissionais da educação diretamente envolvidas na elaboração dos documentos curriculares (autoras).
- Duas professoras que vivenciaram o processo de implementação desses documentos na Rede municipal.

As falas das entrevistadas são elementos centrais a partir do terceiro capítulo. Suas vozes, que refletem a construção coletiva da documentação pedagógica da rede, são apresentadas como interlocutoras ativas. Elas são essenciais para navegar nos meandros e complexidades que permeiam essa construção curricular.

1.4.1 A Entrevista Semiestruturada

Para a realização das entrevistas, a pesquisa foi cadastrada e deferida na Plataforma Brasil, em cumprimento as exigências da Resolução n. 466/12-CNS; Resolução n. 510/2016 -CNS e Carta Circular n. 02/2021/Conep/SECNS/MS, O projeto foi, então, submetido e aprovado o Parecer Consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), órgão colegiado de natureza científica vinculado à Reitoria da UEL, bem como aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Para conhecer a trajetória dos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, o instrumento da entrevista semiestruturada utilizou os critérios de definição dos participantes, e a esse respeito, Gomes (2007, p.58) orienta:

⁷ O plano inicial seria realizar a entrevista com duas professoras de cada representatividade, porém como houve negativas ao convite, algumas ficaram com apenas uma representação da atuação.

[...] a definição dos sujeitos de uma pesquisa faz-se com base no universo delimitado para investigação mediante critérios definidos em função do recorte teórico-metodológico que faz o investigador. Ou seja, os personagens ou atores sociais não são definidos aleatoriamente, mas sim de acordo com sua inserção no campo de estudo delimitado.

A escolha desse instrumento metodológico justifica-se pela sua capacidade de proporcionar um espaço de diálogo aberto e flexível, permitindo às entrevistadas compartilhar suas experiências, percepções e reflexões de forma aprofundada, ao mesmo tempo em que a entrevistadora direciona a conversa para os temas centrais da pesquisa.

O convite para participação nas entrevistas foi estendido a duas representantes de cada segmento da rede. Contudo, em três categorias específicas (Diretora da DEI, Supervisora, e Diretora do NEIM), houve a recusa da segunda profissional, resultando na representação de apenas uma entrevistada por cada um desses segmentos.

O Quadro 02, detalha a denominação, a quantidade de profissionais por categoria e os critérios de seleção para cada grupo de entrevistadas na diversidade de profissionais envolvidas na entrevista ao proporcionar uma compreensão mais abrangente do tema estudado, nas diferentes perspectivas dos profissionais:

Quadro 2: Entrevistadas: Denominação / Apresentação/ Critério de seleção

Denominação	Breve apresentação da profissional	Critério de seleção
Diretora da DEI	A professora ingressou na Rede Municipal de Educação de Florianópolis em 2010. Em 2013, foi convidada a integrar a equipe da Educação Infantil como assessora pedagógica, atuando na SME até 2023. Durante esse período, participou ativamente da elaboração e implementação do currículo, bem como das diretrizes e orientações curriculares municipais. Após o afastamento para o mestrado, com o objetivo de investigar a constituição da docência e a própria rede, a profissional retornou e assumiu a diretoria da Educação Infantil. Nesse período, enfrentou o desafio de consolidar a Recontextualização Curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de conduzir o processo de implementação da Avaliação de Contexto na Rede. Segundo ela, essas foram as duas principais políticas que orientaram a gestão naquele momento.	Ter participado da construção e implementação de ao menos um documento curricular da rede entre os anos de 2010-2023.
Diretora - NEIM	A profissional é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especialização em	-Ter a participação na elaboração de no mínimo um documento

	<p>Educação Infantil. Como professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, ela tem uma vasta experiência na gestão e no assessoramento pedagógico da Diretoria de Educação Infantil, onde atuou de 2008 a 2009 e de 2017 a 2020. Suas funções incluíam a proposição de políticas públicas e o planejamento da formação continuada para profissionais da rede. Além disso, de 2010 a 2016, a pesquisadora foi gestora de uma unidade educativa municipal, com foco em uma gestão democrática e participativa. Seus estudos e pesquisas atuais, vinculados ao Grupo Coletivo Ciranda, concentram-se em instrumentos de avaliação da Educação Infantil, gestão democrática e na participação das famílias. Ela também faz parte de um grupo de profissionais da rede de Florianópolis da Avaliação de Contexto.</p>	<p>curricular da rede; -Ter exercido a função de diretora no Núcleo Municipal de Educação Infantil em algum momento do período dos anos entre 2010-2023.</p>
Supervisora	<p>Com mais de 25 anos de experiência na Educação Infantil, a profissional atua há 16 anos como supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde ingressou em 2009. Ela trabalha atualmente em um NEIM e muito colaborou com o assessoramento pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, com foco na formação continuada de professores e supervisores. A pesquisadora é mestre e doutora pela UFSC na linha de pesquisa Educação e Infância. Seus estudos se concentram na constituição da linguagem em bebês e crianças, analisando o papel da brincadeira e da mediação docente. Sua pesquisa baseia-se em pressupostos teóricos de autores como Vygotsky, com contribuições da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância brasileira e italiana. Participou ativamente na escrita da documentação da rede.</p>	<p>- Ter exercido a função de supervisora em Núcleo Municipal de Educação Infantil durante o período de 2010-2023; -Ter a participação na elaboração de no mínimo três documentos curriculares da rede.</p>
Assessora - NUFPAEI 01	<p>Com formação em Pedagogia e em Educação Física, a professora é mestre e doutora em Educação pela UFSC. Seus estudos de pós-graduação se aprofundaram na formação de professores, durante o mestrado, e na sociologia e história da educação, no doutorado. Atuando ativamente na rede de ensino, seu primeiro vínculo com a instituição foi em 1999, como professora contratada. Em 2009, efetivou-se como professora de Educação Física na Educação Infantil. Integrou como coordenadora do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI). A profissional também ocupou cargos de assessora pedagógica e professora formadora do núcleo de formação, sendo escritora, consultora, especialista de muitos documentos da rede. Participou ativamente de diversos documentos como autora, comissão organizadora na qual se destacam a Recontextualização Curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Reedição das Orientações Curriculares e a Avaliação de Contexto.</p>	<p>Ter a participação na elaboração de no mínimo dois documentos curriculares da rede entre os anos de 2010-2023.</p>

Assessora - NUFP AEI 02	Com formação em Pedagogia pela UNICAMP, especialização em Arte e Educação (Mestrado e Doutorado). É professora Auxiliar de Educação Infantil, desde 2014, onde participou como assessora das formações centralizadas e descentralizadas e responsável pela escrita de documentos. Atuou como coordenadora e diretora de NEIM. Participou ativamente de diversos documentos como autora, comissão organizadora na qual se destacam Para escolher bons livros e da Reedição das Orientações Curriculares e a Avaliação de Contexto.	Ter a participação na elaboração de no mínimo dois documentos curriculares da rede entre os anos de 2010-2023.
Assessora – NEIM 01	A profissional é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com graduações em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, e em Educação Física. Ao longo de sua carreira, a educadora atuou como diretora de unidade educativa e no assessoramento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME). Sua experiência também inclui participações em órgãos como o Conselho Deliberativo do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) e o Conselho Municipal de Educação (CME). Sua atuação abrange temas como políticas públicas, gestão e coordenação pedagógica, além de se dedicar ao Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, avaliação, indicadores de qualidade, e à relação entre a Educação Física e a Educação Infantil.	-Ter a participação na elaboração de no mínimo dois documentos curriculares da rede; -Ter exercido a função de assessora nos Núcleos Municipais de Educação Infantil em algum momento do período dos anos entre 2010-2023.
Assessora – NEIM 02	A pesquisadora é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também concluiu sua graduação em Pedagogia. Ela possui, ainda, uma pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2002, a educadora atuou como assessora pedagógica na Diretoria de Educação Infantil (DEI), foi assessora do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFP AEI), desenvolvendo formações continuadas com foco em Literatura Infantil e temas relacionados às Culturas Africanas e Afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Como pesquisadora, ela é membro dos grupos LITERALISE, que pesquisa literatura infantil, e Alteritas, que estuda diferença, arte e educação. Participou ativamente da construção do conjunto de documentos curriculares da rede.	-Ter a participação na elaboração de no mínimo dois documentos curriculares da rede; -Ter exercido a função de assessora nos Núcleos Municipais de Educação Infantil em algum momento do período dos anos entre 2010-2023.
Professora - UFSC 01	A pesquisadora da UFSC, com doutorado pela UNICAMP e estágios de pós-doutorado em Portugal e na PUC-Rio, é uma representante de destaque na área de Educação, especialmente na Educação Infantil. Ela se dedicou a pesquisas sobre a produção científica e estudos com crianças, além de orientar trabalhos de pós-graduação e graduação na UFSC. Sua atuação incluiu a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na	-Ter participado ativamente de no mínimo dois documentos curriculares da rede de 2010-2023.

	Pequena Infância (NUPEIN) e a participação em comitês científicos da ANPEd. A pesquisadora participou diretamente da construção dos documentos curriculares da Rede de Educação Infantil de Florianópolis como consultora geral e responsável por diretrizes basilares também participou de uma comissão do INEP e da leitura crítica da primeira versão da BNCC para o MEC.	
Professora - UFSC 02	A pesquisadora é professora no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC e está credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ela concluiu seu doutorado em Educação pela UFSC, com parte da pesquisa realizada na Goethe Universität de Frankfurt Am Main, na Alemanha. A professora também possui mestrado e graduação em Educação Física pela mesma universidade. A pesquisadora teve uma participação direta e ativa na construção dos documentos curriculares da Rede de Educação Infantil de Florianópolis. Ela orientou estágios de graduação diretamente ligados à rede municipal de ensino de Florianópolis. Atua na consultoria da rede e da universidade e está credenciada na linha de pesquisa Educação e Infância, o que a coloca em uma posição de influência acadêmica e de colaboração com as políticas para a Educação Infantil.	-Ter participado ativamente de no mínimo dois documentos curriculares da rede de 2010-2023.
Professora- NEIM 01	A educadora, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Iniciou sua trajetória profissional em uma escola particular de Educação Infantil. Em 2002, ingressou na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como professora. Em 2005, foi convidada para integrar a equipe de assessoras da Diretoria de Educação Infantil, onde permaneceu por dois anos, participando de grupos de pesquisa na UFSC, com foco na Teoria Histórico-Cultural. Esse envolvimento a levou a ingressar no mestrado, onde estudou a documentação pedagógica e a formação docente na Rede. Atualmente, a professora atua no NEIM, somando 26 anos de experiência na Educação Infantil, sendo 23 deles na rede municipal de Florianópolis.	-Não ter a participação na elaboração dos documentos curriculares (2010-2023) ⁸ ; -Estar em exercício da função como profissional docente com as crianças em sala de referência no período integral de 2010-2023.
Professora - NEIM 02	A professora formou-se em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça em 2011, onde também concluiu uma especialização em Psicopedagogia Institucional em 2013. Ingressou na prefeitura de Florianópolis em 2011, atuando por três anos e meio como auxiliar de sala. Em 2015, foi aprovada em concurso para professora auxiliar de Educação Infantil, cargo que ocupa atualmente. Ao longo de sua carreira, a professora trabalhou em diversas unidades, conhecendo várias realidades. Ela possui cerca de 15 anos de experiência na rede municipal.	-Não ter a participação na elaboração dos documentos curriculares (2010-2023) ⁹ ; -Estar em exercício da função como profissional docente com as crianças em

⁸ O critério se deve ao foco das questões na implementação e à intenção de obter impressões sem o viés de autoria da documentação.

⁹ O critério das professoras do NEIM de não ter participado diretamente da formulação se deve ao fato das questões estarem mais voltadas à implementação e assim não terem envolvimento direto com o processo para poderem colocar sua impressão sem envolvimento com as autoras, buscando neutralidade.

		sala de referência no período integral de 2010-2023.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelas entrevistadas e contidos no Currículo Lattes

A carta convite¹⁰ para as entrevistas foi enviada por e-mail com no mínimo um mês de antecedência e flexibilidade para sugestão de alteração da data. Junto ao convite foram enviados o Termo Livre e Esclarecido e os pareceres favoráveis da realização da pesquisa do Comitê de Ética e da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

As entrevistas foram realizadas entre 20 de fevereiro e 10 de abril de 2025, do total delas, seis aconteceram presencialmente nos locais de trabalho das participantes, no ambiente da pesquisadora ou na biblioteca do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Florianópolis. As demais foram conduzidas on-line, conforme a preferência de horário das participantes.

A coleta de dados qualitativos foi realizada por meio de entrevistas, as quais permitiram aprofundar a realidade investigada e estabelecer um diálogo produtivo em um clima de confiança entre a pesquisadora e as participantes. Todas as entrevistas foram conduzidas com a devida autorização das profissionais, gravadas utilizando um aplicativo de voz no celular para garantir a fidelidade do conteúdo, e seguiram o roteiro preestabelecido. Posteriormente, as falas foram integralmente transcritas, resultando em um corpus de análise de 169 páginas.

Para garantir a ética e o sigilo, os nomes das participantes foram preservados, fazendo menção da ocupação no cargo no período investigado. A entrevista buscou explorar como as decisões curriculares foram tomadas, como foram formuladas e implementadas na prática, quais os desafios enfrentados, os atores sociais envolvidos, as pressões políticas, e ainda, a diversidade de opiniões e experiências que pode revelar tanto contradições, hegemonias e contra-hegemonias no conjunto de documentos curriculares.

1.4.2 Forma de Sistematização e Análise dos Dados

Para a coleta e análise, a pesquisa utilizou uma triangulação de fontes: documentos curriculares, referencial teórico e transcrições das entrevistas

¹⁰ O modelo utilizado consta no Apêndice B, desta pesquisa.

semiestruturadas. O material foi sistematizado e analisado de forma integrada: optou-se por inserir os dados das entrevistas concomitantemente à discussão teórica e documental a partir do Capítulo 3, evitando um capítulo de resultados isolado. O esforço analítico consistiu em articular essas fontes em consonância com as categorias centrais do método materialista histórico-dialético: Contradição, Hegemonia e Práxis. Adicionalmente, o entrecruzamento de dados foi guiado pelos eixos temáticos do roteiro de entrevistas: 1) Formulação da Política Educacional; 2) Currículo; e 3) Tradução do Currículo / Prática Docente, que serviram como eixos de análise em conjunto com os documentos e a discussão teórica.

1.5 O LÓCUS E OS ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

O panorama municipal de atendimento da Educação Infantil no Brasil, que apresenta proporções colossais, com 5.570 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela-se bastante díspar, dada a desigualdade das condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros.

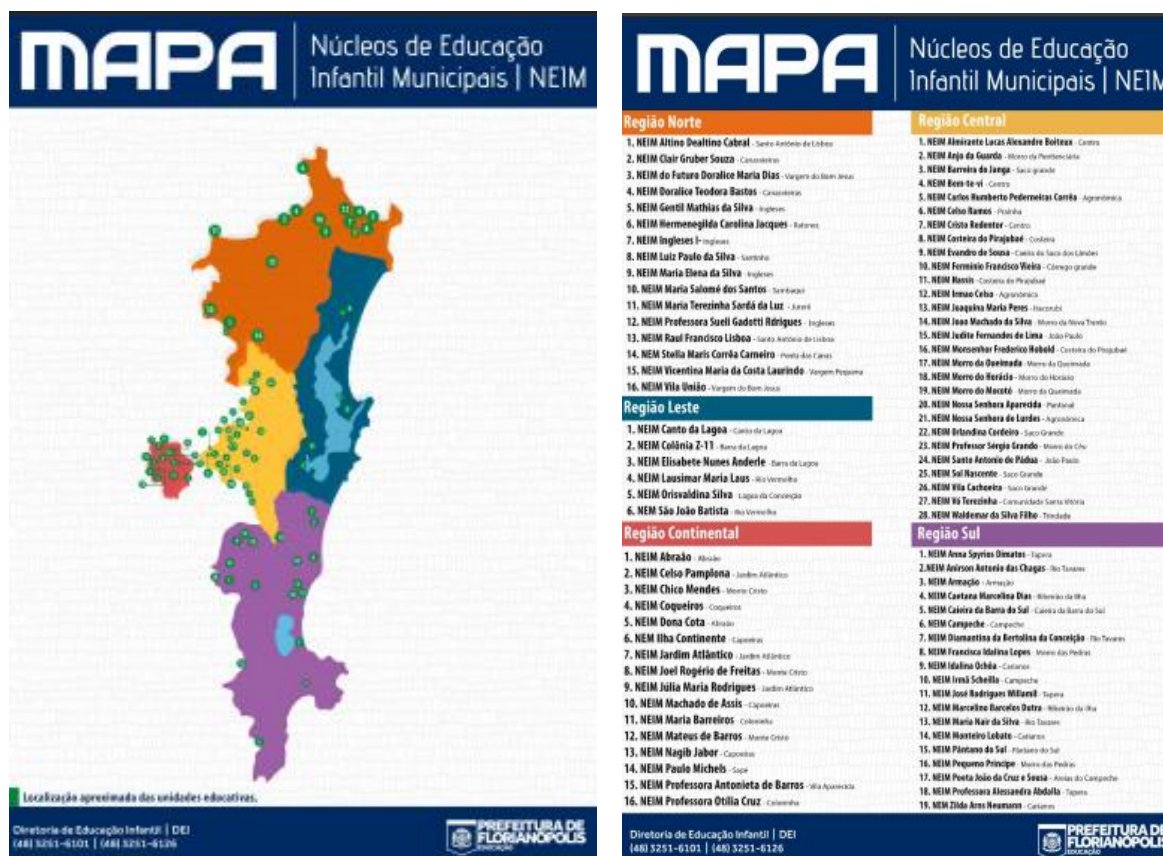
Tal disparidade manifesta-se no tipo de oferta de ensino (Creche, Pré-Escola, Fundamental E Médio), no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na excelência educacional – formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com diferenças sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações.

Para situar o contexto do problema de pesquisa, é importante conhecer o local onde a pesquisa se encontra e os atores sociais que fazem parte desse cenário. A presente pesquisa tem como lócus a cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina.

A cidade conta com uma população de 537.211 pessoas, de acordo com o último censo de 2022 (IBGE), em uma extensão territorial de 674,844 km². Na Rede Municipal de Ensino (RME), em 2023, o IBGE registrou 146 escolas de Ensino Fundamental e 63 escolas de Ensino Médio em Florianópolis. Na Educação Infantil, a rede é composta por 85 creches e pré-escolas municipais e 12 unidades filantrópicas, além de dez unidades de Ensino Fundamental que também atendem à Educação Infantil. Em fevereiro de 2023, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis recebeu

mais de 25 mil crianças da Educação Infantil no retorno às aulas, distribuídos nos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM):

Gráfico 1: Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipal/ NEIM



Fonte: Site da PMF – SME (2023)

O mapa do ano de 2023 apresenta a organização por quatro regiões distintas de Florianópolis, e para cada NEIM, é apresentado o nome completo da instituição com o bairro correspondente à sua localização. (É possível encontrar a versão ampliada no link anexado à fonte).

1. Região Norte: Listas de 1 a 15 NEIMs.
2. Região Leste: Listas de 1 a 5 NEIMs.
3. Região Continental: Listas de 1 a 16 NEIMs.
4. Região Sul: Listas de 1 a 19 NEIMs.
5. Região Central: Listas de 1 a 24 NEIMs.

Em 2018, o Projeto de Lei nº 17.484/2018, denominado 'Creche e Saúde

Já', de autoria da PMF, apesar da forte oposição de profissionais da Educação e da Saúde da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), abriu caminho para que Organizações Sociais (OS) assumissem a administração de novas instituições educativas e unidades de saúde. Essa medida foi vista como uma descaracterização do serviço público e uma expansão do setor privado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF):

Sem ser discutido democraticamente com a sociedade, o projeto “Creche e Saúde Já”, significa o desmonte do serviço público por afetar a maior parte da população florianopolitana, instituindo a dilapidação do patrimônio público com a privatização que, para visar lucro, precariza cada vez mais a prestação de serviços por assumir a lógica do mercado financeiro (Carmo 2018, p.72).

No entanto, essa aprovação foi seguida por forte resistência e contestação por parte de órgãos fiscalizadores, sindicatos e a sociedade civil, o que gerou incerteza e instabilidade jurídica sobre a lei. O PL nº 17.484/2018 propunha autorizar a Prefeitura de Florianópolis a contratar Organizações Sociais (OSs) para gerir serviços essenciais, incluindo unidades de educação (creches) e saúde. Isso gerou forte mobilização social, como o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) e a (UFSC) que publicou uma moção de repúdio, argumentaram que o PL promovia a retirada do Estado e a mercantilização dos serviços essenciais, tornando-os gerenciados por uma lógica privada focada em números, e não na qualidade, além ter sido protocolado e aprovado em caráter de urgência, sem a apreciação prévia de órgãos deliberativos como o Conselho Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Educação, ignorando regras democráticas.

O avanço da aprovação gerou reações do Ministério Público de Contas (MPC) e o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) que recomendaram formalmente à Prefeitura a retirada de tramitação do Projeto de Lei. Houve grande mobilização dos Servidores públicos municipais que entraram em greve por tempo indeterminado, combatida com violência policial, mas que não fizeram a categoria recuar até que o Projeto de Lei fosse retirado, mostrando a força dos agentes sociais mobilizados. Dessa forma ele não se manteve em vigor.

Tabela 1: Grupo de criança por faixa etária em Pré-Escolas e Creche

CRECHE			
GRUPO	DATA DE NASCIMENTO DA CRIANÇA	IDADE DA CRIANÇA	NÚMERO MÁXIMO DE CRIANÇAS POR TURNO
1	A partir de 01/04/2024	mínimo de 4 meses	15 crianças
2	De 01/04/2023 a 31/03/2024	1 ano a 1 ano e 11 meses	
3	De 01/04/2022 a 31/03/2023	2 anos a 2 anos e 11 meses	
4	De 01/04/2021 a 31/03/2022	3 anos e 3 anos e 11 meses	20 crianças
PRÉ-ESCOLA			
GRUPO	DATA DE NASCIMENTO DA CRIANÇA	IDADE DA CRIANÇA	NÚMERO MÁXIMO DE CRIANÇAS POR TURNO
5	De 01/04/2020 a 31/03/2021	4 anos a 4 anos e 11 meses	25 crianças
6	De 01/04/2019 a 31/03/2020	5 anos a 5 anos e 11 meses	

Fonte: Portaria N° 709 /2024

Uma consideração importante da Portaria 709/2024 (Florianópolis, 2024), em consonância com a política nacional dado ao corte etário:

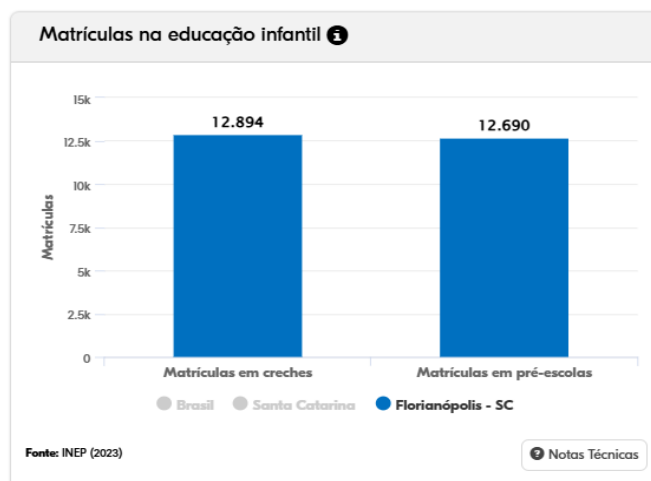
Art. 7º: Para o atendimento em pré-escola, a criança deverá ter idade de 04 (quatro) anos completos até 31 de março de 2025. § 1º Todas as novas vagas de pré-escola serão ofertadas em período parcial, sendo no período matutino ou vespertino, com exceção das unidades que ofertam atendimento exclusivamente integral e Instituições Parceiras (Conveniadas), que seguirão os critérios do plano de trabalho no oferecimento de vagas integrais e/ou parciais.

Ao estabelecer que o atendimento será majoritariamente parcial, com exceções para Unidades Integrais e Instituições Conveniadas, este modelo prioriza a quantidade em detrimento da excelência e do desenvolvimento integral. Essa medida desconsidera profundamente a realidade socioeconômica das famílias e demonstra uma clara contradição. A parcialização, ao invés de suprir a necessidade de educação integral e cumprir a Meta 6 do PNE (Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2014) que visa à ampliação da oferta integral e não à sua redução, gera um problema grave para as famílias. Sem um local seguro para as crianças no contraturno, as famílias trabalhadoras, especialmente aquelas que dependem de trabalho formal e que não possuem redes de apoio, são lançadas a uma situação de vulnerabilidade e

precarização, forçadas a buscar soluções paliativas ou a comprometer sua própria jornada de trabalho.

O Gráfico 02 indica um número equilibrado de matrículas na E.I., distribuídas entre creches e pré-escolas, com uma pequena prevalência na faixa etária não obrigatória (creches).

Gráfico 2: Matrículas de Educação Infantil em 2023 – Florianópolis, SC

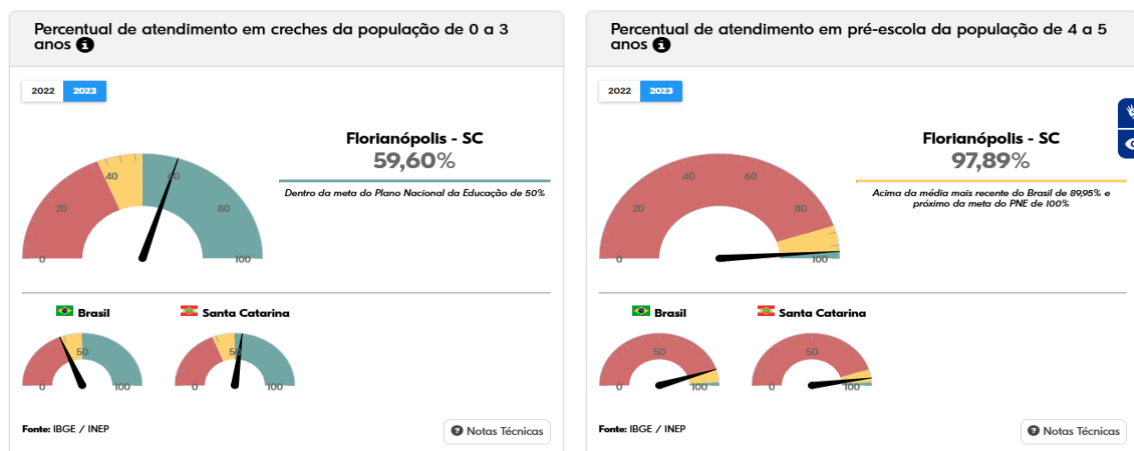


Fonte: INEP (2023).

Essa demanda atendida reflete a necessidade social de vagas e serve de base para o planejamento e a alocação de recursos educacionais com equidade.

No Gráfico 3, é possível aferir que o atendimento em creches em Florianópolis está dentro da meta do PNE, mas ainda há espaço para o avanço em direção à universalização.

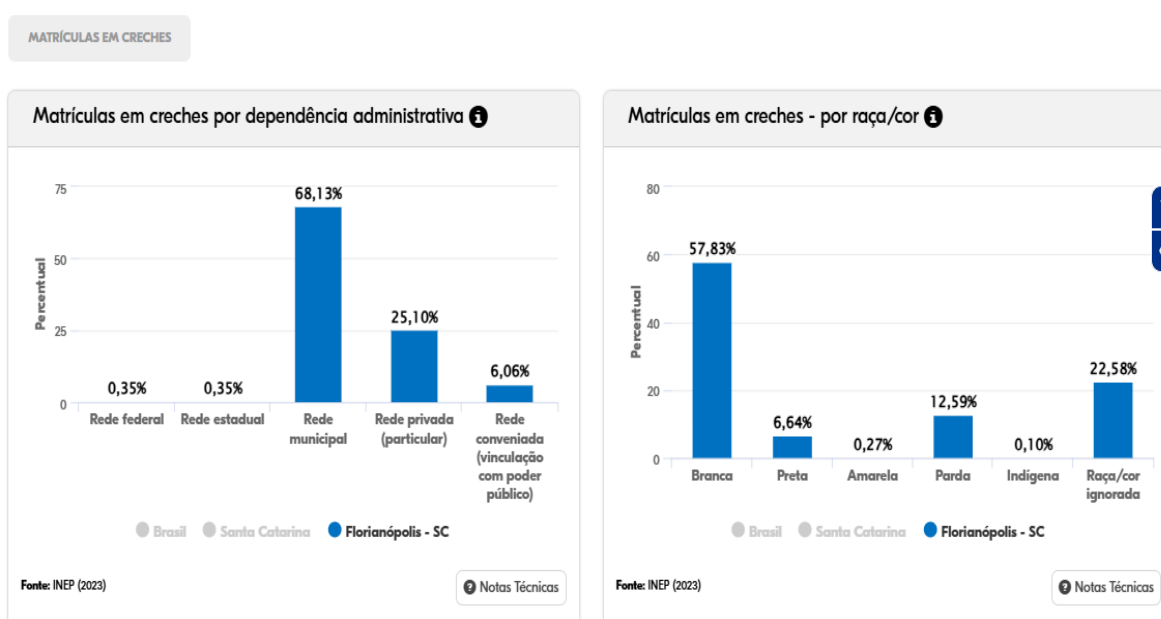
Gráfico 3: Percentual de Atendimento em Creches (0 a 3 anos) e Percentual de Atendimento em Pré-escolas (4 a 5 anos) – Florianópolis – Brasil



Fonte: INEP (2023)

Florianópolis apresenta um bom desempenho no atendimento em pré-escolas. No entanto, deve-se considerar que esse índice é influenciado pela parcialização do atendimento em muitas unidades educativas, que oferecem apenas meio período, tanto para creche quanto para pré-escola. No Gráfico 04, verifica-se que a maior parte das matrículas em creches está na rede municipal (68,13%), com participação da rede privada de 25,10% e da rede conveniada de 6,06%:

Gráfico 4: Matrículas em Creches por Dependência Administrativa e por Raça/Cor



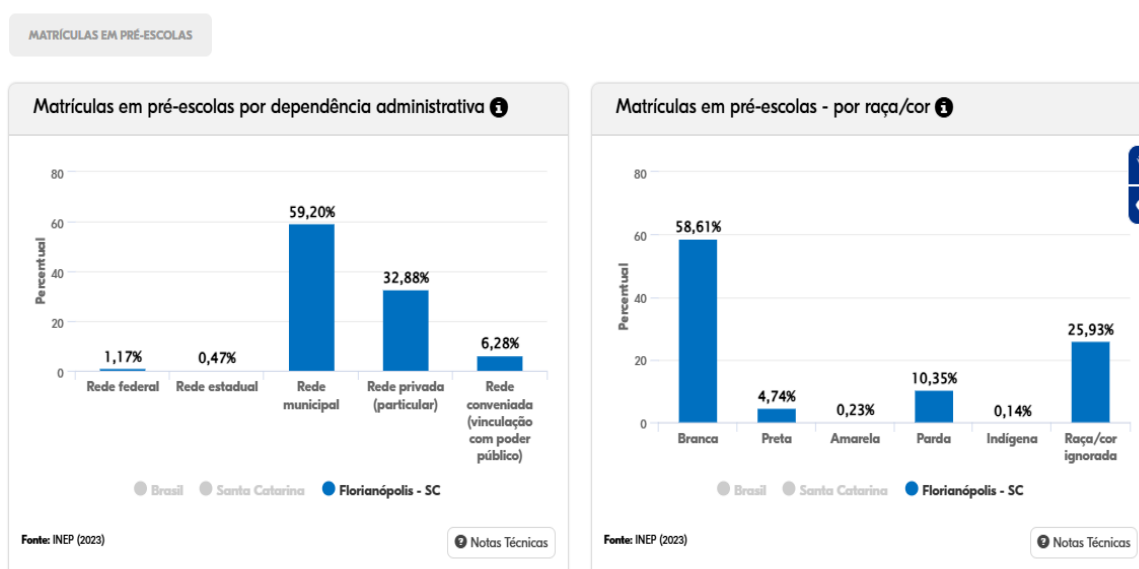
Fonte: INEP (2023)

Esse cenário é um dos fatores que leva o SINTRASEM a trazer em sua Data Base anual a exigência do atendimento público, visto que as tentativas de terceirização são investidas hegemônicas recorrentes em todos os serviços públicos.

No Gráfico 04, a maioria das crianças matriculadas é branca (57,83%). Esse panorama sugere a existência de barreiras de acesso para crianças não-brancas, já que as crianças pretas representam apenas 6,64% das matrículas, índice semelhante à média nacional. Tais dados evidenciam a desigualdade no acesso das crianças pretas. Já as crianças pardas (12,59%) são menores em Florianópolis do que no restante do país e o que chama também a atenção é a representatividade de crianças de raça/cor ignorada (22,58%), sendo a amarela somente (0,27%) e a indígena (0,10%). Essa alta porcentagem de matrículas com raça/cor ignorada (22,58%) dificulta a análise completa da situação e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes para promover a equidade racial na educação¹¹, o que pode ocultar desigualdades raciais ainda maiores.

No Gráfico 05, o atendimento em Pré-Escolas em Florianópolis atingiu 97,89% em 2023:

Gráfico 5: Matrículas Em Pré-Escolas Por Dependência Administrativa e por Raça/Cor



Fonte: INEP, 2023

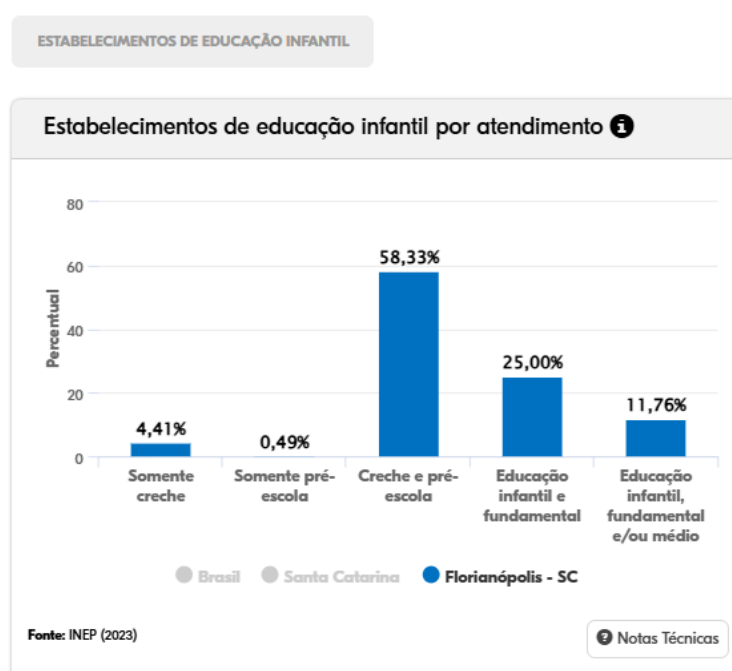
¹¹ O termo à luz do MHD, se refere à “superação das desigualdades raciais estruturais”, “combate às desigualdades raciais estruturais”, “promoção da emancipação dos grupos racialmente oprimidos”.

Este valor está acima da média nacional e próximo a meta do PNE de 100%, sendo que nesse cenário a Rede Municipal é a principal mantenedora. A distribuição das matrículas por raça/cor reflete a composição étnico-racial da cidade, com uma maioria de crianças brancas.

Com base nessa investigação, é necessário desenvolver políticas públicas que promovam a equidade racial na Educação Infantil. Essas políticas podem incluir a expansão da oferta de creches em áreas com maior concentração de famílias não-brancas, a formação de professores para lidar com a diversidade racial nas unidades educativas e a realização de campanhas de conscientização sobre a importância da Educação Infantil para todos os grupos raciais, o que vem ocorrendo em formações na rede, quando as temáticas da Educação das Relações Étnico- Raciais (ERER) são trabalhadas, evidenciadas na práxis docente.

No Gráfico 06, a maioria dos estabelecimentos de Educação Infantil em Florianópolis oferece atendimento tanto em creche quanto em pré-escola (58,33%). Esse valor está acima da média de Santa Catarina (46,11%) e do Brasil (48,87%). Além disso, uma parcela significativa dos estabelecimentos oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (25%):

Gráfico 6: Estabelecimentos de Educação Infantil por Atendimento



FONTE: INEP, 2003

Esse número também supera as médias do estado e do país, e ainda o atendimento nos três níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio compreende 11,76% dos estabelecimentos. Apenas 4,41% dos estabelecimentos em Florianópolis oferecem somente creche e uma pequena parcela oferece somente pré-escola (0,49%).

O gráfico 06 revela que a maioria dos estabelecimentos de Educação Infantil em Florianópolis oferece uma combinação de creche e pré-escola, indicando uma integração entre esses dois níveis de ensino. Além disso, uma parcela considerável dos estabelecimentos também oferece Ensino Fundamental. Em comparação com as médias do Brasil e de Santa Catarina, Florianópolis apresenta uma maior proporção de estabelecimentos que oferecem creche e pré-escola integradas. Com o movimento de Escolas em Tempo Integral, a separação entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) vem se ampliando devido à necessidade de espaço para o atendimento.

Com base na análise dos dados, a Educação Infantil em Florianópolis apresenta um panorama complexo e multifacetado, com avanços significativos e desafios persistentes. Embora o município demonstre bons índices de atendimento, especialmente na pré-escola, a parcialização do ensino e a crescente presença de instituições privadas e conveniadas revelam contradições com o princípio do direito à educação integral.

A análise dos dados demográficos aponta para uma preocupante desigualdade de acesso, com barreiras que dificultam a entrada de crianças não-brancas, e a alta porcentagem de raça/cor ignorada nas matrículas torna a formulação de políticas de equidade mais difícil. A predominância de estabelecimentos que integram creche e pré-escola na rede pública de Florianópolis é um avanço em relação a outras localidades, mas essa configuração enfrenta novos desafios com a expansão das escolas em tempo integral. Portanto, a efetivação de uma educação verdadeiramente pública, democrática e igualitária na cidade demanda um olhar contínuo para as disparidades e aprimoramento das políticas existentes.

1.6 BREVE APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro o **Capítulo Introdutório**. Este capítulo estabelece as bases do estudo e apresenta o percurso

que levou à sua concepção e aos caminhos metodológicos adotados. Ele se inicia com a trajetória acadêmica da pesquisadora, explicando a origem do interesse nas políticas curriculares da Educação Infantil. Em seguida, a seção de método e metodologia detalha o instrumental teórico-analítico, com ênfase no Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), que serve como lente para a análise. Os procedimentos de pesquisa são descritos passo a passo, incluindo os instrumentos de coleta de dados, com destaque para a entrevista semiestruturada. Por fim, o capítulo realiza a delimitação do lócus da pesquisa: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ele contextualiza o campo de estudo e justifica a escolha dos atores sociais entrevistados, essenciais para a construção da voz e da análise da pesquisa.

O **Capítulo 2**, como etapa inicial e fundamental da pesquisa, apresenta o balanço de produção científica realizado mediante o levantamento sistemático de teses e dissertações nas principais bases de dados nacionais e locais (BDTD, Capes, Scielo, UFSC e UDESC). Esse esforço visa conhecer o balanço de produção científica, evitar a duplicação de estudos e assegurar a originalidade da pesquisa proposta. O mapeamento foi guiado por descritores alinhados aos objetivos (Educação Infantil; Documentos Curriculares; BNCC; Florianópolis), com um recorte temporal focado, sobretudo, entre o período de 2010 a 2023, para cobrir os principais marcos curriculares. As produções foram selecionadas após um critério rigoroso de leitura e agrupadas em subseções temáticas, estabelecendo um alicerce sólido e contextualizado para a investigação das políticas curriculares da Educação Infantil na RMEF.

O **Capítulo 3**, visa compreender as bases históricas da influência dos Organismos Internacionais na Educação. Este capítulo traça brevemente esse percurso com o objetivo de subsidiar a análise das ações hegemônicas e contra-hegemonias presentes nos documentos curriculares e nos relatos das entrevistadas. A partir da década de 1980, as políticas neoliberais foram impulsionadas globalmente, principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Essas instituições se estabeleceram como agentes centrais na disseminação do neoliberalismo, condicionando empréstimos à adesão do Consenso de Washington e aos seus desdobramentos neoliberais. Este pacote de reformas atua como a cartilha da política econômica que, como este estudo se esforça em desvendar, impacta diretamente os (des)caminhos da Educação brasileira, com ênfase particular nas políticas destinadas à Educação Infantil. Neste capítulo também é contextualizado a

avaliação realizada pelo BID em 2015 em Florianópolis, como manifestação dessas investidas neoliberais.

O **Capítulo 4**, mergulha na complexa teia que envolve a construção curricular da Educação Infantil, iniciando com o marco das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs), que consolidaram a visão da criança como sujeito de direitos e o brincar e as interações como eixos fundamentais. A análise, porém, se aprofunda na autonomia municipal de Florianópolis, investigando como a rede navega entre as orientações federais e a necessidade de resistir a lógicas hegemônicas, como a escolarização precoce e as pressões do neoliberalismo. A jornada, guiada pelas vozes das entrevistadas, desvenda a natureza política do currículo e suas contradições, focando nas disputas entre distintos atores sociais e nas complexas interações e tensões ("nós-emaranhados") presentes na documentação. Em última instância, o capítulo demonstra que a construção curricular de Florianópolis é um ato de resistência em busca da diferenciação identitária da Educação Infantil, combatendo abordagens assistencialistas ou preparatórias em favor do desenvolvimento integral da criança.

O **Capítulo 5**, apresenta a análise detalhada do conjunto de nove Documentos Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), cobrindo o período de 2010 a 2023. O objetivo central é identificar os princípios e concepções pedagógicas, os atores sociais envolvidos em sua construção e os tensionamentos resultantes das investidas neoliberais, demarcando os pontos de resistência propositiva que emergem do confronto entre o texto e os depoimentos. Cada documento foi estruturado e analisado seguindo seis eixos: 1) Estrutura (Composição); 2) Justificativa (Origem/Pressão Política); 3) Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis); 4) Princípios e Concepções; 5) Pontos de Resistência e Contradições (encontrados no documento e nas entrevistas); 6) Análise Crítica e Implicações.

A metodologia de análise triangular utilizou trechos pertinentes das onze transcrições de entrevistas, utilizando palavras-chave relacionadas ao roteiro de entrevistas, às categorias do método dialético e aos próprios documentos. Esse procedimento rigoroso permitiu à autora selecionar e integrar as vozes das entrevistadas ao texto, garantindo que a análise dos documentos estivesse continuamente em diálogo com a práxis e as disputas políticas vivenciadas na rede, demarcando os pontos de resistências.

Por fim, a descrição detalhada do lócus, dos documentos (2010-2023) e dos procedimentos de coleta (análise documental e entrevistas semiestruturadas com

onze participantes) configura o arcabouço sólido e coerente necessário para transcender a aparência fenomênica e desvelar a essência da política curricular local. Esta Introdução cumpre sua função de desenrolar os fios conceituais e empíricos. O próximo capítulo se dedicará ao mapeamento da produção acadêmica, tecendo a malha teórica sobre a qual a análise crítica das políticas curriculares será, subsequentemente, construída.

2 BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O balanço de produção constituiu a etapa inicial da pesquisa, sendo realizado mediante o levantamento de produções científicas nas Bases de Dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal Scielo, Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Banco de dados da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

O esforço desta etapa da pesquisa, que objetivou encontrar e selecionar produções que dialogam com o estudo proposto, está condicionado à necessidade de conhecer o que já foi produzido, aproximar as discussões, evitar a duplicação de pesquisas sobre o mesmo tema e contribuir com as produções da área de políticas educacionais para a Educação Infantil (EI) com um tema de originalidade.

Para o mapeamento desta composição da pesquisa, foram elencados os critérios de busca. O primeiro critério foi a definição dos descritores (palavras-chave) alinhados com os objetivos deste estudo, a saber: Educação Infantil; Documentos Curriculares da Educação Infantil; BNCC; Educação Infantil em Florianópolis.

Utilizou-se a consulta às bibliotecas digitais locais, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Para estas, utilizou-se o recorte temporal de 2010-2023. Esta escolha decorreu da busca pelos documentos curriculares produzidos nesse período em âmbito nacional e em Florianópolis.

Em seguida, a pesquisa consultou o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Devido ao extenso volume de produções catalogadas, restringiu-se o período de seleção aos anos de 2020 a 2022, por considerar que estas seriam as pesquisas mais atualizadas.

O critério de leitura compreendeu a seleção do título, leitura do resumo, palavras-chave e sumário, com o recurso de localizador de texto. Após a seleção dos fragmentos, a pesquisa selecionou aqueles que poderiam contribuir com o estudo em questão. A análise foi dividida em quatro subseções: Currículo para a EI; BNCC; Políticas Educacionais da Educação Infantil; Educação Infantil de Florianópolis.

A revisão da literatura representa não apenas um exercício de revisão bibliográfica, mas também um alicerce sólido sobre o qual se constrói o trabalho de pesquisa, motivo pelo qual se buscou responder a perguntas como: 'Que pesquisas

já foram realizadas sobre o tema em questão?’

Com esse intuito, foi levantada uma base de estudos acadêmicos de teses, dissertações e artigos que trouxe a problemática da documentação curricular para a Educação Infantil, e dado a memória investigativa, Charlot (2006, p. 17) problematiza: “Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas [...] com que dados e quais resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas [...] e que resultados?” Na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foram encontradas 162 pesquisas.

Após o refinamento dos dados com os descritores "Política para a Educação Infantil", "Currículo para a EI" e "BNCC", 8 pesquisas foram selecionadas, com recorte temporal de 2018 a 2022. Em 20 de março de 2024, na disciplina de Teorias Avançadas II (UEL), uma nova pesquisa com os termos “Educação Infantil” e “Currículo” resultou em 37 produções sobre Educação Infantil. Após leitura do resumo e sumário, três delas (UFSC) e uma (UDESC) foram selecionadas para compor a pesquisa:

Quadro 3: Seleção de produções científicas UFSC e UDESC 2010-2023

ANO	NÍVEL	TÍTULO (Linkado)	AUTOR(A)
2023	Tese UFSC	<u>O Projeto Educativo para a Infância em Documentos Curriculares de Países Latino-Americanos: Argentina, Brasil e Colômbia</u>	Bodenmüller, Saskya Carolyne
2020	Tese UFSC	<u>O Acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis: O Monitoramento da Qualidade da Educação e a Formação Continuada – Implicações para a Docência na Educação Infantil</u>	Oestreich, Marlise
2020	Tese UFSC	<u>Bases Teóricas de Documentos Curriculares para a Educação Infantil: Um Estudo a partir de Capitais Brasileiras e do Distrito Federal</u>	Rebelo, Aline Helena Mafra
2020	Dissertação UDESC	<u>Currículos (re)Construídos no Movimento da Docência na Educação Infantil: Entre a Autonomia e a Regulação</u>	Furtado, Kênia Kristina

Fonte: Elaborada pela autora com base no repositório da UFSC e UDESC

A partir dos trabalhos selecionados, apresenta-se uma breve discussão das ideias neles contidas, iniciando pelas teses em ordem decrescente de ano de publicação. A tese de Bodenmüller (2023) discute o projeto educativo para a infância

por meio da análise dos documentos curriculares nacionais que orientam a Educação Infantil obrigatória em países da América Latina (Argentina, Brasil e Colômbia).

A contribuição da pesquisa de Bodenmüller (2023), reside em retomar os currículos para a Educação Infantil no Brasil, com enfoque crítico na BNCC. Os resultados da pesquisa indicam a empregabilidade como o significado predominante das aprendizagens analisadas nos documentos oficiais, o que direciona a educação das crianças para o “futuro”, ancorada em aspectos cognitivistas e em interesses neoliberais. A análise conclui que ambos se alinham a um projeto neoliberal de educação, crescente em países em desenvolvimento econômico, sob a justificativa de inseri-los em um patamar de competitividade mundial.

A tese de Oestreich (2020): “O Acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal De Florianópolis: O Monitoramento da Qualidade da Educação e a Formação Continuada – Implicações para a Docência na Educação Infantil”, contribui em especial com nosso objetivo ao trabalhar as categorias de análise do método do MHD, dentre as quais destacamos: a) Conceito de Estado; b) Neoliberalismo; c) Hegemonia e Ideologia; d) Educação Omnilateral e ainda sobre a investigação da atuação da Fundação Carlos Chagas (FCC) sob comando do BID em 2015 na avaliação da Educação Infantil de Florianópolis.

A discussão trazida por Oestreich (2020) apresenta as bases do neoliberalismo: "O neoliberalismo não é apenas uma ideologia. É, antes de tudo, uma nova razão do mundo, isto é, uma nova maneira de pensar e de agir, um novo regime de verdade, que se impôs, a partir dos anos 1980, a todas as democracias ocidentais" (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Segundo para a Teoria do Capital Humano (TCH) (Schultz, 1973), que tem por ideia central: "Embora seja óbvio que as pessoas adquirem capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado" (Schultz, 1973).

Essa citação destaca a ideia central da Teoria do Capital Humano, que consiste em enxergar a educação e as habilidades adquiridas pelos indivíduos não apenas como características pessoais, mas como um tipo de capital que pode ser investido e que gera retornos econômicos, como aumento de produtividade e salários.

A expansão desta teoria (TCH), segundo Frigotto (2010), ocorreu como uma vertiginosa crença no sentido de resolver as desigualdades entre os países e os

indivíduos, ela tem em seu bojo: "A Teoria do Capital Humano e, por decorrência, a sua tradução pedagógica, não se apresentam como um corpo teórico-conceitual, mas, fundamentalmente, como ideologia" (Frigotto, 2010, p. 25). A Teoria do Capital Humano, ao se consolidar como uma 'nova racionalidade pedagógica', busca dar uma visão ideológica à educação, na qual o trabalhador é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, mascarando os reais processos de exploração do capitalismo. Assim, o valor de seu trabalho é medido pela 'quantidade de educação' que ele tem.

O neoliberalismo expandiu rapidamente nos países da América Latina e do terceiro mundo através da OMS, e reduziu a "[...] concepção de ser humano a uma mercadoria" (Frigotto, 2015, p. 217). Contribui ainda sobre o termo "Competência" afirmando que foi uma exigência de eficiência e de flexibilidade que a sociedade da informação impôs aos trabalhadores. O desenvolvimento das competências não se dá somente no ambiente escolar, mas também com a habilidade da criança em se relacionar consigo mesma e com os outros, portanto, a competência tem relação com a utilidade do indivíduo na organização produtiva (Laval; Dardot, 2019).

A tese ainda contribui sobre a reflexão da avaliação de larga escala na Educação Infantil em Florianópolis em 2015 realizada pelo BID em parceria com a Fundação Carlos Chagas e será utilizada na discussão da Avaliação de Contexto (nos capítulos 3 e 5).

A tese de Rebelo (2020) - "Bases teóricas de documentos curriculares para Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal", apresenta conceitos de currículo em sua etimologia e algumas de suas teorias. Contribui significativamente com a pesquisa em tela, ao abordar o contexto dos movimentos que compõem o cenário político da Rede Municipal de Florianópolis e os documentos curriculares que compõem o período político de cada construção curricular. Quanto aos documentos curriculares vigentes, Florianópolis (2010, 2012, 2015) conta com as seguintes publicações:

- Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 (205 páginas) durante a gestão de Dário Berger (MDB) (2005- 2013);
- Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2012 (264 páginas).
- Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, datado de 2015 (173 páginas), ambos publicados durante a gestão de César Souza Júnior (PSD) (2013-2017).

O estudo avança para especificidades do currículo ao mencionar os Núcleos da Ação Pedagógica, enquanto sua forma de organização curricular, e apresenta a defesa contida no próprio documento:

Identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, objetivando detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo escolar tradicional, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva (Florianópolis, 2012, p. 9, v. 2).

Isso sugere a necessidade de uma definição mais explícita e detalhada do que se pretende trabalhar na prática educativa. Não se trata apenas de listar tópicos, mas de compreender a profundidade e a abrangência do que será explorado na ação pedagógica, nessa perspectiva, deve se concentrar nos diferentes tipos de experiências que as crianças vivenciam.

Após análise cuidadosa dos estudos sobre as capitais brasileiras e o Distrito Federal. Rebelo (2020) enfatiza os documentos curriculares de Florianópolis (2010, 2012, 2015) e de São Paulo (2015), argumentando que esses documentos viabilizam um currículo para a Educação Infantil coerente com as concepções prescritas para essa etapa educativa – compreendida enquanto função social, política e pedagógica, e como contexto da diversidade e das diferenças – e com as concepções de infância e crianças sob uma perspectiva sócio-histórica.

Na pesquisa realizada no Banco de Dados da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em sua biblioteca Central, foram encontradas 99 pesquisas entre teses e dissertações com a busca principal de Educação Infantil. A partir do refinamento dos descritores "Política para a Educação Infantil", "Currículo para a Educação Infantil" e "BNCC", quatro pesquisas foram selecionadas, sendo que somente uma delas se aproximava do objeto da pesquisa: a dissertação de Furtado (2020), que investiga como os currículos nacionais oficiais regulam e restringem os currículos regionais e locais na Educação Infantil. Para isso, foram analisados documentos orientadores da docência e realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC.

A pesquisa revelou que, embora os documentos apresentem avanços, eles contêm mecanismos regulatórios que tendem à homogeneização e à autoresponsabilização individual. Em contraste, os depoimentos das professoras indicam que a autonomia docente é construída coletivamente no dia a dia, e não no

isolamento. Conclui-se que o desenvolvimento da autonomia docente está diretamente ligado a movimentos autorais e coletivos nas instituições de ensino.

A dissertação de Furtado (2020) contribui para esta pesquisa, já que a sua experiência enquanto docente da rede é relatada por ela:

Assim, considero que a autoria docente se faz muitas vezes de forma silenciada, se equilibrando entre as possibilidades de autonomia e de regulação da ação docente, buscando nos saberes docentes uma coerência necessária na defesa de posicionamentos sobre a Educação Infantil (Furtado, 2020, p.28).

A autora assevera seu posicionamento pessoal, ao afirmar: “Compreendo que, quando questionamos a realidade existente, estamos olhando para determinado assunto a partir de uma lente teórica pessoal, que possui defesas, concepções e opinião” (2020, p.29). O currículo possui um caráter contraditório: por um lado, sofre a verticalização imposta por interesses econômicos estatais; por outro, apresenta uma dimensão crítica e emancipatória. É por essa perspectiva que podemos vê-lo como algo fluido, construído e reconstruído através dos discursos nos diversos contextos e redes de poder (Furtado, 2020).

A pesquisa, em seguida, consultou o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Devido ao extenso volume de produções catalogadas (2.861 teses e dissertações na área de Educação, no período de 2020 a 2022), o período de seleção foi restringido aos anos de 2018 a 2022, por se considerar que estas seriam as pesquisas mais atualizadas disponíveis.

Utilizando o refinamento com os termos de busca (Política para a Educação Infantil; Currículo para a EI; BNCC), a pesquisa selecionou três teses que poderiam contribuir com o estudo em questão. A análise dessas produções foi, então, organizada nas subseções: Política para a Educação Infantil, Currículo para a Educação Infantil e BNCC. A partir delas, o refinamento com os termos de busca (Política para a Educação Infantil; Currículo para a EI; BNCC) resultou na seleção de três delas¹².

¹² Pesquisa realizada em 12, 13 e 14 de junho de 2023.

Quadro 4: Seleção de Teses da Capes 2018-2022

ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR(A)
2022 Universidade Nove De Julho	Tese	<u>Da Formulação da Política Curricular para a Educação Infantil do Município de São Paulo a sua Implementação: Princípios, Concepções e sua Tradução.</u>	Fratelli, Minea Paschoaleto
2022 Universidade Federal De São Carlos	Tese	<u>Saberes de Professores da Educação Infantil Sobre a BNCC: Fontes, Apropriações, Implicações e Desafios</u>	Pimenta, Júlia Inês Pinheiro Bolota
2019 Universidade do Vale do Itajaí	Dissertação	<u>Continuidades e Descontinuidades nas Versões da BNCC para a Educação Infantil</u>	Rosa, Luciane Oliveira da

Fonte: Elaborada pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Na ordem decrescente de publicação, apresenta-se a contribuição das pesquisas para o presente estudo. Fratelli (2022) aborda a formulação da política curricular para a Educação Infantil no município de São Paulo e sua implementação a partir da BNCC, tendo como universo de pesquisa o currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A pesquisa de Fratelli (2022) considera as influências que as políticas educacionais sofrem de organismos multilaterais a serviço da nova ordem educativa mundial de caráter neoliberal. Essa contribuição é de grande relevância para esta pesquisa, dada a proximidade do objeto da análise documental ao buscar verificar a existência de influências internacionais e nacionais que impactam a produção do texto da política educacional.

Fratelli (2022) conclui que os processos de interpretação e tradução da política, realizados pelos educadores, possibilitam, por meio de processos de resistência e (re)criação, práticas emancipatórias e que consideram a diversidade presente na Rede Municipal de São Paulo. Semelhante à pesquisa de Fratelli (2022), esta pesquisa busca analisar os aspectos que impactam a formulação da política educacional da cidade de Florianópolis e a produção do currículo da Educação Infantil.

Pimenta (2022) em sua tese "Saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC: fontes, apropriações, implicações e desafios", contribui para esta pesquisa ao fornecer um referencial teórico sobre o currículo na Educação Infantil sob o enfoque da BNCC, e a formação e os saberes dos professores, no contexto histórico de sua promulgação, momento em que a BNCC revelou-se como uma proposta que

contempla diferentes interesses: educacionais, empresariais e sociais.

A dissertação de Rosa (2019) contribui ao apresentar o histórico da construção da BNCC e a rede do Movimento que a originou, composta por 14 instituições, majoritariamente empresariais (11 ligadas ao ‘Todos pela Educação’), corroborando a tese dos ideais mercadológicos que predominam nesse Movimento (2019, p. 57). Sobre a análise documental, a autora assevera:

Pensamos que um é ato de resistência analisar quem fala durante a produção de texto das políticas educacionais quem obteve poder de construir discursos e verificar que subjetivação desejam. Conhecer essas influências, analisar as redes políticas e descobrir a ação da micropolítica e alguns rastros do projeto de subjetivação tanto dos empresários como dos críticos permitem-nos resistir, pensar de outras formas e reinventar a escola em vez de condená-la e/ou vendê-la (Rosa, 2019, p.72).

A pesquisa apresenta as ramificações formativas da BNCC por meio de documentos de implementação que enfatizam as competências e habilidades, sob o contexto de influências e de produção de textos da BNCC que ocorreu na disputa de diferentes “vozes e forças”, tanto as forças empresariais como forças de intelectuais críticos. “Nas duas últimas versões da Base, há um fortalecimento do gerencialismo empresarial e um silenciamento dos críticos, pois as forças foram se constituindo e ganhando ou perdendo espaços no decorrer do jogo da política” (Rosa, 2019, p. 71).

Em 13 de julho de 2024, uma nova pesquisa foi realizada no site do Google Acadêmico, em busca de artigos, com o recorte temporal de 2010 a 2024. Os descritores utilizados foram: Política educacional; Educação Infantil em Florianópolis. A busca nas primeiras 10 páginas do site, contendo 10 resultados cada (total de 100), resultou na seleção de 2 artigos de relevância para a pesquisa.

Quadro 5: Seleção de artigos do Google Acadêmico 2010-2022

ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR(A)
2014	Artigo Revista Zero-a-Seis	<u>Entre o ideário nacional da educação preparatória e os preceitos Escolanovistas de Heloísa Marinho: o início da Educação Infantil pública de Florianópolis em 1976</u>	Sá Brant, Patrícia Regina Silveira de; Gladys Mary Ghizoni Teive.
2021	Artigo Revista	<u>Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em</u>	Carvalho, Rodrigo Saballa de; Bernardo, Gertrudes Angélica

ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR(A)
	Debates em Educação	<u>documentos curriculares municipais</u>	Vargas; Lopes, Amanda de Oliveira.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Google Acadêmico

O artigo intitulado “Entre o Ideário Nacional da Educação Preparatória e os Preceitos Escolanovistas de Heloísa Marinho: o início da Educação Infantil pública de Florianópolis em 1976”, (Sá Brant; Teive, 2014) apresenta uma historiografia em andamento, motivada pela implantação dos documentos curriculares atuais em interface com esse primeiro documento, para efeito de aprofundamento do conhecimento sobre o início da Educação Infantil dessa rede. Como a pesquisa tem no recorte temporal de 2010-2023, esta história foi trazida como embasamento, sem, contudo, aprofundar nas origens da E.I. da RMEF.

Carvalho, Bernardo e Lopes (2021), dimensionam o efeito da BNCC sobre os currículos, ao afirmarem que a partir dela houve uma descaracterização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). A concepção de 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, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 1), “foi destituída pela indicação de um conjunto de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências e, sobretudo, pela proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo e grupo etário” (Carvalho; Bernardo e Lopes 2021, p.39):

No que diz respeito ao documento curricular da cidade de Florianópolis, há um processo de recontextualização presente do início ao fim do material. Pautados no conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein, a equipe responsável pela elaboração do documento realizou uma leitura da BNCC (MEC, 2017), mostrando os pontos de contato com os documentos curriculares de 2010, 2012 e 2015 que orientavam a Educação Infantil da cidade. Assim, são veiculadas tabelas comparativas, as quais procuram reforçar a ideia de que, mesmo antes das BNCC orientações curriculares atuais, a cidade de Florianópolis já Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais estava trabalhando em uma perspectiva de ação pedagógica semelhante à proposta pela Base. Tome-se, a título de exemplo, a comparação apresentada no documento curricular das similitudes entre os campos de experiências propostos na BNCC (MEC, 2017) e os núcleos de ação pedagógica (relações sociais e culturais, linguagem oral e escrita, linguagem visual, linguagem corporal e sonora, relações com a natureza: manifestações, dimensões,

elementos, fenômenos e seres vivos) que já faziam parte das orientações curriculares da rede de Florianópolis (Carvalho; Bernardo e Lopes, 2021, p.44-45).

O excerto oferece um exemplo concreto do tratamento do currículo local e da BNCC, destacando as similitudes entre os campos de experiências da BNCC e os Núcleos de Ação Pedagógica que já estruturavam o currículo local. A explicitação desses núcleos – relações sociais e culturais, linguagens diversas e relações com a natureza – demonstra a preocupação anterior do município com dimensões do desenvolvimento infantil que posteriormente foram formalizadas na BNCC.

A recontextualização, nesse sentido, serve como uma estratégia para legitimar as práticas locais e demonstrar sua aderência às diretrizes da BNCC, construindo uma narrativa de continuidade e alinhamento.

Ao finalizar esta sessão, enfatiza-se que o levantamento bibliográfico, realizado em 2023 e 2024 (UEL), cumpriu seu papel de fornecer alicerces teóricos e contextuais para a tese. O balanço de produções acadêmicas serviu como fonte bibliográfica e referencial de análise, permitindo a compreensão da dinâmica de formulação das políticas educacionais em nível local e do papel central dos atores nesse processo de constante transformação.

A singularidade desta tese reside na sua abordagem investigativa inédita, uma vez que o levantamento exaustivo de produções acadêmicas entre 2010 e 2023 não revelou estudos com o mesmo viés de análise no tensionamento entre as políticas nacionais e locais realizado pelos atores sociais de Florianópolis, validando a originalidade e a relevância desta investigação para explorar esse território inexplorado.

O balanço da produção científica serviu como instrumento de legitimação da abordagem crítica desta tese. O estudo de autores como Oestreich, Furtado e Fratelli forneceu o alicerce teórico para compreender a hegemonia neoliberal, suas estratégias (como a Teoria do Capital Humano - TCH e o gerencialismo) e os mecanismos de resistência e (re)criação acionados pelos educadores.

O balanço de produções acadêmicas foi conduzido com rigor metodológico, buscando identificar interlocuções e convergências com o objeto deste estudo. Entretanto, a análise integradora dos dados revelou que, embora existam pesquisas tangenciais, o foco central desta tese constitui um ponto cego no estado do

conhecimento atual. A ausência de trabalhos que abordem os tensionamentos dos atores sociais na construção do conjunto dos documentos curriculares de Florianópolis, nas bases de dados consultadas evidencia que este é um território ainda inexplorado. Desta forma, esta tese assume o compromisso de ocupar essa lacuna, inaugurando uma análise que articula o que foi buscado, mas não encontrado, conferindo originalidade e relevância à investigação.

3 DO CERCO GLOBAL À EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO A AGENDA NEOLIBERAL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TENSIONA O DIREITO PROCLAMADO E A RESISTÊNCIA EM REDE

"Podemos então distinguir entre a hegemonia – o processo vivido e a estrutura, contínua e ativamente constituída – e o que deve ser chamado de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são reais e importantes pressões de limites. O contra-hegemônico é a tentativa ativa de deslegitimar ou transformar o domínio cultural existente" (Williams, 1977).

O presente capítulo examina como a Educação Infantil brasileira se constituiu como um direito social em meio a constantes ameaças de mercantilização, em consonância com o debate sobre hegemonia e contra-hegemonia. Para tanto, faz-se preciso conhecer as bases históricas que as ancoraram. Este capítulo apresenta brevemente esse percurso com o objetivo de subsidiar os argumentos construídos na tese das ações hegemônicas e/ou contra-hegemônica a serem analisadas nos documentos e na voz das entrevistadas.

As políticas neoliberais, impulsionadas a partir da década de 1980, foram e continuam sendo fortemente promovidas por organismos financeiros internacionais, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essas instituições se tornaram os principais agentes de disseminação do neoliberalismo globalmente, condicionando empréstimos e assistência financeira à adoção de um pacote de reformas, iniciado com o Consenso de Washington, que se tornou a cartilha da política econômica neoliberal. O texto se esforça em desvendar, a partir das vozes por trás das políticas educacionais, os (des)caminhos que impactam a Educação como um todo, com ênfase na Educação Infantil.

3.1 O CONSENSO DE WASHINGTON NA FORMAÇÃO DO CAPITAL HUMANO: PRECARIZAÇÃO PROGRAMADA

Em Williamson (1990), encontram-se as bases do Consenso de Washington, formulado por ele em 1989. O economista listava pontos de política econômica considerados essenciais para a estabilidade e o crescimento. Esses pontos, que se tornaram a base das políticas recomendadas pelo FMI e pelo Banco Mundial, incluem

medidas, vistas como um guia para o crescimento e estabilidade econômica, priorizam a redução da intervenção estatal e a abertura dos mercados, alinhando-se com os princípios do neoliberalismo.

Elas incluem a disciplina fiscal, que busca cortar gastos públicos para controlar o déficit; o redirecionamento dos gastos, com foco em áreas sociais prioritárias como saúde e educação, em vez de subsídios; e a reforma tributária, com o objetivo de simplificar e ampliar a arrecadação.

Além disso, o Consenso defende a adoção de taxas de juros de mercado, determinadas pela oferta e demanda, e um câmbio competitivo, que estimule as exportações. A agenda também promove a liberalização comercial, com a redução de barreiras alfandegárias, e incentiva o investimento estrangeiro direto para atrair capital. Williamson (1990), ainda recomenda a privatização de empresas estatais, a desregulamentação da economia para diminuir a burocracia, e a garantia de direitos de propriedade seguros para proteger os investimentos privados.

Segundo Harvey (2008), as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por transformações significativas na história social e econômica global. Nesse contexto, Estados Unidos e Reino Unido lideraram a transição do pensamento e da prática político-econômica em direção ao neoliberalismo, resultando no declínio do Estado de Bem-Estar Social. A liberalização da economia e a diminuição da intervenção estatal como entidade reguladora foram elementos centrais desse processo.

A reflexão de Harvey (2008) nos força a abandonar a ideia simplista de que o neoliberalismo se estabeleceu como uma solução superior ou "natural" para a crise do capitalismo de meados do século XX. O que ele destaca é precisamente o caráter contingente e não óbvio dessa vitória:

Como e por que o neoliberalismo se mostrou vitorioso como a única resposta a essa questão é o cerne do problema que temos a resolver. A resposta pode parecer tanto inevitável como óbvia, mas na época julgo razoável dizer, ninguém de fato sabia ou entendia com certeza que tipo de respostas funcionaria e de que maneira funcionaria. O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiam com uma nova ortodoxia como articulação dos anos 1990 do que veio a ser conhecido como "Consenso de Washington". Tanto, Clinton como Blair poderiam facilmente ter invertido a afirmação anterior de Nixon e dito simplesmente: "agora somos todos neoliberais". O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de estado para estado e de formação social para a formação social, atestam o caráter não elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais as forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram

em conjunto e por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu (Harvey, 2008, p.14).

O "Consenso de Washington" como 'Articulação Tardia' enfatiza o alinhamento ideológico – o chamado Consenso de Washington – não foi o ponto de partida, mas sim a articulação formal e consolidada desses experimentos, que só ganhou força global nos anos 1990. A frase "agora somos todos neoliberais" (aplicada a líderes centristas como Clinton e Blair) resume esse triunfo ideológico, que transformou uma experiência em regra universal.

Esse movimento neoliberal ganhou amplitude global, fundamentando-se na atribuição de capacidades empreendedoras individuais em um ambiente que assegura direitos sólidos à propriedade privada, ao livre mercado e ao livre comércio.

O discurso neoliberal argumenta que o socialismo, as ditaduras e a intervenção estatal representam ameaças à liberdade individual, em detrimento dos "juízos coletivos". Esse cenário contribuiu para a restauração e consolidação das elites econômicas no poder, com o neoliberalismo sendo apresentado como a única ordem socioeconômica viável.

O Estado, inclusive, é instado a criar mercados onde não existam e a manter uma intervenção mínima, a fim de garantir que a estrutura institucional esteja alinhada às práticas neoliberais (Harvey, 2008). Em "O Problema da Globalização", Harvey (2008), argumenta que a globalização transcende a condição de processo, configurando-se como uma condição sociopolítica em que:

A acumulação do capital teve sempre uma importante dimensão geográfica e espacial. Sem as possibilidades abertas pela expansão geográfica, pela reorganização espacial e pelo desigual desenvolvimento geográfico, o capitalismo teria cessado há muito tempo de funcionar como um sistema político-econômico integrado. Esse perpétuo girar em torno daquilo que eu defino como o "nó espacial" das contradições capitalistas criou uma geografia histórica global de acumulação do capital (Harvey, 2022, p.8).

Harvey (2008) subverte a ideia de que o neoliberalismo é sinônimo de "Estado mínimo". Na verdade, o Estado neoliberal é extremamente ativo e estratégico ao criar mercados em áreas anteriormente não mercantilizadas (como educação, saúde e serviços sociais). A sua capacidade de alinhamento institucional por meio de leis reconfigura o Estado para facilitar a acumulação de capital e proteger os interesses de classe. O Estado, portanto, não se retira; ele se reconfigura para servir à lógica do mercado.

A expansão geográfica, preconizada por Harvey (2008) mensura que a reorganização espacial e o desenvolvimento geográfico desigual não são coadjuvantes, mas sim condições essenciais para a sobrevivência e o funcionamento do capitalismo. A ênfase na lógica da acumulação e na reorganização espacial pode, por vezes, obscurecer o papel da agência humana e das formas de resistência.

As consequências dessas políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais trouxeram um forte impacto social, marcados pela austeridade fiscal e a redução dos gastos públicos em áreas sociais (como saúde e educação) que muitas vezes levaram à precarização dos serviços e à deterioração das condições de vida da população mais pobre.

Os países ao aceitarem as condições de empréstimos, tiveram perda de soberania ao ficarem refém das normas impostas pelos organismos internacionais e não terem a autonomia para construir suas agendas para definir suas próprias políticas econômicas, submetendo-se a agendas externas.

Com isso, houve um aumento da desigualdade causado pela liberalização financeira e a privatização de setores estratégicos que podem concentrar a riqueza nas mãos de poucos, aumentando a distância entre as classes sociais.

Embora o Consenso de Washington não seja mais explicitamente a única política recomendada, a influência do FMI e do Banco Mundial na promoção de políticas de mercado e na privatização de serviços públicos ainda é um tema central de debate.

Essas medidas, defendidas como soluções para crises econômicas, endividamento e inflação, frequentemente resultaram em profundas mudanças sociais e econômicas nos países que as adotaram, com críticas relacionadas ao aumento da desigualdade, à precarização de serviços públicos e à perda de soberania nacional.

A exemplo disso, no Brasil:

Com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o *Consenso de Washington* ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial (Frigotto, 2007, 1137).

Com base no texto de Gaudêncio Frigotto (2007) é possível afirmar que a crítica às reformas educacionais que, apesar de parecerem boas, na verdade aprofundam a desigualdade social e a mercantilização da educação. As reformas educacionais impulsionadas pelo golpe civil-militar, focadas na ideologia do capital humano, foram sucedidas por um novo ciclo de reformas que se aprofundou na mercantilização da educação.

Essa mudança ocorreu de forma “perversa” (Frigotto, 2007) aprofundando a desigualdade social tanto na estrutura institucional quanto na prática pedagógica. Enquanto a noção de Capital Humano, na década de 1960, sugeria que a educação era uma forma de mobilidade social, as novas ideias que surgiram a partir dos anos 1980 com o neoliberalismo, como "empregabilidade" e "competências", indicam que nem todos terão um lugar no mercado de trabalho.

Frigotto (2007, p.1138) assevera que essas noções, na verdade, funcionam como uma ideologia letal que inverte a realidade: em vez de reconhecer que o problema é a falta de oportunidades e a estrutura desigual da sociedade, elas culpam os indivíduos por não terem investido o suficiente em sua própria qualificação para serem "cidadãos produtivos". A exemplo disso, temos a fala da entrevistada sobre a hegemonia: “E a necessidade do mercado?... Então, você tem que ser proativo, você pode!...” Ah, o empreendedorismo aí, assim, há resiliência, empatia, mas o que está por trás disso? Eu não quero desmerecer a dimensão humana, mas eu ponho um ponto de interrogação” (Assessora - NEIM 01).

Essa lógica mercantil na educação é explicada por Frigotto (2007), que afirma que na verdade, a sociedade brasileira, ao se manter em uma posição subordinada na divisão internacional do trabalho, “não precisa de uma educação de qualidade para todos”. As políticas educacionais, sob o ideal neoliberal, acabam aprofundando o dualismo e a segmentação, perpetuando uma educação de qualidade inferior para os mais pobres. Como resultado, a escola pública para os filhos dos trabalhadores, ao invés de ser um motor de mudança, acaba "crescendo para menos", ou seja, oferecendo uma educação que não garante o acesso real e democrático ao conhecimento.

Essa prática do descompromisso com os professores é retratada na fala da entrevistada, numa clara reprodução política hegemônica:

O número de contratados temporários na rede é muito grande, infelizmente, e isso é uma coisa que o sindicato bate nessa tecla o tempo inteiro, concursos, chamamento de aprovados, e o executivo fica lá, segurando o máximo que pode, e empurrando para os profissionais de Admissão de Contratos Temporários (ACT's). E aí, claro, um profissional que é contratado temporário, ele não vai se inscrever só para trabalhar em Florianópolis, ele considera outras redes públicas de ensino, ou, às vezes, até escolas particulares. E ele vai trabalhar onde? Onde lhe pagam mais. Então, muitas vezes, o colega inicia o ano letivo conosco, mas ele, às vezes, não chega até o final. E isso impacta muito no trabalho desenvolvido com as crianças, porque ele não participa, muitas vezes, da formação que a secretaria organiza, ele não consegue participar efetivamente da formação que a unidade organiza, que, às vezes, ele inicia o ano lá em fevereiro, e, em junho, ele saiu. E vem outra pessoa no lugar dele que não chegou no início do ano, perdeu os debates, as discussões, meio que cai de paraquedas, e, de repente, essa pessoa também não fica (Professora - NEIM 01).

Essa constatação da realidade das contratações temporárias dos professores e de sua grande rotatividade em Florianópolis, é algo que ocorre no Brasil inteiro, em todos os níveis e etapas da Educação¹³. Essa situação vai contra o Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua Meta 18, estabeleceu que pelo menos 90% dos professores das escolas públicas tivessem cargos efetivos até 2017.

Ao buscar aproximação das ideias de Gaudêncio Frigotto (2007) para a Educação Infantil, é possível aferir que as políticas neoliberais, impulsionadas pelo Consenso de Washington, não se limitaram ao Ensino Médio e Superior, mas também afetaram a forma como a Educação de Base é concebida e financiada.

A partir da análise de Frigotto (2007) é possível entender que a austeridade fiscal e a redução dos gastos públicos, defendidas por esses organismos internacionais, se traduzem em um financiamento insuficiente para as creches e pré-escolas. Isso leva à precarização dos serviços, com salas superlotadas, precariedade na infraestrutura física e material, baixos salários para os profissionais, formação docente precária, contratação temporária, parcerias público-privadas e terceirizações e a auto responsabilização. Esta constatação da autoresponsabilização é trazida pela entrevistada:

As pessoas são jogadas no individualismo. A própria questão da diminuição da carga horária da reunião pedagógica, (eu entendo tudo isso, os 200 dias letivos). A questão da ampliação das unidades, eu entendo toda a perspectiva

¹³ Entre 2013 e 2023, o número de professores efetivos nas redes estaduais caiu 36%, enquanto o de temporários subiu 55% no Brasil. Em 2023, alguns estados apresentaram percentuais bem acima da média nacional nas redes estaduais, como: Acre: 79,28%; Santa Catarina: 75,96%; Mato Grosso: 74,88%; Espírito Santo: 73,22% (INEP, 2023).

da ampliação de vagas, eu não sou contrária a isso. Mas ao jogar as pessoas no individual, o coletivo foi morto. E o coletivo é o que fortalece. Mas isso tem relação com a política mundial, com o tipo de ser humano que se quer hoje, é esse: Tu te viras, e seja resiliente pra lidar com a questão! (Assessora - NEIM 01).

A Assessora - NEIM 01, traz questões importantes sobre o enfraquecimento da coletividade. A reunião pedagógica foi consideravelmente diminuída, a Portaria 05/2015 (Florianópolis, 2015) - previa no Artigo 11: “Na quarta semana, a hora/atividade de todos os profissionais do magistério deverá contemplar o dia da Reunião Pedagógica”. Esse tempo de reunião pedagógica era essencial para formação continuada, estreitar diálogos e construções sobre o Projeto Político Pedagógico, esse, hoje esse tempo está reduzido.

Frigotto continua sobre a mercantilização da educação e alega que, na Educação Infantil, o que se espera não é a formação integral da criança, mas uma preparação 'precoce' para as exigências do mercado. A ênfase em habilidades e competências, muitas vezes de forma descontextualizada e conteudista, reflete o mesmo discurso de "empregabilidade" que ele critica.

A resistência dessa lógica é constatada na fala da entrevistada quando se refere aos termos semânticos que são impregnados de significados:

E da nossa parte, nós fizemos uma pressão bastante grande nesse sentido semântico, porque a gente entendia que tinha que romper com o tradicional. Enquanto você mantinha palavras que se identificavam com uma pedagogia tradicional, a gente não ia conseguir vingar para o outro lado. Se você continuar usando conteúdo escolar, disciplina, ensino, aluno, aprendizagem..., então por isso a gente forçou muito a barra enquanto foi necessário, e isso durou quase 20 anos, de não chamar desta forma, para forçar a barra a pensar diferente (Professora - UFSC 01).

O movimento nos documentos de Florianópolis buscou resistir às investidas neoliberais, em um jogo complexo de muitas batalhas, em 'nós' e conexões da rede que ora se ganha, ora se perde, exigindo a constante reconstrução e religação dos fios da luta.

Na perspectiva neoliberal, a Educação Infantil deixa de ser um direito social para se tornar um serviço que visa criar "Capital Humano" desde cedo, o que aprofunda as desigualdades. Dessa forma, o dualismo educacional se inicia já nos primeiros anos de vida, negando o acesso a um desenvolvimento pleno para as crianças.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO UM ATIVO DE MERCADO NAS DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, DAKAR E INCHEON

Uma das soluções propostas por agências multilaterais, para combater a exclusão e a marginalidade de populações vulneráveis é a "Educação para Todos". Nesse sentido, as Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), publicadas pela UNESCO, são apresentadas e analisadas a seguir.

A Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Dakar (2000), são vistas como marcos na história da educação global. No entanto, uma análise crítica revela que esses documentos serviram como instrumentos para promover uma agenda neoliberal, especialmente nos países em desenvolvimento.

A Declaração de Jomtien (1990) na Tailândia, formalmente conhecida como 'Declaração Mundial sobre Educação para Todos', foi organizada com a participação de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Críticos argumentam que essas instituições usaram os fóruns para condicionar empréstimos à adoção de políticas alinhadas com sua visão de desenvolvimento, criando uma forma de "coerção velada".

A pesquisadora equatoriana Rosa Maria Torres (2001), apregoa que a Declaração reduziu a Educação, que é um direito amplo e um processo de emancipação humana, a uma simples "necessidade básica de aprendizagem". Essa abordagem alinhou a educação aos interesses do mercado capitalista, moldando a formação dos indivíduos para atender à demanda por mão de obra.

O conceito de "aprender a aprender" e a ênfase em habilidades para o trabalho são, na verdade, interpretados como uma precarização da educação, que se torna funcional para o sistema econômico em vez de buscar a formação integral do ser humano. A Declaração também defendeu a ampla parceria entre governos, setor privado e agências internacionais, o que é visto como um avanço da mercantilização do ensino. A autora, especialista no assunto avaliza esse pacote de medidas que tem estreita ligação com o Banco Mundial:

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada "melhoria da qualidade da educação", do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustente, ou seja, as

condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (Torres, 2001, p. 127).

A visão crítica sobre a Declaração de Jomtien sustenta que, sob a nobre bandeira da 'Educação para Todos', escondeu-se um projeto de ajuste estrutural que buscou adequar a educação aos moldes neoliberais, com um foco restrito na formação para o mercado e uma diminuição da responsabilidade do Estado.

Essa mercantilização e precarização da educação, não se encerrou com o fim da década de 1990, ao contrário, as preocupações levantadas em Jomtien serviram de base para a criação da Declaração de Dakar, que se propôs a avaliar os progressos alcançados e renovar os compromissos, mas que para muitos críticos, apenas consolidou essa mesma lógica.

Embora o documento tenha reconhecido que as metas de Jomtien não foram totalmente alcançadas e tenha estabelecido novos objetivos para 2015, com maior ênfase na qualidade e equidade, a visão crítica é de que ele não rompeu com a agenda anterior. Pelo contrário, a Declaração de Dakar aprofundou e ratificou a mesma linha de pensamento. Dessa forma, tanto Jomtien quanto Dakar sustentam ideias com um foco restrito na formação para o mercado de trabalho e uma diminuição da responsabilidade do Estado.

Em suas análises, Torres (2001) explica o porquê de a Declaração de Jomtien ter sido adotada de forma reduzida por muitos países em desenvolvimento. Ela aponta que essa versão encolhida está alinhada aos princípios do Banco Mundial para a Educação. Esses princípios se baseiam em um reducionismo economicista, onde as políticas e estratégias educacionais são definidas por uma lógica puramente econômica. A visão é que o desenvolvimento socioeconômico exige a redução da pobreza por meio de serviços básicos, como educação e saúde, para tornar os mais pobres aptos a participarem do crescimento e não atrapalharem o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, a educação escolar é reduzida a objetivos de aprendizagem que podem ser facilmente observados e medidos, com o estabelecimento de padrões de desempenho, ou competências, que servem como critérios para avaliações em larga escala.

Embora o planejamento e a execução sejam flexibilizados para os sistemas de ensino, as formas de aplicação das avaliações são centralizadas. Os resultados

dessas avaliações se transformam em ferramentas de controle sobre o trabalho das escolas e dos professores “O monitoramento dos resultados é uma constante na Agenda por meio dos mecanismos de avaliação que tem em vista o ranqueamento dos sistemas educacionais e a valorização da meritocracia (Shiroma; Zanardini, 2020, p.708).

A Declaração de Incheon foi adotada em maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon, na Coreia do Sul, teve como principal objetivo traçar o caminho para a educação nos próximos 15 anos, sucedendo as metas da Declaração de Dakar (2000) e integrando-se à nova agenda internacional de desenvolvimento.

Esta Declaração deu origem ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que define a visão da educação global até 2030. O documento é visto como uma versão aprimorada da agenda anterior, que agora utiliza uma linguagem mais progressista ("inclusão", "equidade", "qualidade") para legitimar a mesma lógica de mercado na educação.

Shiroma e Zanardini, fazem uma análise da agenda 2030, e no que tange a Educação Infantil o documento “destaca a importância das reformas no currículo para inclusão das competências socioemocionais (CSE) desde a pré-escola, para a construção de sociedades “pacíficas”, justas, saudáveis e sustentáveis” (2020, p. 701).

O foco na "qualidade" e no "aprendizado ao longo da vida" é interpretado como uma forma de alinhar a educação ainda mais estreitamente às necessidades do mercado. A escola deve produzir um ‘capital humano’ constantemente atualizado, pronto para se adaptar às novas exigências do trabalho.

De acordo com o relatório “A Natureza Mutável do Trabalho”, o texto ressalta que, do pré-natal aos 5 anos, a capacidade do cérebro de aprender com as experiências atinge seu nível máximo. Indivíduos que adquirem essas habilidades na primeira infância tendem a ser mais resilientes às incertezas do futuro (Banco Mundial, 2019).

O relatório sugere áreas que os governos devem atuar: “Investir em capital humano, especialmente na educação infantil, para desenvolver habilidades cognitivas de alta ordem, habilidades socioemocionais, além das habilidades básicas” (Banco Mundial, 2019, p. 9).

Em consonância com o exposto, esta prerrogativa foi relatada pela entrevistada, ao demonstrar que o currículo é um campo de disputas e contradições. Neste excerto, é trazido um dos contextos da documentação de Florianópolis, o da Recontextualização da BNCC:

Eu considero que existem essas influências porque os bancos de fomento da educação têm como foco investimento em países não tão desenvolvidos ou chamados em desenvolvimento como o Brasil, que acaba sendo campo de estudo e de possibilidade de implantação efetiva dessas políticas, por um viés, no meu ponto de vista, de habilidades e competências bastante presentes na BNCC. Florianópolis, por mais que tenha feito um movimento na época da construção e da publicação da BNCC, fez um movimento próprio de cotejamento com os nossos documentos curriculares de rede, mas nós não estamos isentas dessas influências (Supervisora).

Quando a supervisora menciona que “não estamos isentas dessas influências” ela alerta o quão desafiador é resistir enquanto rede, já que a coletividade nem sempre é mantida diante de todos os desafios que é submetida.

A rede de Florianópolis manteve a característica de construir seus documentos “Florianópolis sempre, até hoje, tem a característica de não contratar alguém ‘trono da sabedoria’ para fazer os nossos documentos” (Assessora - NEIM 01). E ainda, “Que a construção coletiva dá mais trabalho, dá! Porque é mais fácil pegar um grupo de pessoas e se concentrar no modelo de encomenda, mas fazer coletivamente fica mais próximo da realidade das unidades” (Assessora - NEIM 02). Mesmo preservando a construção dos documentos, que por vezes podem resistir, há as outras etapas, a implantação, a implementação que resvalam em muitos condicionantes políticos e pedagógicos.

O relatório (Banco Mundial, 2019) apresenta características explícitas sobre o que é necessário para construir o trabalhador do futuro. Com base neste documento, para se adaptar à natureza mutável do trabalho, ele precisará de uma nova combinação de habilidades. O relatório enfatiza que os empregos atuais e futuros vão exigir mais do que apenas qualificações básicas.

O relatório enfatiza que os investimentos no desenvolvimento na primeira infância, incluindo nutrição, saúde, proteção e educação, são decisivos para a futura aquisição de habilidades socioemocionais e cognitivas, onde o desenvolvimento do capital humano inicia na primeira infância.

Em vez de enxergar a criança como um ser em desenvolvimento integral, o relatório a vê como uma futura trabalhadora, cuja produtividade pode ser otimizada

por meio de um bom "nível básico de capital humano" (Banco Mundial, 2019, p.9) e ainda ressalta sobre a adaptabilidade:

O papel do capital humano também é intensificado devido à crescente demanda por habilidades socioemocionais. Trabalhos que dependem de interação interpessoal não serão facilmente substituídos por máquinas. No entanto, para ter êxito nesses empregos, as habilidades socioemocionais aprendidas na infância e moldadas ao longo da vida têm que ser sólidas. O capital humano é importante porque atualmente há um maior retorno para adaptabilidade (Banco Mundial, 2019, p.10).

O documento prioriza o desenvolvimento de habilidades como "solução de problemas", "pensamento crítico" e "habilidades socioemocionais" para que o futuro trabalhador seja mais adaptável e funcional para a "natureza mutável do trabalho". Para Frigotto (2007) e Torres (2001), essa visão nega o papel da educação na formação crítica e na emancipação, levando à mercantilização do ensino.

Considerando as análises críticas, a transição entre a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015) revela a evolução de uma agenda global de educação que, sob a bandeira da "Educação para Todos", aprofunda a lógica neoliberal ao reduzir a educação a uma "necessidade básica de aprendizagem" funcional ao mercado, em vez de um direito humano para a emancipação social.

Mesmo com a linguagem mais progressista do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), como a ênfase em competências, parcerias público-privadas e avaliações em larga escala continua a moldar a educação para servir ao capital, mantendo a desigualdade e a perda de soberania dos países em desenvolvimento.

3.3 DO ATO LEGAL À CAPTURA GLOBAL: A LUTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O FUNDEB E A AGENDA NEOLIBERAL

Apesar dos avanços acadêmicos nos anos 1980, que passaram a reconhecer a criança como um ator social capaz de produzir cultura (Sociologia, Psicologia, Antropologia), as prescrições legais e curriculares relativas à Educação Infantil ficaram estagnadas, falhando em refletir essa nova compreensão. Essa inércia se agravou na década de 1990, quando, apesar das importantes alterações constitucionais que reforçavam o direito à educação, o Estado Nacional persistiu em sua negligência na

efetivação do direito das crianças pequenas.

Nesse mesmo período, o país mergulhava em uma série de reformas estatais de cunho neoliberal que preconizavam o 'Estado Mínimo' e a regulação das relações sociais pelo mercado financeiro. A privatização de diversas empresas públicas, marcante durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, reforçou essa lógica. O resultado foi que a Educação Infantil, em vez de receber o investimento necessário para concretizar o direito, foi confrontada com um Estado que priorizava o ajuste fiscal e a abertura de mercado em detrimento da sua responsabilidade social.

O cenário político-econômico brasileiro, a partir da ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal em 2003, é marcado por uma profunda contradição. Melgarejo (2017) aponta que, embora houvesse a expectativa de uma reorientação completa da condução política após os anos de forte adesão neoliberal (1990-2002), o que se observou foi, em grande parte, a continuidade do projeto neoliberal, mas com nuances de esquerda.

As políticas neoliberais tradicionais persistiram, manifestadas no controle estrito dos gastos públicos, nas privatizações em setores-chave como saúde e educação, e em reformas previdenciárias que dificultaram o acesso à aposentadoria. Paralelamente, os governos Lula e Dilma implementaram medidas compensatórias e redistributivas, como programas de transferência de renda, construção de moradias populares e valorização do salário-mínimo, beneficiando diretamente a classe trabalhadora.

Contudo, essa fase de progresso social foi abruptamente interrompida pela crise econômica de 2011, que inseriu o país em um ciclo de retrocessos de direitos a partir de 2015, marcado por cortes orçamentários expressivos e restrição ao acesso a benefícios sociais. O ápice desse ciclo foi alcançado no governo Temer (2016), com a aprovação do congelamento dos gastos públicos por 20 anos, acompanhado por novos cortes em programas sociais e direitos trabalhistas, reforçando o caráter duradouro do ajuste neoliberal no Estado brasileiro.

No contexto do "Estado Mínimo" preconizado pelo neoliberalismo, a solução para a implementação de políticas sociais foi buscar parcerias com a sociedade civil. Contudo, essa estratégia rapidamente se limitou à filantropia empresarial, um modelo ativamente incentivado por organismos como o Banco Mundial.

Representante das classes dominantes, Collor¹⁴ foi responsável pelo processo de abertura comercial (já que ficou apenas dois anos na presidência), intensificado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa nova lógica, que abarcava a produção, a organização social, a ordem econômica e a política mundial, tinha como pilares a globalização, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. Tais fenômenos exerceram um impacto substancial no Brasil:

Esse processo, de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula) (Filgueiras, 2006, p.186).

O ápice desse descompromisso governamental com a Educação Infantil se deu em 1996, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Oliveira (2020), contribui para a análise do período ao afirmar que a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais provocaram uma alteração no perfil e na composição da classe trabalhadora brasileira. Observou-se uma redução da relevância dos assalariados e dos trabalhadores industriais, concomitante ao aumento da informalidade e da fragmentação da classe trabalhadora.

Tal cenário resultou em maior fragilidade e heterogeneidade da classe trabalhadora, dificultando a identificação entre seus diversos segmentos e diminuindo sua capacidade de negociação. A combinação da desestruturação do mercado de trabalho com a desregulamentação das relações trabalhistas culminou no aumento do desemprego e na precarização do trabalho e das formas de contratação (cooperativas, terceirização, contratos de experiência, teletrabalho, contratos temporários, estágios, programa Jovem Aprendiz, entre outros).

Essa política nacional de financiamento optou por excluir deliberadamente a Educação Infantil e o Ensino Médio, evidenciando que a prioridade fiscal do governo

¹⁴ Seu mandato começou em 15 de março de 1990 e terminou em 29 de dezembro de 1992, quando ele renunciou ao cargo para evitar o processo de impeachment por crime de responsabilidade, com base em um esquema de corrupção envolvendo seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias (PC Farias).

neoliberal estava em desonerar a União de sua responsabilidade para com a etapa fundamental do desenvolvimento das crianças pequenas.

Nesse íterim, o 'Movimento Fraldas Pintadas' desempenhou um papel relevante nas políticas públicas da EI, pressionando o governo para sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), porém não foi um único movimento, mas sim por uma articulação de diversas entidades e movimentos sociais:

A integração nesse comitê possibilitou a participação do MIEIB na elaboração de documentos oficiais do MEC relacionados à educação infantil. Contudo, isso não impediu conflitos na relação com o Poder Executivo Federal. Com o advento da discussão sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que em 2006 teria seu término de vigência de dez anos, veio o debate de ampliação do fundo para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Todavia, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 415/2005 (BRASIL, 2005), apresentada pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, excluía a creche da cobertura e deixava de fora os mecanismos de distribuição de recursos previstos nesse fundo para as crianças de 0 a 3 anos. Após o MIEIB e outros movimentos questionarem o governo sobre tal exclusão e não obterem resposta satisfatória, surgiu o Movimento Fraldas Pintadas, com o *slogan*: "Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida". Juntamente com outros movimentos e entidades, o MIEIB saiu em passeata em frente ao Congresso Nacional exigindo a inclusão do segmento de 0 a 3 anos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que mais tarde aconteceu, como fruto dessa pressão (Maudonnet, 2020, s/p.).

Assim, o avanço conceitual na legislação FUNDEB (Emenda Constitucional 53/2006), em relação ao FUNDEF foi decisivo para sua implementação e decorre da capacidade de organização social por parte da sociedade civil¹⁵, em diálogo com o Executivo e o Legislativo. "O protagonismo dos movimentos sociais, organizados em rede, com formulação, acompanhamento e combinação de pressão política e argumentos técnicos, reverteu aspectos significativos como a exclusão das creches e o desenho da complementação da União" (Martins, 2009, p. 253), o que se refere ao papel ativo e central dos movimentos sociais na promoção de mudanças sociais e políticas.

¹⁵ Gramsci apresenta a conceituação de Sociedade Civil ao diferenciar a "Sociedade Política" (Estado) e a "Sociedade Civil". Enquanto a sociedade política inclui as instituições de governo e a estrutura de poder formal, a sociedade civil engloba as instituições não governamentais e a esfera da vida social onde ocorre a formação de consciência e identidades coletivas. Isso inclui instituições como a família, a igreja, a mídia, as escolas, os sindicatos, os movimentos sociais, entre outros (Cadernos do Cárcere, 1999-2002).

Este cenário de descompromisso e ajuste fiscal tem um impacto cascata nas políticas de todos os setores. Na Educação, ele é enquadrado pelo conceito de "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação", proposto por Roger Dale (2004). A análise de Dale se concentra em esclarecer a profunda relação entre globalização e educação, demonstrando como as políticas e práticas educacionais são diretas ou indiretamente influenciadas por forças supranacionais.

Nessa abordagem, a globalização é vista não apenas como um processo econômico, mas como um conjunto de mecanismos que trabalham para organizar a economia global com o objetivo primordial de manter o sistema capitalista. Ao fazer isso, ela inevitavelmente influencia as políticas educacionais nacionais. É neste cenário que a educação se torna um campo de disputa onde as decisões locais são poderosamente influenciadas por fatores externos:

[...] o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as "políticas educativas", o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas "políticas educativas", pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (Dale, 2004, p.440).

Dessa forma, as regulamentações nacionais tornam-se cada vez mais sujeitas a forças globais e político-econômicas, que afetam os sistemas educacionais nacionais de maneira indireta, por meio do Estado. Observa-se, em consonância com os objetivos das políticas neoliberais, a transferência do setor econômico produtivo para a iniciativa privada, processo que se manifesta de diversas formas e com um objetivo bem definido: "As mudanças no papel do Estado, no Brasil, ocorreram não somente na questão jurídica, que passou a utilizar ainda mais os contratos de convênios e parcerias, como também na proposição de um novo modelo de gestão da coisa pública" (Ruiz; Peroni, 2017, p. 149).

Nesse contexto, o projeto de educação neoliberal sustenta a ideia de que o

papel da educação e do ensino integra as políticas globais. Agências de regulação transnacional emitem recomendações para o campo educacional, abrangendo documentações, projetos, avaliações e outros mecanismos de acompanhamento que impactam as ações governamentais:

A forma e a natureza das relações que os sujeitos estabelecem nestas redes políticas são muito diversificadas e multifacetadas. Elas podem se expressar por meio de patrocínio, contratação, assessorias, parcerias diretas e indiretas e tem o potencial de desfocar ainda mais as fronteiras entre Estado e sociedade.[...] Estas redes de políticas não atuam de forma isolada, mas, sim de forma global, envolvendo, não apenas o empresariado nacional e internacional, mas, também, organizações governamentais e não governamentais, organizações financeiras multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e muitos outros grupos econômicos (Ruiz; Peroni, 2017, p.149 -151).

A justificativa para a intervenção de empresários na educação, com propostas apresentadas como solução para os desafios do setor, reside na ideia da 'ineficiência do Estado'. A organização 'Todos pela Educação' surge como resposta a essa suposta ineficiência, propondo novas estruturas de gestão educacional baseadas em auditoria e regulação. Essas estruturas refletem o papel do Estado na transformação do desempenho educacional por meio de métricas de avaliação em larga escala, cenário no qual os empresários da educação "agem de forma orgânica e articulada" (Campos *et al.*, 2019, p. 180) influenciando explicitamente as ações implementadas na política pública.

Por sua vez, a "ineficiência do Estado" para a intervenção empresarial na educação, como apontado no texto, pode ser compreendida, sob a ótica do Materialismo Histórico, como uma estratégia ideológica para legitimar a penetração da lógica do capital em uma esfera fundamentalmente pública. A alegação de ineficiência estatal frequentemente serve como pretexto para a privatização e a mercantilização de serviços públicos, alinhando-se com os princípios do neoliberalismo e a busca por novas áreas de acumulação de capital.

Nos últimos anos, o país assumiu compromissos com diversas agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD), entre outras.

Essas agências, embora apresentem discursos de cooperação e desenvolvimento, frequentemente atuam como vetores de agendas neoliberais, condicionando o financiamento e a implementação de políticas públicas à adoção de reformas estruturais que favorecem a lógica do mercado. A ênfase na avaliação e na produção de relatórios, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), serve como um mecanismo de controle e de indução de políticas que se alinham com os interesses dessas agências e dos países centrais do sistema capitalista.

Tais agências articulam estratégias de controle por meio da avaliação e produzem relatórios a partir dos resultados, que servem como referência para a organização de projetos e estratégias que visam à melhoria dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação (MEC).

Por sua vez, na Educação Infantil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, embora não aplique provas diretas para as crianças, pode coletar dados sobre o contexto escolar, a infraestrutura e a formação dos professores na Educação Infantil. No âmbito internacional, a principal avaliação de larga escala que compreende a Educação Infantil é a *International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS). O IELS é um estudo da OCDE, a mesma organização responsável pelo PISA, visa entender o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar (geralmente entre 4 e 6 anos) em diversas áreas, como as habilidades iniciais de leitura e matemática.

Uma crítica central ao IELS é que negligência a complexidade da criança, ao aplicar avaliações, que por ser padronizada, ignora a diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos em que as crianças vivem e ainda a tentativa de criar uma medida universal do que é um "bom desenvolvimento" desconsidera as diferentes formas de ser criança em culturas e comunidades distintas.

A atuação "orgânica e articulada" dos empresários da educação evidencia a formação de um bloco de poder com interesses convergentes na reconfiguração da política educacional. Esse bloco utiliza seu capital econômico, social e político para influenciar as decisões do Estado, direcionando as políticas públicas para seus próprios interesses, que nem sempre coincidem com o direito à educação para todos.

Elas refletem na ação em projetos, políticas e reformas que impactam

diretamente o trabalho docente e a sociedade como um todo. Além da formulação de políticas educacionais, destaca-se a busca por resultados de desempenho, com ênfase na meritocracia, o que leva a uma perspectiva hegemônica que desconsidera as condições objetivas. A compreensão da intrincada relação entre as políticas públicas e a documentação curricular revela um campo tensionado pelas influências do neoliberalismo, que moldam tanto as diretrizes formais quanto as possibilidades de apropriação e resistência nos contextos educativos.

As forças globais e locais que propagam essa agenda, com suas implicações para a autonomia e a gestão da educação, mostra-se, portanto, um passo fundamental para desvelar os meandros da política educacional, em especial nesta tese em Florianópolis e para aprofundar a compreensão de como o currículo da Educação Infantil é efetivamente construído e vivenciado sob essa conjuntura.

3.4 CURRÍCULO SOB VIGILÂNCIA: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ALÉM DAS MÉTRICAS DE MERCADO

A análise da influência das políticas públicas na educação e, especificamente, na conformação da documentação curricular, constitui um elemento central para a compreensão das práticas pedagógicas cotidianas nas instituições educativas. Tal análise do panorama global das políticas educacionais permite compreender a implementação curricular, desde sua formulação até sua efetivação prática na Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Florianópolis.

Busca-se pensar um caminho de contraposição à lógica do Capital, num viés de resistência, na busca emancipatória, a Educação precisa resgatar seu propósito original, que é o desenvolvimento pleno do ser humano, em oposição à sua redução a uma "função requerida" pelo sistema capitalista.

A esse respeito, temos a narrativa da entrevistada sobre o professor enquanto intelectual orgânico:

Os professores precisam ocupar diferentes espaços nessa discussão, nessa defesa de que é o professor que entende, é um intelectual da educação, ele não é só um aplicador de cartilha ou de atividade, ele é um intelectual da educação, então ele também precisa, e ele precisa dizer de si, do campo, ele tem como" (Assessora - NUFPAEI 01).

Neste sentido, a efetivação dessas políticas públicas educacionais não se restringe à aplicação de normativas, demandando o engajamento dos atores sociais que, imersos em seus contextos específicos, podem tanto internalizar as proposições oficiais quanto engendrar estratégias de resistência e adaptação:

Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista - histórico-dialética não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (Martins, 2006, p.16).

As políticas públicas que orientam a documentação curricular exercem influência fundamental na prática cotidiana das instituições educativas. Sua efetivação demanda o engajamento de indivíduos e grupos sociais, os quais podem adaptar-se às proposições estabelecidas pelos documentos ou buscar estratégias alternativas para contestá-las diante das influências sofridas.

A esse respeito, a análise de Marta Arretche (2001) sobre o Federalismo e Multipartidarismo no Brasil oferece uma chave para entender a dimensão tática dessa luta. Arretche demonstra que, em um país federativo com alta fragmentação partidária, a implementação das políticas públicas (mesmo aquelas influenciadas pela lógica do Capital) se dá em um "jogo" complexo de múltiplos atores.

Embora o governo central possua grande capacidade de coordenação e centralização decisória (especialmente em políticas sociais), ele precisa de estratégias de incentivos para obter a adesão de prefeitos e governadores. Arretche (2001) ressalta que essa "cadeia de implementadores" nos contextos locais modifica a política, mostrando que a efetivação das normativas não é neutra. Essa perspectiva institucionalista complementa a visão crítica, ao focar nas brechas e nos desafios concretos que os atores locais — como os profissionais de Florianópolis — encontram ao resistir às imposições globais.

Arretche (2001, p.51) observa que “As contingências do processo de implementação modificam a política, ao se considerar as decisões tomadas pela cadeia de implementadores, nos contextos econômico, político e institucional em que operam”, e ainda, “[...] A implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente alheia à

vontade dos implementadores, e que é prudente admitir que a implementação modifica as políticas públicas”. A análise de Arretche detalha o campo de batalha institucional onde a contra-hegemonia precisa atuar.

Há necessidade de ocupar diferentes esferas de atuação - seja na gestão pública, na arena sindical ou nas frentes de unidade. Essa é a chave para a resistência: estar em todo lugar. Somente assim, é possível combater a imposição do mercado e o seu discurso, que frequentemente carece de embasamento acadêmico e é estranho à nossa realidade:

Foi nesses movimentos, foi acreditando nisso que a gente foi fazendo esses movimentos de resistência, e que é importante estar em diferentes lugares mesmo, esferas, enfim, na gestão, na esfera sindical, em direção de unidade, em diferentes frentes para que a gente faça algumas ações de resistência, em especial ao mercado, ou aquilo que o mercado quer dizer, que não necessariamente vem de pesquisadores da área, vem de outras áreas (Assessora - NUFPAEI 01).

O surgimento de uma política pública é caracterizado pelo reconhecimento estatal de que um determinado setor social ou instituição é afetado por uma questão ou problema de natureza socioinstitucional (Azevedo, 2004). A questão ou agenda pode ou não resultar na definição de uma política pública. Ademais, é relevante identificar os grupos envolvidos na formulação e os interesses que representam.

As políticas educacionais que visam resistir a essa lógica precisam, de alguma forma, confrontar essas dimensões espaciais. Ao invés de um currículo homogêneo e descontextualizado, a educação pode se tornar um espaço para fortalecer identidades territoriais e a compreensão das dinâmicas espaciais específicas de cada localidade, e construir coletivamente estratégias de resistência contra-hegemônica.

István Mészáros em sua obra “Para além do Capital” (2002) sobre a lógica da ampliação das dimensões, argumenta que, o Capital não é apenas um sistema econômico ou modo de produção, mas um complexo sistema de metabolismo social, uma forma de reprodução social, um "metabolismo" que subordina toda a atividade humana à sua lógica de acumulação. “Também em termos do complexo relacionamento dialético entre os indivíduos incumbidos de realizar determinadas funções sociais e o imperativo estrutural objetivo das próprias funções requeridas” (Mészáros, 2002, p.1038).

A educação, para resistir ao metabolismo do Capital, deve se constituir como uma esfera de contra-hegemonia. Ela precisa se opor à sua redução a uma

mercadoria, reafirmando-se como um direito fundamental e um processo de libertação da pessoa, capaz de construir, coletivamente, uma nova forma de metabolismo social, não subordinada à lógica de acumulação.

A visão de que a Educação deve constituir uma esfera de contra-hegemonia (opondo-se à sua redução a mercadoria e reafirmando-se como direito e processo de libertação) encontra seu método e sua força na experiência prática da resistência organizada, que pode ser chamada de resistência propositiva¹⁶. Conforme a Professora da UFSC, a capacidade de o sistema educacional resistir ao "metabolismo do Capital" está diretamente ligada à "potência de resistência" que reside em "focos de resistência dentro do sistema:

A gente precisa ver a nossa potência de resistência. E eu acho que essa resistência, esses focos de resistência dentro do sistema se dão quanto mais claro a gente tenha o nosso posicionamento. Senão a gente cede facilmente, não diria nem a questão de modismo, mas assim, há imposições de fora. Então eu acho que a rede de Floripa por esse tempo vivido, acho que a rede vai segurar. Porque eu tenho certeza que essa rede tem uma formação mais clara, mais forte, entende? Tem uma rota, tem um objetivo. E acho que é assim que a gente constrói núcleos de resistência. Senão a gente sucumbe fácil as imposições externas (Professora - UFSC 01).

Esta coletividade organizada é a forma prática de construir, uma nova forma de metabolismo social. A resistência não é um ato individual, mas a força coesa de uma rede que impede a sucumbência às imposições externas, na fala da entrevistada.

O neoliberalismo¹⁷ aponta para a necessidade de uma formação precoce, abrangente e exigente, alinhada às demandas do mercado, e a Educação Infantil insere-se nesse contexto. A amplitude dos conflitos e interesses na construção das políticas curriculares decorre de movimentos em macro e microsferas, desde organizações internacionais até o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.

¹⁶ O termo "Resistência Propositiva" não possui um único autor ou pessoa que o tenha cunhado de forma isolada, mas sim é um conceito que foi sistematizado e popularizado no Brasil por meio de movimentos sociais e entidades sindicais ligadas à Educação, especialmente o Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais) a partir da década de 1990. Resistência (se opõe) às políticas educacionais consideradas hegemônicas, autoritárias ou neoliberais (como a padronização curricular e o esvaziamento da formação docente). Ao mesmo tempo, é propositiva, pois não se limita à crítica, mas busca ativamente a construção de alternativas concretas e projetos de educação que sejam democráticos, inclusivos e de qualidade socialmente referenciada.

¹⁷ Para Perry Anderson, (1995) o neoliberalismo configura-se como uma resposta às crises econômicas dos anos 1970, caracterizado pela liberalização dos mercados, privatização, desregulamentação e redução do papel do Estado. Anderson critica o neoliberalismo por intensificar a desigualdade, fragilizar a democracia e dismantlar o estado de bem-estar social, destacando sua resiliência e adaptação contínua apesar das crises e críticas, com conseqüente enfraquecimento da proteção social e dos direitos dos trabalhadores.

Cada entidade organizacional, seja estadual ou municipal, possui a responsabilidade de tomá-las como referência para a elaboração da organização dos seus documentos e dos seus sistemas de ensino.

3.5 TENSIONAMENTOS NEOLIBERAIS: FORMAS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

No campo das políticas educacionais brasileiras, a Educação Infantil ocupa um espaço de intensa contradição. Embora a Constituição Federal e a legislação a proclamem formalmente como um direito fundamental e a primeira etapa da Educação Básica, sua efetivação prática é sistematicamente comprometida. Conforme o texto de Saviani (2013), 'Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e contexto atual', essa distância entre o "direito proclamado" (a promessa legal) e o "direito realizado" (a realidade material) ganha contornos preocupantes: a insuficiência de vagas, a infraestrutura inadequada e a precarização docente são sintomas de uma negligência que impede o acesso e a permanência de milhões de crianças na Educação Infantil.

Essa falha na entrega do direito é ativamente aprofundada pela agenda neoliberal, que busca, de forma precisa e planejada, descaracterizar a Educação Infantil transformando-a em uma mercadoria. Através de estratégias que vão desde a imposição de materiais didáticos que ignoram o brincar, passando pela avaliação de larga escala com foco em métricas quantitativas, meritocracias, até a transferência de recursos públicos para o setor privado via *vouchers* e terceirizações, o neoliberalismo mina a autonomia pedagógica e fragmenta o processo educativo.

Saviani (2013) mensura que o problema reside na tensão e na contradição entre essas duas dimensões (Direito Proclamado / Direito Realizado). A proclamação legal pode dar a falsa sensação de que o problema está resolvido, ofuscando a luta necessária para garantir que esse direito seja universal e de qualidade para as classes populares.

É fundamental, portanto, estabelecer um paralelo entre as concepções presentes nos documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis e essa conjuntura da política neoliberal. As decisões políticas e os tensionamentos vivenciados pelos profissionais da área certamente influenciam a implementação e a sustentação desses princípios e concepções no cotidiano das instituições.

Enquanto o campo teórico da Educação Infantil defende a inclusão, a

equidade e o foco no desenvolvimento integral, a agenda de mercado instrumentaliza esses termos para justificar suas próprias intervenções. Sob o discurso de "combater as desigualdades educacionais desde o berço", agências globais e o setor privado promovem programas e avaliações (como o IELTS, da OCDE) que buscam identificar e intervir em supostos "déficits de capital humano" em crianças muito pequenas.

Desse modo, a tarefa fundamental de qualquer análise crítica e da própria prática docente reside em desvelar como essa conjuntura político-neoliberal global molda os documentos e as concepções curriculares em contextos locais como em Florianópolis, reforçando que somente a mobilização e a clareza crítica dos profissionais, das famílias e da sociedade civil podem garantir que os avanços legais e conceituais não sejam anulados pela perversa lógica do mercado.

Um nicho muito visionado na educação pelos empresários é o da indústria do livro. Como exemplo desses avanços neoliberais, em maio de 2021, a Rede Municipal de Ensino Infantil de Florianópolis recebeu os livros "Pé de brincadeira - pré-escola" e "Aprender com a criança - experiência e conhecimento", enviados pelo MEC para serem distribuídos nas unidades educativas do município. O Departamento de Bibliotecas Escolares (DEBEC) realizou a distribuição, e a Diretoria de Educação Infantil elaborou uma carta de apresentação do material aos profissionais, enviada por e-mail a todas as unidades, com o objetivo de contextualizar a relação entre os documentos orientadores da rede e os livros recebidos, já que causou grande estranhamento:

Neste edital os livros destinados às crianças da pré-escola (4 e 5 anos) deveriam trazer em seus conteúdos essenciais, a preparação para a alfabetização defendidos na Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁸, contemplando, entre outros aspectos: a "identificação do primeiro som (fonema) de palavras"; a "segmentação de palavras em seus sons (fonemas)"; a "síntese de sons (fonemas) em palavras"; a "apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora e a "associação de cada letra a sua realização fonológica dominante" (Brasil, 2022). Com tais características, concluímos que os manuais destinados às crianças da pré-escola precisariam priorizar uma abordagem fônica no trabalho de "preparação para a alfabetização", defendida pela PNA (Albuquerque, 2024, p.9).

¹⁸ A Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi implementada no Governo do Presidente Jair Bolsonaro, por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019). Para a implementação da PNA, tornou-se necessário o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos "cientificamente fundamentados" tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre esses materiais pedagógicos encontram-se os livros didáticos de alfabetização, objetos de avaliação, compra, escolha e distribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O edital para esses materiais exigiu conteúdos alinhados à Política Nacional de Alfabetização (PNA), priorizando o trabalho com a abordagem fônica e aspectos como a identificação e segmentação de fonemas, e o pareamento das letras nas formas bastão e cursiva. Essa característica programática é justamente o conceito neoliberal de apostilamento e retrocesso ao qual a rede se opôs. A entrevistada comenta o ocorrido:

E nessa perspectiva a gente tem alguns enfrentamentos, que resistem ou tentam resistir, mesmo esse conceito mais neoliberal, de apostilamento ou de um próprio retrocesso, que foi quando percebemos ali que poderia vir e veio um livro didático, tanto para o professor como tinha para a criança, com atividades que remetiam à década de 70, 80. No início da educação infantil, atividades de preencher, de traçado, aquela atividade bem pré-escolarizante, vamos dizer assim, que a gente não acredita que dá conta (Assessora - NUFPAEI 01).

Essa característica programática, que explicitava o conceito neoliberal de apostilamento e retrocesso, gerou um imediato e justificado estranhamento na rede, resultando em movimentos de resistência que rejeitou veementemente a chegada do material didático para a Educação Infantil na rede, sendo que a articulação das duas falas (Assessora e Professora) revelam o momento crítico em que a agenda neoliberal se materializou em uma imposição direta sobre o currículo da Educação Infantil, desencadeando uma resistência organizada na rede de Florianópolis:

Com a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola, veio o PNLD Literário. Isso é uma questão política do governo federal e que a gente foi analisando em diálogo com pessoas da área de literatura e o quão perigoso estava sendo essa formulação dessa política. Porque tirar um programa que tinha uma qualidade muito grande de escolha dos livros literários, livros que não eram didáticos de forma alguma. E para nossa surpresa, chegaram livros didáticos! Esse livro chegou assim, a gente não entendeu por que ele tinha chegado. A gente se perguntou, que é esse livro, como é que ele chegou? Nunca a educação infantil pediu livro desse tipo, que é um livro didático. Não era para as crianças, mas era um livro didático para as professoras. E esses livros, quando vem do MEC, é obrigado entregar para as professoras. E a gente, não sabendo o que ia acontecer e já temendo todo um questionamento por parte dos professores, supervisores, diretores, porque você tem um currículo, você fica há anos dizendo que não é para usar livro didático, a gente tem as nossas formas de orientação pedagógica, aí vem um livro que não coaduna com o que está escrito na documentação! Tem os que questionam, mas também é óbvio que tem aqueles que vão achar bom: então, agora que fácil, já tenho esse livro, não preciso mais construir um planejamento a partir de indicativos do currículo, aqui já tem sequência, já está tudo certo! Temendo essa situação, foi feita uma carta endereçada a todos os supervisores, diretores, pedindo, dizendo que o livro não podia ser devolvido, porque é dinheiro público, mas que o livro ia chegar, com as instruções da

carta. Uma carta que ela explicava o porquê que estava ali, que não era um processo que ia mudar a partir de então os documentos da rede, porque essa era a preocupação, é que ele fazia parte deste programa PNLD Literário (Assessora - NUFPAEI 02).

Diante da impossibilidade de devolver o material (por ser dinheiro público), a rede articulou uma estratégia de resistência: a elaboração e envio de uma Carta Oficial. Esta carta cumpria o papel de conter a ameaça ideológica, explicando aos profissionais que a chegada dos livros não representava uma mudança nos documentos da rede e que não alteraria o processo de trabalho.

A seguir, a Professora do NEIM relata o cerne do conflito: a chegada inesperada de livros didáticos para uso do professor, com atividades totalmente incompatíveis com o currículo municipal. O ato de serem obrigados a "ficar" com o livro que não haviam solicitado e que não refletiam o trabalho com experiências, vivências e o desenvolvimento integral foi visto como uma ameaça pela professora:

Há pouco tempo, nos foi imposto que ficássemos com um livro didático para a Educação Infantil de uso do professor. Então, primeiramente nós tivemos alguns movimentos de resistência, contra essa imposição, porque não foi nos consultado, apenas vieram os livros para serem escolhidos. E com relação a nosso conjunto curricular, isso era totalmente incompatível, não tinha base nenhuma no nosso currículo, não tinha relação nenhuma com livros, onde a gente trabalha experiências, vivências e enfatiza bastante o desenvolvimento integral da criança. Essa foi a ação que mais foi marcante durante esses anos, que foi a mais exponencial, o livro nunca foi usado (Professora - NEIM 02).

Essa ação demonstra a necessidade de uma luta contra-hegemonica ativa, não apenas no campo teórico, mas na gestão da informação e na defesa intransigente da autonomia pedagógica contra as imposições externas. Na fala da professora, a carta enviada pela DEI não foi mencionada, o que coloca em dúvida a sua ampla divulgação e alcance na rede.

Após o envio dos livros do MEC em maio de 2021, a DEI, por meio do NUFPAEI, elaborou o documento "Roteiro para escolher bons livros para crianças – Livros infantis e de literatura infantil – No contexto do PNLD 2022 e além!" (Florianópolis, 2022), como forma de resistência aos materiais apostilados.

Figura 1: Roteiro para escolher bons livros para crianças – Livros infantis e de literatura infantil – No contexto do PNLD 2022 e além!” (Florianópolis, 2022).



Fonte: Site da SME de Florianópolis

Neste roteiro, destaca-se o trecho:

Ressaltamos que a Diretoria de Educação Infantil não solicitou este livro didático ao MEC, mas que coube à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis a sua distribuição às unidades educativas. Lembramos, ainda, que a BNCC propõe a organização curricular por diferentes Campos de Experiências e os documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF por Núcleos de Ação Pedagógica os quais transcendem a ideia transmissiva disciplinar, conteudista, de sequência didática e de apostilamento para o cotidiano educativo pedagógico da Educação Infantil. Portanto, reconhecemos que as crianças aprendem a partir das relações sociais e brincadeiras, das experiências concretas de forma própria e criadora. O que significa dizer que propostas instrumentais, nas quais o adulto determina os passos a serem seguidos pelas crianças e que resultam em produtos padronizados que não permitem a expressão de ideias, conhecimentos, uma prática que considera a autonomia e autoria dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Florianópolis, 2022, s/p).

Esses exemplares do roteiro foram enviados às unidades educativas para apoiar os(as) profissionais na escolha de obras literárias para as crianças, no âmbito do PNLD 2022. O documento do NUFPAEI conclama os(as) profissionais a irem além das propostas do PNLD, expressando a expectativa de que os critérios apresentados inspirem debates e práticas para além do contexto do programa.

A análise evidencia que a Educação Infantil brasileira vive sob o signo da

contradição, expressa por Saviani, onde o direito proclamado legalmente é anulado pela realidade material imposta pela agenda neoliberal. Contudo, o caso de Florianópolis demonstra que a luta contra-hegemonica é possível e essencial: a resistência articulada dos profissionais, que desautorizaram o livro didático federal e criaram sua própria normativa para defender o currículo local, prova que somente a clareza crítica e a mobilização coletiva podem garantir que os avanços legais não sejam anulados pela feroz lógica do mercado.

3.6 GESTÃO MUNICIPAL EM TRANSIÇÃO: O ENDIVIDAMENTO COM O BID E O CERCO À AUTONOMIA CURRICULAR

A adoção de modelos gerenciais e expansão da terceirização (1997-2005), sob a gestão da prefeita Ângela Amin, marcou a clara adesão de Florianópolis à agenda neoliberal e gerencial. Essa transformação na administração pública foi catalisada pela contratação de uma consultoria privada, a Nortia (Cardoso, 2008), com o objetivo de otimizar a gestão e instituir uma cultura organizacional orientada por resultados e indicadores objetivos (Melgarejo, 2017).

A reforma, iniciada em 1998, veio acompanhada de uma extensa série de terceirizações, que atingiram desde a coleta de lixo e setores administrativos até a vigilância (SILVA, 2004). Na Educação, a terceirização foi implementada para serviços essenciais como merendeira, auxiliar de serviços gerais e vigias (Silva, 2004; Melgarejo, 2017, p.80). Adicionalmente, a reforma atribuiu novas responsabilidades aos diretores escolares, descentralizando a administração de recursos e a cobrança de indicadores de desempenho, integrando a lógica gerencial diretamente nas unidades educativas.

Em um movimento que transcende as disputas locais, a influência de organismos multilaterais se intensificou. Embora historicamente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tenha focado no Ensino Superior, a partir de 2011 ele demonstrou interesse pela Educação Infantil. A lógica que rege essa intervenção é a Teoria do Capital Humano, que trata a educação como um "investimento" individual para aumentar a produtividade, desviando o foco das desigualdades estruturais, conforme criticado por Frigotto (1984). Nessa perspectiva, o BID fomenta a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de

Parcerias Público-Privadas (PPPs), o que facilita a atuação de empresas em áreas como produção de material didático e gestão educacional.

A Professora da UFSC capta a essência desse conflito, ao afirmar que a lógica da avaliação é imposta por "parceiros e parceiras adentrando na definição do que é educação:

A lógica da avaliação presente nos documentos da política nacional e internacional, que tem sido imposta para nós, com todos esses 'parceiros e parceiras' adentrando na definição do que é educação, porque é um espaço de disputa econômica, financeira, e de ideologias também, óbvio de projeto de sociedade, de projeto de educação (Professora - UFSC 02).

A formalização dessa influência global em Florianópolis ocorreu com a aprovação de um vultoso contrato de empréstimo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), orçado em U\$ 118,4 milhões. Melgarejo (2017) aponta que esta negociação, iniciada na gestão de Dário Elias Berger (PMDB), foi mantida e consolidada pelo Secretário Municipal de Educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz em gestões sucessivas. Como parte desse acordo de financiamento, e seguindo a pressão por métricas internacionais, a PMF formalizou a contratação da Fundação Carlos Chagas, por dispensa de licitação e pelo montante de R\$ 1,86 milhão, para realizar a avaliação de larga escala na Educação Infantil (Melgarejo, 2017).

A prefeitura endivida-se por um longo período, porém inicia o pagamento apenas cinco anos após a aprovação do contrato, onerando assim a próxima gestão. Grande monta de dinheiro público é transferido para a iniciativa privada em troca de "serviços educacionais", e com este mesmo dinheiro, ataca-se os direitos conquistados a duras lutas pelos trabalhadores da prefeitura (Melgarejo, 2017, p.139).

O relatório resultante dessa avaliação externa criticou justamente a carência de "práticas de monitoramento e avaliação rotineira", dando a justificativa técnica para mais intervenções externas. O resultado prático é o que a Professora do NEIM relata como sendo uma "pressão de políticas públicas internacionais" que se traduz em exigências de apostilamento e modelos de formação docente, afetando a política municipal:

À medida que políticas internacionais vão sendo construídas e vão sendo direcionadas para países como o nosso, por conta de acordos como o BID, de financiamento, elas ditam as normas. E então: "ok, eu empresto dinheiro para vocês, em contrapartida, eu estou aqui de olho no que vocês estão fazendo de formação, de documentação, porque, senão, eu vou dizer para

vocês o que vocês têm que fazer"! Então, há, digamos assim, esse movimento de tentar dizer e bancar enquanto rede, mas, ao mesmo tempo, sofre-se essa pressão, e vejo que, quanto mais próximo do ano que a gente está (2025), essas pressões vêm se dando de um modo mais intenso, especialmente no que se refere à pressão para apostilamento na educação infantil, a questão do jeito de organizar a formação dos docentes, ela foi construída e vem sendo colocada muito com essa pressão de políticas públicas internacionais que impactam a nossa política nacional, e em desdobramento a política municipal também (Professora - NEIM 01).

Diante dessa conjuntura que ameaçava a autonomia institucional, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis gerou um forte movimento de descontentamento. Parte da categoria docente, reconhecendo-se como "intelectual da educação" (Assessora NUFPAEI 01), reagiu ativamente, impulsionando a elaboração do Instrumento da Avaliação de Contexto.

Essa luta contra-hegemonica sublinha a necessidade imperativa de a categoria docente manter-se vigilante, seja por meio de enfrentamentos sindicais ou pelo respaldo da documentação local construída de forma autônoma:

Mas nós somos o quintal da produção. E aí as pessoas... é preciso muita leitura pra perceber isso. Leitura e estômago, porque quando tu percebes, isso dói demais. Então hoje em dia eu digo assim, pra quem é próximo, a gente tá num momento de se preservar. Porque como não existe o fortalecimento do coletivo, se preserva. Mas a história ela é cíclica. Esse é nosso tempo. Daqui a pouco muda de novo (Assessora - NEIM 01).

A Assessora do NEIM ressalta a dificuldade da luta: "é preciso muita leitura pra perceber isso, e estômago, porque quando tu percebes, isso dói demais." A falta de fortalecimento do coletivo, que a política neoliberal visa destruir, impõe um recuo tático de "se preservar". No entanto, o depoimento não é de derrota, mas de esperança dialética: a crença de que "a história ela é cíclica" indica que o momento de fragilidade do coletivo atual é passageiro, e que a rede tem a convicção de sua capacidade de se reerguer e continuar a tensionar as políticas educacionais no futuro.

A resistência articulada dos profissionais da RMEF, que desautorizaram o livro didático federal e criaram sua normativa própria, prova que a clareza crítica e a mobilização coletiva são essenciais para defender o currículo local e impedir que os avanços legais sejam anulados pela lógica de mercado.

4 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HEGEMONIA DA BNCC, CONTRADIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁXIS DA RESISTÊNCIA EM FLORIANÓPOLIS

Este capítulo mergulha na complexa trama da construção curricular da Educação Infantil no Brasil e em Florianópolis, indo além da simples formalidade de documentos para desvendar um campo de intensas disputas e influências. As categorias de Hegemonia, Contradição e Práxis são fundamentais para desvendar a complexidade desse cenário, desde o marco legal até as pressões contemporâneas.

Partindo do marco histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a análise explora como essa legislação, forjada em meio a amplos debates sociais, solidificou a visão da criança como sujeito de direitos e o eixo do brincar e das interações como fundamental.

A análise não se limita, contudo, ao plano nacional. Ela se aprofunda na autonomia municipal de Florianópolis, investigando como a rede navega entre as orientações federais e a necessidade de resistir a lógicas hegemônicas, como a escolarização precoce e as pressões do neoliberalismo. Essa jornada, ancorada nas vozes das entrevistadas, revela a natureza política do currículo, suas contradições, demonstrando em sua construção um ato de resistência propositiva e um compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

O foco desta etapa da pesquisa reside nas disputas entre os diversos atores com interesse nesta fase educacional, procedendo-se à análise documental e à tentativa de desconstrução das práticas que dicotomizam a Educação Infantil do Ensino Fundamental, bem como das abordagens assistencialistas ou preparatórias.

As disputas em torno da Educação Infantil permeiam o currículo, envolvendo concepções, objetivos, finalidades educacionais e metodologias. Mais recentemente, houve o significativo impacto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). A respeito desta questão, a autora afirma:¹⁹

¹⁹ O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi lançado oficialmente pelo Governo Federal em 12 de junho de 2023, por meio do Decreto nº 11.556. Apesar de ter sido lançado em 2023, sua implementação nos estados e municípios tem sido uma prioridade do Ministério da Educação (MEC) a partir de 2024. O programa tem como objetivo principal garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas na idade certa, considerando a Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ele se encontra em vigor em 2025.

Insistimos nisso, porque na história das orientações educativas para sistemas públicos de educação no Brasil, elas mostraram que, pela força das representações e práticas conservadoras, especialmente num momento histórico em que as políticas neoliberais exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino, há uma tendência de dissociar os processos de apropriação do conhecimento dos processos de constituição dos sujeitos de pouca idade (Rocha, 2013, p. 381).

Torna-se fundamental, para a construção deste texto, compreender a dinâmica em que se desenvolve a influência das políticas neoliberais. Observa-se que estas políticas se inserem na documentação nacional e local destinada à Educação Infantil por meio de políticas públicas.

Sob a perspectiva de que o currículo constitui uma política cultural pública, Dias (2009, p. 23) afirma: "[...] não se circunscreve exclusivamente ao Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos diversos contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado de lutas de diversos sujeitos e grupos sociais". O currículo ocupa um lugar central como política cultural pública, vinculando-se a diversos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais vigentes, e constituindo-se um campo de disputas políticas e antagonismos. Nesse contexto, os atores sociais desempenham um papel fundamental:

Ao incorporar as narrativas na construção dos currículos, é essencial que os sujeitos se sintam engajados/mobilizados pelas histórias, produzindo assim significados e dando sentido para as experiências pessoais. Essas histórias transformam-se em narrativas compartilhadas, construídas coletivamente, num movimento de valorização das tradições e de construção das identidades: escutar e honrar a história de cada um(a). Trata-se de uma abordagem local, situada historicamente e contextualizada, com vistas à inclusão social e não à exclusão, na contramão de teorizações feitas do macro para o micro, de cima para baixo (Bodenmüller, 2023, p.71).

A produção acadêmica concernente ao currículo para a Educação Infantil no Brasil detém uma rica história, caracterizada por intensos debates e avanços conceituais. É possível delinear essa trajetória a partir da década de 1970, com publicações que já atestavam uma preocupação com a criança. Denota-se que esse período foi marcado por movimentos sociais que, em plena ditadura militar, reivindicavam creches e uma Educação Infantil de equidade e inclusão, exercendo influência sobre as políticas públicas da época.

Contudo, a perspectiva pedagógica tecnicista daquele período, centrada na

eficiência e racionalização e consolidada no Brasil após o golpe militar, ainda apresenta implicações na atualidade. O tema do currículo constituiu e ainda constitui alvo de discussões no campo da Educação Infantil, gerando polêmicas e controvérsias, em virtude de, para muitos, ainda ser concebido apenas sob o viés prescritivo, disciplinar e conteudista (Barbosa *et al.*, 2016).

Na década de 1980, o debate intensificou-se, impulsionado por pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, que questionaram o tipo de educação ideal para crianças pequenas, influenciando diretamente as discussões sobre o currículo na Educação Infantil. Conclui-se que esse movimento culminou na consolidação das crianças como atores sociais de direitos na Constituição Brasileira:

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

A década de 1990 testemunhou uma proliferação de publicações sobre a temática, grande parte delas apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Pesquisadoras brasileiras como Maria Carmem Barbosa, Fúlvia Rosemberg, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana Beatriz Cerisara, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Moyses Kuhlmann Jr., Luciana Ostetto, Eloísa Acires Candal Rocha, Léa Tiriba e Suely Amaral Mello, entre outros, dedicaram-se a delinear princípios, ações e bases teóricas para a construção de um currículo para a Educação Infantil.

Apesar de apresentarem diferentes ênfases, essas pesquisas convergem na ideia de que o currículo deveria considerar as especificidades das crianças, desde a Educação Infantil, na definição dos caminhos para sua educação, dando seguimento à discussão.

Na esteira dessas discussões, Kramer (2002, p. 77) aponta o currículo como um terreno fértil para a identidade da Educação Infantil, ressaltando a necessidade de definir o espaço que se deseja garantir na construção de sua história. Verifica-se que essa identidade assume diferentes perfis, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo.

O problema acirra-se quando esses materiais passam a ditar as práticas

pedagógicas, com planejamentos que prescrevem sequências de atividades, instruções detalhadas sobre a atuação docente, o que deve ser questionado e até mesmo as respostas “corretas” que as crianças devem apresentar, conforme evidenciam Gobatto, Boito e Barbosa (2018). Essa abordagem restringe a autonomia do professor e a espontaneidade das crianças, podendo comprometer a construção de um processo de aprendizagem significativo.

Ademais, a Educação Infantil constitui um campo de disputas e sofre influência de didáticas de execução padronizadas, concebidas por empresas e instituições externas ao âmbito educacional. Essas didáticas, geralmente veiculadas por meio de apostilas, livros didáticos e "manuais do professor", chegam às instituições de Educação Infantil como planos de ação prontos para aquisição e implementação, como o exposto no Capítulo 3.

4.1 ENTRE PAPÉIS E PRÁTICA: AS DEFINIÇÕES DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), preconizam uma concepção de currículo que articula as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando ao seu desenvolvimento integral.

A gênese dessas diretrizes, marcada por um amplo processo participativo envolvendo diversos atores sociais, especialistas e órgãos governamentais, reflete a busca por consolidar uma identidade própria para essa etapa educacional, superando visões meramente assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 é um ponto importante na história da educação brasileira. Diferentemente de sua versão anterior, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 (Brasil, 1998), que tinha um caráter de orientação e sugestão, as DCNEIs de 2009 são uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é o órgão normativo responsável por estabelecer as regras da educação, enquanto o MEC atua na execução e na homologação dessas diretrizes.

Essa construção envolveu um amplo debate com a sociedade civil, movimentos sociais, pesquisadores e educadores, refletindo a necessidade de aprofundar os princípios da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação

Básica, garantindo sua função educativa e de cuidado.

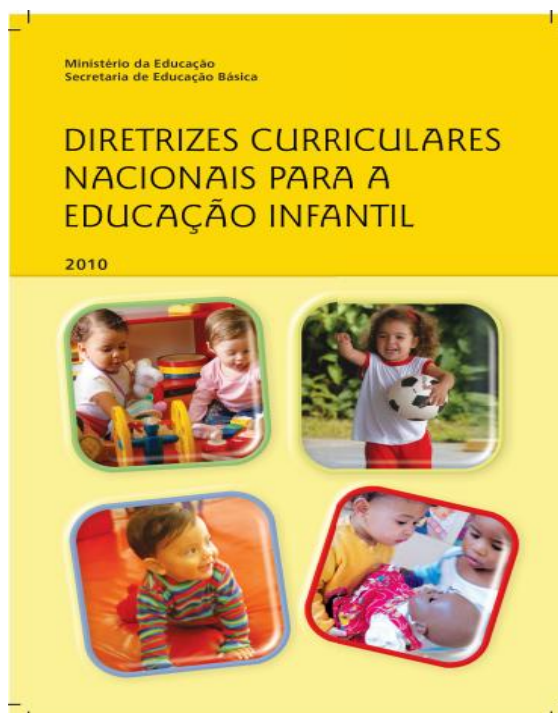
A análise desse percurso revela não apenas os fundamentos que sustentam as DCNEIs, mas também os debates e tensionamentos que permearam sua construção, influenciando a forma como os municípios, a exemplo de Florianópolis, desenvolvem seus próprios documentos curriculares em consonância com as diretrizes nacionais e as especificidades locais.

As pesquisas de Oliveira (2010), apontam as DCNEIs (Brasil, 2009), como os primeiros passos para a superação da subordinação da Educação Infantil em relação às demais etapas da Educação Básica, devido à autonomia de suas questões curriculares e pedagógicas. Nessas diretrizes, a criança ganha centralidade em detrimento do conteúdo escolar. A elaboração de um currículo para a Educação Infantil implica a reflexão sobre a construção de um ator social e histórico, inserido em um espaço que favoreça a integração dos distintos aspectos do desenvolvimento humano. As DCNEIs apresentam a seguinte concepção de currículo:

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).

As DCNEI/2009 demarcam a função sociopolítica e pedagógica, bem como a definição de objetivos e princípios para a organização curricular, sugerindo aspectos relacionados aos processos de avaliação e transição/continuidade das aprendizagens das crianças ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Figura 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)



Fonte: Ministério da Educação

A concepção de um currículo para a Educação Infantil demanda uma reflexão aprofundada acerca da identidade das crianças, ou seja, o que faz com que ela seja única, decorrente de suas interações e de seu desenvolvimento. É no brincar, interagir, explorar e se expressar que a criança tem, nas experiências, o que impulsiona seu desenvolvimento integral – físico, emocional, social e cognitivo.

Ademais, a elaboração curricular deve, necessariamente, considerar as escolhas que fundamentam a proposta pedagógica. Em tempos mais recentes, outras áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia da Infância, a Antropologia e os Estudos Culturais, têm possibilitado a realização de estudos que evidenciam a existência de distintas ‘infâncias’ em diferentes tempos e espaços, demonstrando o protagonismo infantil na produção cultural (Sarmiento; Gouvêa, 2008).

A visibilidade e a obrigatoriedade da Educação Infantil (na pré-escola) podem ser compreendidas não apenas como uma conquista social, mas também como um reflexo das necessidades e contradições inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

A crescente demanda por inserção da mulher no mercado de trabalho, por exemplo, impulsionou a necessidade da institucionalização do Educar e do Cuidar, que de fato precisa ser compreendido como um binômio. A função da Educação

Infantil está atrelada a uma função socioeducativa, na qual o cuidar e o educar são indissociáveis. Os direitos fundamentais da criança: “Participação, Provisão e Proteção”, devem fundamentar todo o trabalho na Educação Infantil.

Contudo, a garantia desses direitos, embora constitucionalmente assegurada desde 1988, historicamente tem esbarrado em limitações materiais e na priorização de outras etapas do ensino, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência das crianças, especialmente as pertencentes a classes sociais menos favorecidas. A lentidão na universalização do acesso à Educação Infantil explicita como as superestruturas jurídico-políticas, embora avancem formalmente, nem sempre acompanham as necessidades da base material da sociedade dada aos interesses hegemônicos.

A construção da documentação curricular não se configura como um campo neutro, mas como um espaço de disputa onde diferentes interesses, incluindo representações da iniciativa privada com uma lógica mercadológica, buscam influenciar as diretrizes e orientações, o que impulsiona contradições. Essa tensão explicita como a produção ideológica e a busca por hegemonia no campo educacional podem, por vezes, priorizar a lógica do mercado em detrimento das necessidades pedagógicas e dos direitos das crianças, demandando uma análise constante das implicações dessas influências na universalização da Educação Infantil:

Isso ocorre porque aquilo que é direito (no nosso caso a educação) e, portanto, pede a elaboração de políticas sociais que garantam aos sujeitos sociais terem acesso a eles, cede lugar para práticas individualistas e meritocráticas. A educação é vista como mercadoria e os sujeitos como consumidores, afastando-se assim da perspectiva de educação pública universal, de gestão pública, que atenda de forma indistinta todos os sujeitos sociais (Ruiz, 2017, p.24).

O tensionamento dialético entre os interesses mercadológicos e a defesa do direito à infância na política educacional da Educação Infantil suscita movimentos contra hegemônicos de resistência que se materializam tanto na intensa produção acadêmica de pesquisadores e militantes da área quanto na atuação engajada de movimentos sociais dedicados à proteção dos direitos das crianças.

O exercício de tensionar os documentos está em buscar conhecer e problematizar, quando evidencia-se que "é na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas

de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais" (Vieira; Albuquerque, 2002, p. 26).

Dessa forma, a ideia de um currículo neutro ou puramente técnico é descartada, pois a definição do que deve ser vivenciado, como deve ser conduzido e para quem se destina a educação é intrinsecamente política, refletindo os embates, negociações e os projetos de sociedade de diferentes grupos com poder de influência.

Na mesma linha, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) advertem que "os textos devem ser lidos com e contra outros", ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto. As autoras complementam: "Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação".

Essa menção se manifesta nas práticas de resistência ao currículo hegemônico, quando os atores participantes podem e devem questionar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação propostas, buscando alternativas pedagógicas que atendam melhor às suas necessidades e aos seus valores. Da mesma forma, o currículo pode ser apropriado de maneiras não previstas pelos seus formuladores, ganhando novos significados e usos nos contextos específicos na práxis das unidades educativas.

No plano teórico-conceitual, a Educação Infantil é concebida como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador, inserindo-se no âmbito das políticas sociais, que utilizam a Educação para mitigar questões sociais relacionadas às necessidades dos trabalhadores e aos interesses dos diversos segmentos da sociedade. As políticas educacionais emergem:

[...] de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões: que nesse processo de escolha, são muitas as forças envolvidas – os segmentos sociais, os estamentos técnico-burocráticos do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas e, não raro, suas corporações (Abranches, 1987, p. 11).

Embora a Educação Infantil inegavelmente desempenhe um papel social relevante para as famílias e a sociedade em geral, é fundamental reconhecer seu valor intrínseco como um direito fundamental da criança, que transcende as necessidades adultas. Neste sentido, as políticas educacionais voltadas para a criança são também formadas, ainda que indiretamente, pelas vozes e pelas necessidades das próprias

crianças, bem como pelas visões de mundo, valores e concepções sobre a infância que permeiam a sociedade.

4.2 A CONQUISTA DE UMA IDENTIDADE: O PROCESSO PARTICIPATIVO QUE CONSTRUIR AS DCNEIS

Entre os documentos curriculares para a Educação Infantil de relevância nacional, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e o Caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Este penúltimo apresenta uma revisão das diretrizes para a Educação Infantil, considerando as mudanças na legislação, os avanços no campo teórico, a necessidade de orientar a política sobre a formação docente, a qualificação do atendimento oferecido à faixa etária e os desafios impostos pelo acesso às crianças de 0 a três anos e não serão trazidos a termo nesta pesquisa.

O RCNEI (Brasil, 1998) foi um avanço na documentação, porém foi bastante criticado por ter uma abordagem que foca excessivamente no desenvolvimento da criança por idades, o que leva a uma visão de que a Educação Infantil deve ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, com a "didatização" de conteúdo. Essa perspectiva contraria a visão da criança como um sujeito de direitos, com seu próprio ritmo e formas de aprendizado. Outro ponto levantado deve-se ao fato de que o documento, ao ser elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), não teve a ampla participação de professores e especialistas, e conseqüentemente não conseguiu capturar as especificidades e a diversidade da infância brasileira. Uma das críticas é trazida pela autora:

[...] uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a 'didatização' de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz... (Cerisara, 2002, p.337).

O documento também foi visto por muitos como um "currículo pronto", que poderia limitar a autonomia de professores e gestores para elaborar propostas

pedagógicas adaptadas à realidade local de cada instituição e das crianças atendidas, ele teve a sua importância e serviu como avanço, porém precisava ampliar a representatividade das múltiplas realidades brasileiras.

Dessa forma, os documentos até então, tinham a preocupação da Educação Infantil como um espaço-tempo de desenvolvimento e aprendizagem, permeado por diferentes concepções de infância. Essas concepções abrangem desde o perfil histórico assistencialista/higienista até o perfil preparatório, exemplificado pela pré-escola, consolidada como um espaço-tempo voltado para habilidades e percepções que contribuem para a aprendizagem/alfabetização, enquanto a creche atendia às classes trabalhadoras (Campos, 2006).

Essas críticas contribuíram para a posterior elaboração de novas políticas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que buscaram superar esses pontos e reforçar a concepção da criança como sujeito de direitos e o papel da Educação Infantil de forma integral e não preparatória.

Esse conceito de etapa preparatória e compensatória para a pré-escola foi questionado. Entretanto, as práticas pedagógicas para essa etapa ainda se encontravam fortemente influenciadas pela tradição socializadora (currículo organizado a partir de datas comemorativas) e preparatória (preocupação com o início do processo de alfabetização/aproximação com o método de alfabetização).

A dificuldade em definir um currículo para a Educação Infantil evidencia também a pluralidade do país e envolve diversas variáveis: A contextualização histórico-social do tema e a percepção de que ele reflete valores situados. É fundamental considerar os aspectos institucionais e a disponibilidade de recursos. Além disso, há o consenso de que o currículo deve ser dinâmico e aberto, e que sua elaboração exige a participação efetiva de todos os envolvidos, incluindo crianças, profissionais, famílias e comunidades (Amorim; Dias, 2012).

A integração de creches e pré-escolas ao sistema de educação formal impõe à E.I. a necessidade de trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o ao de projeto pedagógico. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao afirmarem a E.I. como direito da criança e parte integrante do sistema educacional, especificamente a primeira etapa da Educação Básica, valorizaram significativamente esse segmento e possibilitaram avanços relevantes, conforme destacado por Campos (2006, p. 93):

[...] primeiro: agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação de nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil [...] e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola.

Os dados históricos que aqui são apresentados, foram extraídos do próprio documento das DCNEIs no documento intitulado “O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil” (Brasil, 2010, p.33). Consta-se que este processo derivou da cooperação e dos documentos iniciais. Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) colaboraram na discussão sobre o currículo da Educação Infantil, resultando em documentos como "Práticas cotidianas na Educação Infantil". Esses documentos serviram como base para os "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (2009).

Em 2009, o MEC iniciou o processo de criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, designando uma comissão para essa finalidade. Houve a participação de diversas entidades nacionais, especialistas e secretarias do MEC. Foram realizadas audiências públicas nacionais em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo para a coleta de contribuições. Conforme o documento, “O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (Brasil, 2010, p.7).

As contribuições e o envolvimento da comunidade abrangeram grupos de pesquisa, pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, ONGs e movimentos sociais.

Observou-se uma expressiva participação de fóruns de Educação Infantil de diversos estados do Brasil e de universidades de todo o país, sendo que essas universidades desempenharam um papel fundamental nesse processo de criação:

Em 5 de agosto de 2009, com a participação de representantes de entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e das especialistas da área de Educação Infantil Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Fúlvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto), o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais. Essas foram então promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo (Brasil, 2010, p.34).

O documento prossegue detalhando os diversos participantes da construção, nos quais se encontravam representadas diversas instâncias da sociedade, incluindo a participação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/Universidade Federal de Santa Catarina). O texto enfatiza a ampla colaboração e o processo participativo que marcaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Não se pode negligenciar a luta pela consolidação da identidade da Educação Infantil, pela preservação das especificidades que lhe são inerentes, a fim de coibir que se torne meramente preparatória para o Ensino Fundamental. Os tensionamentos presentes nessa perspectiva foram muito significantes, sendo o próprio termo “currículo” objeto de intenso debate, devido à conotação literal que a ele pode ser atribuída.

As DCNEIs têm como objetivo orientar o planejamento curricular das redes e unidades de ensino. Ao respeitar a autonomia da proposta pedagógica de cada unidade educativa, as DCNEIs apresentam um caráter genérico, com definições amplas dos conceitos. Além disso, as diretrizes reforçam a competência de cada instituição educacional para elaborar sua proposta pedagógica, utilizando as definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais como referência.

A concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, é contida no documento:

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, 2010, p. 12).

O conceito de criança configura-se como uma construção social e histórica,

que reflete os valores e as concepções vigentes em cada sociedade. Ao longo do tempo, o conceito de infância e de criança tem se transformado, em consonância com as mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram globalmente.

Ademais, as DCNEIs enfatizam a responsabilidade das instituições educacionais e das redes de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas e curriculares, em consonância com as orientações nacionais. No documento das novas "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica", publicado pelo MEC em 2013, esse conceito de currículo é mantido. No entanto, o referido documento reconhece que:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões "projeto pedagógico" ou "proposta pedagógica". A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (Brasil, 2013, p. 85).

Em conformidade com o Artigo 3º DCNEI, o conceito de currículo é entendido de forma expandida, dinâmica e flexível, como "um caminho que emerge de uma realidade que questiona e, ao mesmo tempo, busca uma resposta" (Kramer, 2002, p. 74).

Nesse sentido, o currículo não apresenta uma resposta definitiva, mas sim um caminho a ser construído. Ao adotar essa perspectiva, afasta-se da visão tradicional e escolar de currículo como um programa de conteúdos disciplinares e afirma-se uma perspectiva na qual o currículo é compreendido como um artefato cultural que deve ser elaborado coletivamente, emergente da vida, da narrativa e do encontro entre crianças, desde bebês, seus pares e adultos nos percursos do e no mundo, ressaltando "[...] a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória" (Kramer, 2002, p. 74).

Ressalta-se que as DCNEI/2009 representam um marco no avanço das políticas educacionais da EI, mesmo com a implementação lenta, demarcando gradativamente defesas conceituais e organizacionais de uma proposta educativa para a Educação Infantil:

Buscando um certo consenso na área, nas DCNEI de 2009, 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 pessoais e sociais.[...] A proposição da organização curricular por meio da ampliação das experiências surge no parecer que instituiu as DCNEI quando indica que, nos contextos coletivos de educação, organizem-se situações concretas na vida cotidiana que levem à ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 80).

Portanto, a escolha quanto a abordagem curricular deve ser feita cuidadosamente, sem cair em armadilhas de modismos ou cópias de outras realidades que em nada representam a realidade local e as especificidades das crianças. “Todo e qualquer movimento de definição de bases para a Educação Infantil nos exige um estado de alerta, de modo a não ficarmos girando em círculos na busca de abordagens pedagógicas como modelos ou soluções pragmáticas à realização de projetos educativos isolados” (Buss-Simão; Rocha, 2017, p.86).

No contexto brasileiro, a distribuição da responsabilidade pela Educação configura-se em dois âmbitos distintos: (a) o da Política Nacional de Educação, que abrange as Diretrizes Político-Pedagógicas e o Plano Nacional de Educação, sob a jurisdição do Ministério da Educação, e (b) o da Política Municipal, que compreende o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino locais, sob a responsabilidade dos municípios.

Mesmo na ausência de um sistema de ensino próprio, o município permanece responsável pela rede escolar municipal, ou seja, pela garantia do atendimento às crianças, integrando-se, nesse caso, ao sistema estadual e seguindo as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de seu Estado. Nas cidades onde o sistema municipal de ensino foi organizado, a competência para a regulamentação da Educação Infantil recai sobre o Conselho Municipal de Educação (CME). Importa destacar que o município de Florianópolis possui sistema próprio, o que lhe possibilitou construir o conjunto dos documentos curriculares da rede.

A trajetória de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) revela um processo complexo e multifacetado, marcado pela ampla participação de diversos atores sociais, instâncias governamentais e especialistas da área. A concepção de currículo que emerge desse movimento busca

articular as vivências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando ao seu desenvolvimento integral.

No contexto da organização da educação em âmbito nacional e municipal, a autonomia dos municípios para a construção de seus próprios documentos curriculares, como é o caso de Florianópolis, demonstra a busca por adequar as diretrizes nacionais às particularidades e necessidades locais, diante de um cenário nacional caracterizado por significativas disparidades.

Assim, as DCNEIs se sustentam em um conjunto de concepções teóricas que buscam promover uma Educação Infantil de excelência educacional, centrada na criança como sujeito de direitos, considerando suas singularidades, experiências e o contexto em que vivem, e articulando o cuidar e o educar por meio da interação e da brincadeira.

4.3 A SINGULARIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DCNEIS E NO CONJUNTO DE DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE: COMO O CONHECIMENTO É CONSTRUÍDO QUANDO NÃO HÁ DISCIPLINAS?

Neste momento, a pesquisa irá se ocupar da organização curricular via DCNEI e NAPs que permeia a construção do Currículo na Educação Infantil distinguindo-se das etapas subsequentes de ensino, quando o currículo se configura como um documento regulatório de disciplinas fragmentadas, com conteúdo programático, tempos, metodologias, objetos e sistemas de avaliação bem definidos. Na Educação Infantil essa denominação assume uma conotação diversa, dada a sua natureza não escolarizante.

Historicamente, pesquisadores e movimentos da área têm defendido o uso de termos como “Orientações Educacionais” ou “Diretrizes Pedagógicas” para preservar a especificidade dessa etapa. Sônia Kramer (2002, p. 67) fala em “Proposta Pedagógica”: “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.”

Nesse contexto, torna-se crucial analisar as distinções conceituais que fundamentam a documentação curricular na Educação Infantil, diferenciando-a da lógica didático-pedagógica do Ensino Fundamental e reconhecendo a centralidade

das relações educativas e das múltiplas linguagens infantis no processo de desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil o currículo tem conotação diferente do caráter escolarizante²⁰, e a denominação “Currículo” poderia delimitar o “Projeto da Educação Infantil”. Houve um período de resistência ao termo “currículo” num movimento nacional envolvendo pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), na defesa de manter os termos “Orientações Educacionais” ou “Diretrizes Pedagógicas”, a fim de não perder a especificidade da Educação Infantil, sendo que ao longo de sua trajetória é possível observar vários momentos:

Não é novo falar de uma "didática pré-escolar". O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos "jardins de infância", diferenciadas das proposições dos modelos escolares. O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil. Modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas, nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Esses modelos, porém, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social, através de práticas e atividades que se propunham como mais adequadas à pouca idade das crianças (Rocha, 2001, s/p.).

Dessa forma, extrai-se da citação a crítica pela persistência de práticas homogeneizadoras e disciplinadoras na Educação Infantil, mesmo com a busca por uma pedagogia própria para essa fase. Isso alerta para a importância de refletir sobre uma Educação Infantil que respeite a individualidade e a diversidade das crianças, valorizando suas experiências e seus ritmos de aprendizado. Mas quais as distinções que precisam ser feitas para compreender as especificidades da documentação curricular na Educação Infantil:

Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema

²⁰ A expressão "caráter escolarizante" na educação infantil se refere a um modelo de ensino que adota práticas, conteúdos e métodos que pertencem, por tradição, ao Ensino Fundamental.

educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade. A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (Rocha, 2001, s/p.).

Realizadas tais distinções conceituais por Rocha (2001) que permeiam o conjunto de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, podem-se depreender que o arcabouço didático (decorrente da prática pedagógica escolar e da dinâmica ensino-aprendizagem) revela-se inadequado para a análise de espaços pedagógicos da Educação Infantil. Tal constatação, contudo, não implica a exclusão do conhecimento e da aprendizagem do domínio da Educação Infantil. Na rede, trabalha-se sobretudo com a Pedagogia da Infância:

O termo foi cunhado pela professora doutora Eloísa Acires Candal Rocha, em sua tese de doutorado, defendida em 1999. A Pedagogia da Infância foi identificada como uma subárea da Educação que acumulou um conhecimento sobre a criança e as relações educativas que constituem um ser humano de pouca idade. Esta área tem como objetivo estudar como as crianças se constituem em diferentes contextos sociais, levando em conta suas culturas, capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (Professora - UFSC 01).

A forma de organização curricular de Florianópolis são os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs). Sobre sua origem, a entrevistada relata o fato que desencadeou a construção desses núcleos:

A Sônia Fernandes, foi protagonista desse processo da orientação curricular de Florianópolis, quando foi coordenadora da DEI na gestão do prefeito Sérgio Grandó²¹. Ela e a Beatriz Cerisara²² que era uma das assessoras que estava junto, iniciaram um processo ali, a intenção dela era constituir grupos de formação que gerassem documentos orientadores, que eu acho que é um sonho, nosso sonho sempre foi esse, de ter uma coparticipação maior das professoras nesse processo. A gente estava discutindo essa questão dos direitos das crianças ali, meio acompanhando o movimento nacional. Mas

²¹ Exerceu mandato de prefeito de 1º de janeiro de 1993 a 31 de dezembro de 1996. Então, ele faleceu precocemente, mas na área da educação ele imprimiu uma gestão mais crítica, mais de esquerda, num município que vinha já com uma tradição de orientação mais conservadora mesmo.

²² Professora da UFSC do Centro de Ciências da Educação (CED) por 20 anos. Falecida em março de 2018, deixou grande contribuições para a Educação Infantil

chegou um momento onde tudo começou. A Sônia Fernandes chegou e falou assim: - “Ok, está bem, agora a gente já sabe tudo o que a Educação Infantil não é! agora, nós queremos saber o que ela é, então?”. Não é escola no sentido que a escola se constituiu tradicionalmente, não é conteúdo programático tal como se constituiu o currículo tradicionalmente. Então, o que a Sônia nos perguntava era assim: - “não é conteúdo disciplinar? Então, o que é”? Eu acho que ela foi uma pessoa fundamental nessa ponte entre a rede da PMF e a rede Universitária. Eu sempre conto isso porque é daí que veio toda a origem da discussão dos Núcleos de Ação Pedagógica. Nós nos sentamos, em termos de grupo de pesquisa, para elaborar uma forma de responder a essa questão (Professora - UFSC 01).

Na esteira do que nos conta a professora da UFSC, a outra entrevistada explica o contexto histórico da construção do currículo (2015): “O currículo foi construído a partir de uma demanda que nos veio, que disseram que tinha uma forte tendência ao apostilamento, e aí, na época, a Sônia Fernandes tentou dialogar e disse: “Não, nós já temos currículo!” (Assessora - NUFPAEI 01). Essa postura é reafirmada pela explicação da entrevistada:

E do quanto essa questão da cobrança de um currículo para a Educação Infantil tem a ver com essa exigência do alcance das competências básicas no Ensino Fundamental, algumas semânticas que vão sendo ajustadas para responder às exigências nacionais e internacionais. Então, essa contraposição com a pressão dos organismos internacionais e da própria base, com a pressão da constituição da base, sobre a palavra currículo, nós somos derrotados, eu diria assim. E derrotados no sentido de não usar “orientação educacional, orientação pedagógica” (Professora - UFSC 01).

Explicada a questão semântica da palavra “currículo”, a entrevistada ainda apresenta as entrelinhas da Secretaria de Educação e a pressão sofrida para a adesão dos apostilamentos num movimento de resistência:

Eu não me lembro de um semestre em que a pessoa que estivesse dirigindo a DEI na prefeitura de Florianópolis não tenha nos procurado apavorada porque havia chegado uma empresa querendo vender o material didático para a rede e ela tinha que ter argumentos para convencer o secretário do momento a não comprar. Isso foi assim, décadas disso. E eu acho que a prefeitura de Florianópolis foi bem-sucedida até aqui nisso. Porque a gente dizia: - “Não, tem um documento!” - “Não, não, não, secretário, temos um documento”. Então, a gente apoiava, assim, os dirigentes a argumentar contra. Às vezes falava assim: “- Gente, a Caixa está aqui, eles querem resposta até amanhã! O secretário adorou porque está cheio de livros, é tudo bonito, é tudo lindo, vai ter camiseta, eles vão dar uniforme se a gente comprar o material!” (Professora - UFSC 01).

E quando a Sônia Fernandes dizia, seguida da Professora UFSC 01: “Não, temos um documento”! elas se referiam à construção dos documentos curriculares de

Florianópolis, no qual constavam os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs). Assim, conseguiram segurar as investidas do governo para a implementação de apostilas no município. “Então, foi onde a gente construiu o currículo de 2015. Ele é mais prático, traz mais experiências das nossas práticas pedagógicas. Tanto é que tem muitas professoras que gostam muito dele, porque ele traduz bastante questões para o nosso dia a dia e nas nossas ações educativas pedagógicas” (Assessora - NEIM 02).

A dimensão epistêmica dos NAPs manifesta-se intrinsecamente conectada às DCNEIs quanto aos processos formativos da criança, abrangendo a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o lúdico, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário, abarcando, assim, as múltiplas linguagens infantis.

Nesse contexto, a aquisição de conhecimento não configura o objetivo mais importante da Educação Infantil, tampouco em sua modalidade na perspectiva escolar. É possível encontrar essa orientação na DCNEI (2009), ao direcionar as “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, via os Eixos do Currículo – Interações e a Brincadeira – ao buscar garantir experiências ricas e diversificadas para as crianças.

Os NAPs, traduzem essas ações nas práticas docentes, tendo na brincadeira a forma de realizá-lo:

Eu acho que o primeiro direito que todos os documentos da rede vão buscando é o direito à brincadeira. A educação infantil é esse espaço da criança enquanto sujeito que brinca, que se relaciona, que vai ter a possibilidade de ser protagonista, de ter o seu desenvolvimento assegurado, de pensar o desenvolvimento artístico, intelectual, cultural. Eu acho que o principal seria essa perspectiva, de ter a brincadeira enquanto eixo e pensar o desenvolvimento da criança em uma perspectiva integral, não uma criança dicotomizada em partes (Diretora -DEI).

Imbuída da mesma lógica da brincadeira, as DCNEIs apontam a expansão do conhecimento de si e do mundo, alcançada por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais. A criança é incentivada a perceber seus movimentos, expressar sua individualidade e ter seus ritmos e desejos respeitados. Para a professora, fazer a transposição do documento na prática cotidiana do NEIM, em relação aos NAPs, inicialmente foi desafiador:

Porque eu lembro que do primeiro currículo foi bem difícil da gente conseguir compreender na prática, começar. Não que ela não fosse a nossa prática, mas a colocar a documentação na linguagem, colocar o nosso planejamento, o registro na linguagem que a gente tinha agora implementado ali pelo currículo. Então, principalmente entender aqui na nossa prática, o que que eram os Núcleos da Ação Pedagógica (Professora - NEIM 02).

Dessa forma, a implementação do currículo jamais é linear. A orientação é clara para que o trabalho realizado ofereça a imersão das crianças nas diversas linguagens, estimulando o domínio progressivo de diferentes formas de expressão, como a gestual, verbal, plástica, dramática e musical. A interação com narrativas, a apreciação da linguagem oral e escrita, e o contato com diversos gêneros textuais são igualmente valorizados, sendo na prática um movimento de internalização, relatado pela entrevistada: “Para eu entender que aquela minha ação com a criança - ah, é referente à linguagem, a linguagem Oral e Escrita, que contempla tal objetivo... Então, para ter essa clareza, demora um pouquinho” (Professora - NEIM 02).

No que tange ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, as diretrizes propõem a recriação, em contextos significativos para a criança, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais. As DCNEIs também enfatizam a importância de promover a autonomia, a confiança e a participação das crianças em atividades individuais e coletivas. Situações de aprendizagem mediadas são vistas como essenciais para o desenvolvimento da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. Isso é relatado na categoria “Currículo” do roteiro das entrevistas:

Então, a gente consegue perceber algumas nuances, assim, da cultura da criança, a valorização do tempo dela, do ritmo, da forma que ela aprende, da forma como ela desenvolve essa brincadeira. Isso faz com que a gente tenha esse olhar mais individualizado para as necessidades de cada criança, e consiga encontrar meios de contemplar. A gente sempre procura estratégias, meios, os documentos ajudam muito nisso, para que a gente consiga desenvolver, desempenhar bem essa escuta sensível, esse olhar sensível para a criança, no seu próprio desenvolvimento, seu protagonismo, na sua autonomia, que é bem importante para ela nesse estágio na vida dela (Professora - NEIM 02).

A fala da Professora - NEIM 02 demonstra uma conexão profunda entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica. Ela ressalta que o currículo, ao valorizar a cultura da criança, seu ritmo e tempo, permite que os educadores adotem um olhar mais individualizado para as necessidades de cada uma. Isso está diretamente alinhado com o que as DCNEIs propõem sobre a promoção de autonomia e protagonismo.

A valorização da diversidade e a promoção de vivências éticas, políticas e estéticas são outro ponto central das diretrizes, ao ampliar os padrões de referência e identidade das crianças, incentivando o diálogo e o conhecimento da diversidade. A

curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação são vistos como motores do aprendizado, e as crianças são estimuladas a conhecer o mundo físico e social, o tempo e a natureza.

As DCNEIs defendem a interação das crianças com diversas manifestações artísticas e culturais, como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. A interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra são igualmente enfatizados, assim como a importância de evitar o desperdício de recursos naturais.

A contextualização de uma das formas de organização para a escrita do NAP Natureza no Currículo de 2015 é trazida pela entrevistada, retratando o esforço para a construção na coletividade na rede:

Eu posso falar de um recorte que é a unidade onde eu fui diretora, que nós sempre tentamos, aí, articular o trabalho de forma muito coletiva, mas também não posso falar ainda de cento e poucas unidades da rede onde, por vezes, há gestões mais autoritárias. Mas no contexto em que eu vivi, sim. Inclusive, as professoras participaram quando foi a elaboração do currículo em 2015, foi a época também que eu ainda estava na gestão. Os profissionais participaram de formações de cada Núcleo da Ação Pedagógica. Então, determinado grupo de profissionais participou do NAP da Natureza. Todos iam, de todas as unidades, até o auditório no bairro da Armação para debater sobre a Natureza. Havia uma convivência dos profissionais de várias unidades discutindo aquele NAP. E, quando eu voltava para a unidade, havia uma socialização do que cada um estudou no seu NAP, para que todos tivessem conhecimento de ambos, antes mesmo da própria publicação do currículo. Então, esse movimento de deslocamento mesmo, dos profissionais se reunir com profissionais de outras unidades, debater os NAPs, voltar para a unidade e trazer aquilo que foi discutido, isso foi articulado por cada diretor e supervisor da unidade educativa em que estava atuando (Diretora - NEIM).

A Diretora - NEIM, ao relatar detalhes sobre a elaboração do currículo de 2015, destaca um aspecto fundamental da gestão democrática: a construção coletiva. Sua fala demonstra que o currículo, na construção de um pilar – o Núcleo da Ação Pedagógica (NAP), no caso o da Natureza – não foi um documento imposto de cima para baixo. Em vez disso, foi o resultado de um processo colaborativo e participativo. O processo garantiu que as discussões e as reflexões sobre o NAP Natureza fossem disseminadas (no caso da unidade educativa em questão), fazendo com que o currículo fosse internalizado e compreendido por todos, antes mesmo de sua publicação oficial.

Na mesma esteira, temos a contribuição da entrevistada sobre o processo de

construção do Currículo de 2015:

Então era, vamos dizer, um rascunho, um pré-texto, mas com outros textos e a gente lia e conversava sobre um NAP. A gente lia alguns conceitos, alguns princípios que já estavam sendo ali reescritos e éramos levadas a pensar, a dialogar, como que era, se era compatível com a nossa prática, a pensar sobre isso (Professora - NEIM 02).

Por sua vez, as “interações” no conjunto de documentos curriculares de Florianópolis são mencionadas como um fator que se difere das DCNEIs, que têm os eixos – Interações e Brincadeira – e nos documentos municipais, somente a Brincadeira, sendo as interações um NAP que atravessa a todos:

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis (2012) reconhecem que o processo educativo das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos se estrutura a partir da brincadeira enquanto eixo estruturante e estruturador e dos Núcleos de Ação Pedagógica – NAP (NAP das Relações Sociais e Culturais, NAP das Linguagens e das Relações com a Natureza) (Florianópolis, 2015a, p. 31).

Segundo a assessora, na construção do documento optou-se por incluir as interações de maneira implícita, dentro do NAP das Relações Sociais e Culturais. Vejamos o que a assessora revela sobre essa peculiaridade do currículo local:

O currículo vai trazendo as questões dos princípios éticos, políticos e estéticos, e a forma de organizar o currículo da Educação Infantil da rede é original, porque ela traz os Núcleos da Ação Pedagógica. Ela se baseia no que a lei nacional estava dizendo nas DCNEIs, trazendo a brincadeira como eixo, mas há um diferencial, no meu modo de entender: nos nossos documentos não tem a interação como eixo, só a brincadeira. As “interações” se construíram ali, junto com as pessoas da época, o NAP “Relações Sociais e Culturais”, onde a interação está implicada ali, mas de qualquer forma, ela não é um eixo, ela é um Núcleo da Ação Pedagógica. Isso gerou muita discussão, que aí mais contemporaneamente, na época do documento da Avaliação de Contexto, a gente discutia muito isso com a Ângela Coutinho e com a Catarina Moro, se o NAP Relações Educacionais e Pedagógicas seria um eixo e não um NAP. Inclusive, o último parágrafo desse núcleo consta que todos os núcleos estão interrelacionados, mas ele demarca mais isso, dizendo que todos os núcleos que virão na sequência, se for ler o documento linearmente, ele perpassa, ele precisa obrigatoriamente considerar tudo que foi colocado no núcleo Relações Sociais e Culturais, porque ele equivale, vamos dizer assim, às interações (Assessora - NEIM 02).

A Assessora - NEIM 02 conclui que, apesar de o currículo de Florianópolis não ter a interação como um eixo formal, como nas DCNEIs, ela está permeando todos os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) por meio das "Relações Sociais e Culturais". Essa peculiaridade é relatada como um fator que levanta um debate sobre

se a ausência de um eixo exclusivo para a interação enfraqueceria sua importância ou se o NAP em questão, por sua própria natureza interligada, cumpre o papel equivalente ao eixo das diretrizes.

As diretrizes propõem a interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, e a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos como ferramentas de aprendizado (Brasil, 2009). O documento enfatiza que as creches e pré-escolas, ao elaborarem suas propostas curriculares, devem integrar essas experiências, levando em consideração suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas.

Dado a complexidade da elaboração do currículo, há a necessidade de se construir redes de sustentação para a pedagogia, como discorre a entrevistada: “Então, são muitas pessoas para lidar com a complexidade que é pensar um currículo, tem algum dos textos, da Eloísa Rocha, mesmo que fala disso, de que a pedagogia sempre vai precisar dialogar com outras áreas do conhecimento, uma vez que ela não dá conta de todas as áreas (Assessora - NEIM 02).

Dessa forma, a análise das especificidades da construção curricular na Educação Infantil revela a necessidade de transcender a concepção tradicional de currículo, centrada na transmissão de conteúdos disciplinares. A distinção de Ensino Fundamental e Educação Infantil é enfatizada pela autora:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (Rocha, 2001, p. 31).

A etapa da Educação Infantil demanda uma abordagem que priorize as relações educativas, as interações, a brincadeira e as múltiplas linguagens como eixos estruturantes do processo de desenvolvimento integral.

As DCNEIs e as reflexões teóricas apresentadas convergem para a importância de um currículo que promova experiências ricas e diversificadas, respeitando a individualidade, os ritmos e os interesses das crianças, e que se pautem na expansão do conhecimento de si e do mundo, no domínio das diferentes formas de expressão, no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, na promoção

da autonomia, na valorização da diversidade e no estímulo à curiosidade e à exploração.

Quanto às concepções teóricas do conjunto de documentos curriculares de Florianópolis, a supervisora coloca sua visão sobre os tensionamentos teóricos conceituais na construção da Reedição (2022):

Então, teve alguns tensionamentos porque começamos a dialogar e trazer de volta algumas perspectivas teóricas que aprofundavam e ampliavam o que os documentos anteriores vinham trazendo, não contradiziam, mas alargavam um pouco a discussão. Se teve sempre a preocupação de demarcar os pressupostos da Pedagogia da Infância, mas se entendia também, parte do grupo entendia a necessidade, eu inclusive, de trazer os pressupostos teóricos da Psicologia Histórica Cultural, um pouco do Materialismo Histórico e Dialético para podermos dizer do papel das relações sociais na aprendizagem e na constituição do sujeito (Supervisora).

Para conhecer um pouco mais sobre a base de construção teórica e conceitual do conjunto de documentos curriculares da rede, na categoria de investigação “Currículo” (do roteiro de entrevistas), a entrevistada que participou ativamente da construção desta base (desde a década de 90), revela fatores importantes nessas escolhas que fazem parte dos documentos:

Vamos falar agora das orientações práticas, que eu não falei. Não há consenso também, não é o nível, a orientação conceitual e teórica. Então, naturalmente, para você ter um documento que sintetize esse processo formativo, esse processo formativo não é solto. Ele foi orientado com algumas bases. Florianópolis teve um processo inicial de formação de base piagetiana, construtivista. Depois veio essa orientação, que era já nacional do MEC, do “Menino, quem foi teu mestre²³”, que era baseada em áreas disciplinares, que nós também, da Universidade, engajamos nessa discussão sobre qual é a base necessária para o desenvolvimento das crianças pequenas em relação àquilo que será exigido nos campos disciplinares. Nós fizemos inúmeros seminários sobre quais são os conceitos básicos. Nesse ínterim entre direitos da criança e as orientações curriculares, nós tivemos vários debates com teóricos das áreas específicas para discutir essa questão, um pouco com essa ideia, o que vem antes, o que dá a base para a formação conceitual posterior. Então, havia uma orientação nessa formação continuada. E essa orientação, por mais que em alguns momentos ela tenha dialogado com outras perspectivas teóricas, eu diria que fundamentalmente aqui, nessa

²³ "Menino, Quem Foi Teu Mestre?" É uma série de programas educacionais criada em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Roberto Marinho. Lançada entre 1990 e 1992, a série tinha como objetivo principal a formação de professores da educação infantil, apresentando debates e reflexões sobre diversos temas pedagógicos. Os programas foram exibidos na TV Globo e, posteriormente, na TV Escola. A série era composta por 20 episódios e trazia depoimentos de pais, professores e até das próprias crianças. Além dos programas de TV, a série era acompanhada por um livro chamado "Professor da Pré-Escola", que servia como material de apoio para os educadores. Esse projeto é considerado um marco na história da educação infantil no Brasil, pois buscou levar a discussão sobre o tema para um público mais amplo.

construção curricular, houve sempre uma orientação, sobretudo de Vygotsky, com a compreensão que se tinha naquele momento também, com os limites e com as coisas que depois, até esse último documento agora, que é o 2022, nós tivemos a oportunidade, pois foram dois anos e meio de trabalho, de pegar cada conceito e fazer um adensamento, uma análise crítica conceitual e uma melhoria do conceito no documento. Então, eu vejo que, independentemente de rigor conceitual e tal, vinha, desde lá, um fio condutor que era crítica a uma perspectiva mais clássica de desenvolvimento da aprendizagem, e a uma perspectiva construtivista piagetiana. É que já havia toda aquela discussão da ausência do social, do não privilegiamento da relação com o outro na construção, do conhecimento e tudo isso. Então, dali a gente já foi se apoiando nessa ideia da centralidade, da interação, da relação, do coletivo, da relação com o outro, mas, basicamente, os três eixos mesmo, se você for ver, está lá no primeiro documento: *Linguagem, interação e brincadeira já são os eixos estruturais*. Mas ainda que depois tenha vindo um outro momento também de uma insatisfação com tudo que a gente já tinha estudado, trabalhado na formação, com uma forma de romper com uma visão individualista também do processo de desenvolvimento das crianças que mesmo dentro de uma perspectiva Histórica - Cultural, temos linhas pedagógicas que se mantêm no individual, num foco no indivíduo. Do meu ponto de vista, isso fere um pouco a própria base da teorização. Então, aí tem esses conflitos internos, correntes, que dialogam mais, que dialogam menos, que acham que tem que ter formação sim, uma formação clássica de conhecimento, de aprendizagem de conteúdo. E nosso trabalho sempre foi no sentido de localizar e orientar as práticas educativas na educação infantil com a base da formação, não tão preocupada com o resultado, com o fechamento, com onde vai chegar, mas como garantir uma densidade desse processo formativo que resulte lá. Então, por isso que até hoje a gente ainda bate, mesmo com as minhas colegas da base curricular, que nem são tão progressistas assim, mas também com elas, mas também com grupos dentro da corrente Histórica - Cultural, a gente vai ter divergências. Porque há grupos que acham que tem que ter um ensino. Então, é uma leitura diferente, na verdade, disso. Por isso, só situar pra você aqui, teoricamente, porque algumas pessoas vão sendo chamadas a dialogar, o que diverge um pouquinho do movimento nacional, e o da Pedagogia da Infância. A Pedagogia da Infância vai se constituindo a partir de uma preocupação de uma visão de infância, que não é um indivíduo criança, mas um indivíduo criança que é constituído num contexto de uma infância determinada (Professora - UFSC 01).

O relato da Professora - UFSC 01, que participou ativamente da construção curricular, revela a complexidade e a profundidade das escolhas teóricas que constituíram a base conceitual da rede de Educação Infantil de Florianópolis. O percurso da construção teórica e conceitual dos documentos curriculares da rede, segundo a entrevistada, foi um processo de intensa reflexão e de clara opção por um referencial que supera visões pedagógicas anteriores.

Inicialmente, a rede possuía uma base piagetiana e construtivista de formação, mas isso foi criticado e superado devido à sua “ausência do social” e ao foco excessivo no indivíduo. Essa insatisfação impulsionou a adoção de um novo fio condutor teórico. A Pedagogia da Infância é a linha fundamental dos documentos, com a adoção dos pressupostos de Vygotsky e da perspectiva Histórico-Cultural,

estabelecendo a centralidade da interação, da relação e do coletivo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A insatisfação com visões individualistas, mesmo dentro da corrente Histórico-Cultural, reforça a busca por uma abordagem que priorize a dimensão social do desenvolvimento. Essa base, em constante aprimoramento, visa garantir que o processo formativo da criança seja denso e significativo, em vez de focar apenas no resultado final.

A Pedagogia da Infância é mencionada e nesta citação é possível aferir maior compreensão do seu objeto: “uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31).

A singularidade da Educação Infantil reside em sua natureza não escolarizante e em uma concepção de currículo que se distancia da lógica do Ensino Fundamental. O currículo na Educação Infantil não é um documento regulatório de disciplinas fragmentadas com conteúdo programático e avaliação padronizada. Pelo contrário, assume uma conotação diversa, focada em "Orientações Educacionais" ou "Diretrizes Pedagógicas" para respeitar a especificidade da etapa que não visa um produto final.

Enquanto a escola se concentra no ensino de conhecimentos básicos e tem o aluno como sujeito, a Educação Infantil tem como objeto as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo onde a brincadeira é a forma de concretização. Seu sujeito é a criança, e não o aluno. Essa distinção é fundamental, pois define uma prática que prioriza as interações, as múltiplas linguagens e a brincadeira, em vez da transmissão de conteúdo disciplinar.

4.4 CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo busca garantir os direitos das crianças e, a partir dessa premissa, torna-se necessário demarcar alguns princípios e concepções indispensáveis para o posicionamento político-pedagógico. Nesta seção, são apresentados trechos do currículo de Florianópolis que abordam os seguintes conceitos fundamentais para a Educação Infantil: 1) Concepção de Criança; 2) Brincadeira; 3) Relação Cuidar e

Educar; 4) Participação das Famílias; 5) Avaliação e 6) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

4.4.1 Concepção de Criança

Observam-se diferentes *Concepções de Criança* na sociedade, as quais são apresentadas nas diversas perspectivas teóricas sobre a infância. Nos documentos curriculares de Florianópolis, essas concepções estão demarcadas como:

A infância é um momento da vida, demarcado por condições estruturais, sociais e históricas, como de classe, gênero, religião, cultura. É um grupo social constituído por crianças, que assim como os adultos vivem sob os condicionantes sociais e têm suas vidas marcadas por estes, demarca-se pela heterogeneidade como sua característica central, rompendo com visões românticas de que a infância é um tempo bonito e bom para todos. Não há dúvidas de que a defesa é de que todas as crianças tenham os seus direitos assegurados à provisão, à proteção e à participação. No entanto, devemos reconhecer que muitas crianças que chegam às instituições de educação vivem restrições no âmbito desses direitos e cabe ao Estado, representado nessas instituições pelos adultos profissionais, assegurar tais direitos de forma ampla e inalienável (Florianópolis, 2022, p. 30).

Desse trecho, abstrai-se que as estruturas sociais e as condições materiais exercem influência significativa sobre a vida dos indivíduos, incluindo as crianças. A crítica explícita às "visões românticas" da infância e a ênfase na determinação histórica e social constituem um ato de resistência à hegemonia de concepções idealistas, individualistas ou naturalizantes. A "heterogeneidade" mencionada reflete a realidade de que distintos grupos de crianças vivenciam a infância de maneiras diversas, em decorrência de suas posições nas relações sociais, o que possui particular relevância no município de Florianópolis. Tal relevância se justifica pela expressiva presença de povos provenientes de diversas partes do Brasil e do mundo, bem como pelas variadas formas de organização social existentes na ilha e no continente.

A infância, enquanto grupo social, também é demarcada no currículo, sendo descartada a visão individualista ou naturalizante desse período do desenvolvimento humano. As crianças, concebidas como seres sociais, inserem-se em um tempo e com materialidade específicas, de modo que suas experiências são constantemente mediadas pelas relações sociais, as quais influenciam seu desenvolvimento em

função das dinâmicas e relações de poder estabelecidas.

A defesa dos direitos à 'Provisão, Proteção e Participação' configura-se essencial. Contudo, constata-se que muitas crianças ingressam nas instituições de Educação Infantil com esses direitos já violados, em decorrência de condições materiais e sociais precárias. A responsabilidade pela garantia desses direitos recai sobre o Estado e as Famílias (Brasil, 1988). No âmbito da instituição, emerge a necessidade de ações que visem transformar as condições geradoras de desigualdades.

O currículo estabelece uma profunda contradição ao reconhecer a infância como heterogênea e demarcada por condições estruturais e sociais, enquanto, simultaneamente, defende o direito "inalienável" à Provisão, Proteção e Participação para todas as crianças. A contradição se manifesta no fosso entre o direito formalmente garantido e a realidade material. A práxis pedagógica, neste ponto, torna-se o campo de luta onde a instituição precisa agir para "transformar as condições geradoras de desigualdades", enfrentando a inércia ou a reprodução do *status quo* que gerou a violação inicial. A efetivação desses pressupostos teóricos esbarra, contudo, em desafios práticos e na necessidade de um comprometimento contínuo do poder público para garantir as condições estruturais e o apoio necessários à sua plena implementação.

4.4.2 A Brincadeira

Outra premissa fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil reside na centralidade da Brincadeira como eixo metodológico e conceitual. O documento curricular destaca a seguinte prerrogativa:

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, ou seja, brincar é algo que se aprende no interior de uma cultura na qual a criança se insere, não se trata de atividade inata da criança, seu desenvolvimento ocorre na relação que ela estabelece com o que percebe e vivência ao longo dos primeiros anos de vida. [...] Portanto, a brincadeira é sempre educativa, sendo central na Educação Infantil e na atuação das profissionais docentes que são responsáveis pelas relações educativo-pedagógicas e por planejar a introdução de novos objetos, brinquedos e artefatos da cultura que potencializem a criação de brincadeiras das e entre as crianças (Florianópolis, 2022, p.39).

Na mesma esteira de compreensão, a entrevistada afirma sobre a brincadeira como eixo norteador: "...nós acreditamos no conceito de 'Experiência' como objetivo

maior das crianças constituírem, ampliarem, complexificarem, constituírem novas experiências pela brincadeira” (Assessora - NUFPAEI 01).

O currículo de Florianópolis (2022) apresenta a brincadeira como "atividade guia" da criança, conceito ancorado na Teoria Histórico-Cultural. Ou seja, a atividade que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, o pensamento abstrato, a autorregulação e a linguagem, ensaiando papéis sociais, experimentando significados e desenvolvendo novas habilidades com o apoio de adultos ou de outras crianças mais experientes (Vygotsky, 2007 *apud* Florianópolis, 2022).

A definição da brincadeira como "atividade guia" valoriza a profissão docente ao exigir a mediação intencional (planejar a introdução de artefatos culturais) e a "auscultação" ética e política da criança, em vez da mera vigilância. A práxis é o exercício de transformar a dependência inicial da criança em uma relação de troca e influência mútua, exigindo do professor uma "disponibilidade" que transcende o afeto e alcança a dimensão intelectual.

O desafio desta concepção se manifesta pela capacidade docente de sair da rotina burocrática e dedicar o tempo e a qualidade da escuta necessários à observação e à resposta ativa, transformando o espaço educativo em um ambiente de potencialidades e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O profissional docente nesse contexto, precisa planejar a introdução de novos objetos, brinquedos e artefatos da cultura que potencializem a criação de brincadeiras das e entre as crianças, o que valoriza sobremaneira a profissão docente dado às mediações que realiza com a criança em seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

4.4.3 Relação Cuidar e Educar

A relação entre Cuidar e Educar nos documentos curriculares estabelece um equilíbrio na dimensão do cuidado (alimentação, higiene e bem-estar) e a dimensão pedagógica. O documento da Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, oferece o seguinte esclarecimento sobre o conceito de cuidado:

Os adultos possuem um papel importante na vida das crianças, pois é a partir de sua observação e interpretação que são identificadas as necessidades de cuidado. Trocar a fralda, dar banho, se locomover, prover a alimentação, acalentar, entre outras ações de provisão e proteção, principalmente com os bebês, são iniciativas dos adultos. Isto não significa traduzir essa dependência inicial na constituição do ser humano, em uma relação unilateral onde só as ações dos adultos prevalecessem de maneira única e universal. Primeiro porque as crianças não são meros receptores dos cuidados ou significações atribuídas pelos adultos ou simples corpos a serem tratados; não são objetos. Elas se constituem de forma ativa manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão, revelando formas e ritmos próprios na relação com seu corpo e com o outro, interferindo na própria composição da ação e interação com o outro (Florianópolis, 2022, p.85).

A 'dependência infantil' não deve ser interpretada como uma relação unilateral na qual apenas as ações dos adultos se sobressaem. Essa perspectiva crítica desconstrói uma visão potencialmente adultocêntrica que poderia reduzir a criança a um sujeito passivo. Em contrapartida, a criança manifesta sua dependência por meio de suas próprias formas de comunicação e expressão desde a mais tenra idade (gestos, balbucios, choro, riso e manifestações corporais).

Em contrapartida, a criança manifesta sua dependência por meio de suas próprias formas de comunicação e expressão desde a mais tenra idade, mesmo antes do desenvolvimento pleno da linguagem verbal, utilizando gestos, balbucios, choro, riso e manifestações corporais como um todo:

Há uma implicação da docência com uma disponibilidade e busca de compreender as crianças. Um exercício constante de auscultação que apreende não apenas o ouvir ou o observar, mas essencialmente uma postura ética e política, de reconhecer e compreender o outro (as crianças) a partir de suas manifestações e da posição que ele ocupa (Florianópolis, 2022, p.88).

Constata-se uma natureza dialógica intrínseca à relação adulto-criança. As ações do adulto não se configuram unilaterais, mas são moldadas pelas respostas e manifestações da criança, o que complexifica a relação de cuidado, caracterizando-a como um processo de troca e influência mútua. Essa abordagem demanda uma prática docente ética (fundamentada no reconhecimento da dignidade e singularidade da criança) e política (ao implicar o reconhecimento das desigualdades sociais e a atuação em prol da garantia de direitos). No exercício da "auscultação", o profissional docente precisa demonstrar genuína disponibilidade, dedicando tempo e atenção para apreender os significados nas diversas formas de expressão da criança, a fim de

intervir no cuidado e na educação de maneira a transformar a realidade.

Essa abordagem demanda uma prática docente ética, fundamentada no reconhecimento da criança como um ser humano dotado de dignidade e singularidade. Revela-se também política, ao implicar o reconhecimento das relações de poder e das desigualdades sociais que podem impactar a vida infantil, demandando uma atuação em prol da garantia de seus direitos e da promoção da equidade. Nesse movimento dialógico, o profissional docente precisa conhecer a criança em sua totalidade e em seu contexto social, a fim de intervir no cuidado e na educação de maneira a transformar a realidade.

4.4.4 A Participação das Famílias

A Participação das Famílias e da comunidade, presente nos documentos curriculares, estabelece a prerrogativa da relação que deve ser estabelecida com a multiplicidade de contextos:

O reconhecimento da heterogeneidade da infância e das diferentes relações que as crianças constituem com a cultura, passa pela necessidade de se conhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares. A relação que as instituições de Educação Infantil estabelecem com as famílias precisa ser pautada na compreensão e no respeito da diversidade e da diferença em sua formação e origem. Assim, o modelo nuclear, fomentado pela modernidade ocidental, constituído por pai, mãe e filhos, não pode mais ser considerado o padrão ideal a ser esperado pelas famílias na sociedade. [...]. Conhecer as crianças que estão inseridas no contexto educativo exige conhecer as suas famílias, respeitando suas diversas e diferentes organizações, seus diferentes conhecimentos, saberes e valores, sobretudo, no que diz respeito às formas de cuidado e educação das crianças numa atitude responsiva (Florianópolis, 2022, p.80).

O currículo se opõe claramente à hegemonia de um modelo familiar único (o "modelo nuclear"), reconhecendo a diversidade manifesta em seus múltiplos arranjos. O posicionamento do currículo contra o "modelo nuclear" é uma ação de resistência à hegemonia cultural e social promovida pela modernidade ocidental, buscando desnaturalizar o padrão e promover a equidade relacional. Essa relação necessita fundamentar-se no respeito aos conhecimentos, saberes e valores das famílias acerca do cuidado e da educação de seus filhos.

Essa concepção deve ser constantemente analisada sob a perspectiva de em que medida o reconhecimento da diversidade familiar se traduz em transformações concretas nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas e na própria instituição da

Educação Infantil. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode constituir um instrumento de acompanhamento e evidenciação dessa relação entre a instituição escolar e a família, pois somente mediante uma análise aprofundada da realidade de cada unidade educativa essa relação pode efetivamente promover a equidade para todas as crianças e suas famílias.

Desconsiderar essa diversidade implicaria ignorar as próprias bases materiais que influenciam a vida das crianças. No que concerne à relação com a família:

Isto implica uma proximidade e uma disponibilidade ética relacional, sem confundir as diferenças de um e outro espaço social. Não é papel da Educação Infantil repetir os rituais domésticos fidedignamente, mas percebê-los como aspectos que influenciam nas relações constituídas com as crianças no contexto das unidades de Educação Infantil e em outros espaços sociais. [...] Tanto a família pode reconhecer nas profissionais docentes uma parceria na educação das crianças, como a instituição educativa pode perceber os diversos e diferentes aspectos culturais destas na ampliação, diversificação e complexificação das experiências educativas (Florianópolis, 2022, p.83).

O reconhecimento de que a família e a instituição operam sob lógicas, rituais e objetivos distintos revela-se essencial para evitar um antagonismo ou uma sobreposição arrogante de valores. A parceria demanda a valorização do papel específico de cada uma. Não se trata de posicionar a instituição de Educação Infantil como detentora do conhecimento, mas sim de construir um processo relacional complexo e desafiador que, por meio do diálogo e do conhecimento mútuo, avance na construção de uma parceria fundamentada em bases de equidade.

4.4.5 Avaliação

A concepção de Avaliação na Educação Infantil distancia-se da ideia de testes e notas, aproximando-se de um processo contínuo de acompanhamento e reflexão. O "acompanhamento contínuo" dos processos de aprendizagem indica que a avaliação não se limita a momentos específicos, mas consiste em uma observação constante do desenvolvimento infantil. Possui um "caráter formativo", cujo objetivo principal é auxiliar no processo de aprendizagem das crianças e dos adultos, e constitui uma "documentação pedagógica" (registros, observações) que permite refletir sobre o processo e redirecionar as práticas. O documento destaca a "potente articulação entre a avaliação da criança e a avaliação de contexto", realizada de forma inclusiva, respeitando as diferenças individuais.

4.4.6 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os princípios e concepções da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental analisada na Reedição, vinculam-se às diretrizes nacionais de educação e enfatizam a necessidade de garantir a "continuidade dos processos de aprendizagens" durante a transição. Isso significa que a passagem não deve constituir uma ruptura abrupta, mas sim um processo gradual e articulado para que a transição ocorra da forma mais natural possível.

Para tanto, as instituições devem estabelecer "procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças", que jamais devem ter "objetivo de seleção, promoção ou classificação", mas sim de compreender o processo de aprendizagem de cada criança. A "documentação específica" possibilita que as famílias acompanhem o trabalho da instituição e o desenvolvimento de seus filhos, fortalecendo a parceria entre escola e família, essencial para uma transição humanizada (Florianópolis, 2022).

4.5 O CURRÍCULO COMO CAPITAL: A BNCC ENQUANTO PROJETO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA DE FLORIANÓPOLIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil emergiu como um marco normativo fundamental no cenário educacional brasileiro, sendo o resultado de um extenso debate sobre o currículo da Educação Básica desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Este documento, de caráter mandatário e influenciado por políticas neoliberais, explicita as aprendizagens essenciais que se espera que todas as crianças desenvolvam ao longo da Educação Básica.

Sua homologação em 2017 demandou que estados e municípios adequassem seus currículos até 2020, em um processo marcado por desafios e discussões acerca de sua concepção e implementação. A centralidade do tema em pesquisas e discussões posteriores reforçou a necessidade de um documento curricular de abrangência nacional.

Figura 3: Capa da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Ministério da Educação

Observa-se que a BNCC apresenta conhecimentos explícitos, distribuídos de forma ordenada por faixa etária, e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que traduzem, na prática, as expectativas em relação à atuação docente e ao desenvolvimento infantil. Estes conhecimentos materializam-se em orientações, indicativos, diretrizes, currículos, entre outras denominações adotadas por cada rede pública municipal.

Esta adequação atende às determinações da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece as competências municipais, restringindo a atuação da União e do Estado à definição de princípios e diretrizes gerais. Portanto, verifica-se a presença de dois princípios constitucionais fundamentais que regem as relações entre os entes federativos: a autonomia e o regime de colaboração (Art. 23 da CF).

O histórico da BNCC, apresentado por Borges e Soares (2023, p. 5), afirma que o documento "foi conduzido e aprovado sob um contexto social e político permeado por um projeto neoliberal" e que, nesse âmbito de interesses, "as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o modo de ensinar os estudantes". Em seu processo de construção, constata-se:

[...] documento final da BNCC, em uma primeira versão divulgada em 2015, teve 12.226.510 contribuições, o que demonstra a relevância desse tema, na atualidade, para a Educação Infantil. Durante o primeiro semestre de 2016, foram realizados seminários nacionais e estaduais para discutir alterações no texto e na concepção do documento (Silva; Soares, 2017, p.315).

Para uma melhor compreensão do contexto histórico do documento, torna-se importante destacar o cenário político nacional de 2016, que revelou os obstáculos enfrentados pelo processo que, até então, percorria um caminho de ampla participação social. Nesse contexto, a terceira versão e a versão final do documento trouxeram fortemente a perspectiva neoliberal:

Em 2015, o MEC apresentou a BNCC como uma política nacional que buscava articular os entes federativos e a sociedade civil em torno de direitos e objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesta ocasião, houve uma consulta pública voltada para a sociedade contribuir com amplo volume de participação. O ano de 2016 destacou-se como um cenário político conturbado, marcado pelo impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff (PT) que, após sofrer o golpe de Estado, foi substituída pelo vice Michel Temer (PMDB). Com a troca do governo, há uma modificação de toda a composição dos especialistas que estavam à frente da redação da Base. Assim se deu o tom da versão final e o documento perde o caráter transparente e participativo na 3ª e 4ª versões (Farias; Rufato; Ruiz, 2023, p.5).

Nas duas últimas versões da BNCC, a coordenação da Educação Infantil foi modificada. Após a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho, o cargo foi ocupado por Carolina Helena Micheli Velho, vinculada ao Movimento pela Base, que defende a Educação Infantil como um instrumento crucial para a redução das desigualdades sociais (Rosa, 2019). A reestruturação da BNCC, marcada por disputas, foi fortemente criticada pela entrevistada que participou do processo nacional:

Ao final e ao cabo, a coisa foi se complexificando e as pressões tão grandes que não conseguimos fazer muito, quase nada de tensionamentos por dentro, como era o objetivo. E chega ao final com a nossa destituição. [...] E aí o texto e a redação final do que nós temos hoje da BNCC foi completamente, eu sempre uso uma expressão, foi esterilizado. Se tornou estéril e ao mesmo tempo esterilizado no sentido de, por exemplo, no que se refere ao corpo, toda a dimensão que envolve os marcadores sociais da diferença de gênero, de classe, de étnico, racial, foram retirados e se tornou lá um corpo biológico que precisa ser alimentado e precisa ser higienizado (Professora - UFSC 02).

A destituição da equipe técnica inicial (incluindo Rita de Cássia de Freitas Coelho) e a entrada de agentes como Carolina Helena Micheli Velho, (vinculada ao Movimento pela Base) ligados a fundações empresariais demonstram a hegemonia

de um projeto que, ao buscar a neutralidade técnica, resultou em um texto "esterilizado", despojado de sua dimensão social e política. Reforçando essa visão, Coutinho e Moro afirmam que:

A homologação ocorre na 3ª versão em dezembro de 2017. Esta foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, após audiências públicas nas cinco regiões brasileiras, em seguida submetido à apreciação de especialistas, e finalmente oficializou-se o documento. Houve um retrocesso devido a retirada dos especialistas que participaram da primeira e segunda versão e ainda: “não houve espaços de participação para a sociedade civil [...] observamos o avanço de representações de organizações da sociedade civil, sobretudo, fundações empresariais” (Coutinho; Moro, 2017, p. 355).

Coutinho e Moro (2017, p. 355) afirmam que a "mudança de perspectiva revela uma concepção de criança como capital humano, que precisa, desde muito cedo, ser preparada para o mercado de trabalho", o que diverge da concepção de criança presente nas DCNEIs, que a coloca no centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos.

Após a homologação, publicou-se a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, datada de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que regulamentou a implantação da BNCC. No entanto, o processo de elaboração e, principalmente, a homologação do documento foram alvos de críticas da comunidade acadêmica. Tais críticas fundamentam-se na ausência de participação efetiva de professores e gestores educacionais no processo, bem como no contexto controverso e antidemocrático em que ocorreu a aprovação do documento, em meio a um golpe político, jurídico e midiático no país.

Essa visão é compartilhada pela entrevistada que denuncia a participação do empresariado na reformulação da BNCC na versão final:

No caso da BNCC, houve esse grande protagonismo dessas instituições parceiras e que revelam interesses econômicos e na privatização da educação e na educação como um todo por meio da participação de instituições financeiras como o Banco Itaú, Banco Bradesco, Santander, empresas como, a Gerdau, a Natura, que foram muito presentes no processo da BNCC. Também institutos como Victor Civita, Roberto Marinho, Instituto Lemann, Instituto Camargo Corrêa, Ayrton Senna, e ONGs, Todos pela Educação, Amigos da Escola, que foram e que influenciaram a elaboração, sobretudo, da BNCC (Professora- UFSC 02).

A partir da lógica do capital, a participação de grandes empresas, bancos e institutos privados na reformulação de documentos curriculares como a BNCC tem um

exponencial interesse para a mercantilização da educação. Ao influenciar a definição de um currículo passível de padronização em nível nacional, essas empresas criam um mercado vasto para seus próprios produtos e serviços (materiais didáticos, sistemas de avaliação, formação de professores). "Assim, amplia-se cada vez mais a rede empresarial em torno do conteúdo e da forma da educação pública brasileira" (Ruiz; Peroni, 2017, p. 149-151).

As competências e habilidades, princípios basilares da BNCC, ordenam currículos, programas escolares e políticas públicas. Laval (2019), em seu livro '*A escola não é uma empresa*', discute a necessidade da competência como objetivo escolar, citando que o ensino deve armar os estudantes com "competência de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contexto de incerteza" (Laval; Dardot, 2019, p. 41).

Como aponta Anderson (1995), a mudança deste cenário, na sociedade e na educação, só ocorrerá mediante pressão das forças dos movimentos populares. A autor defende que é preciso encontrar formas de resistir ao neoliberalismo, "Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes" (Anderson 1995, p.12).

Essa visão instrumental, focada em competências e habilidades para o mercado, encontra ressonância na redação final da BNCC, que gerou críticas profundas de especialistas:

Então, há uma redação na BNCC que foi de esterilização e os "objetivos de aprendizagem e desenvolvimento", que é algo que depois foi inserido num movimento de que nós não conseguimos resistir, porque não era para ter aqueles - Objetivos de Aprendizagem! Era para ter somente uma organização curricular em Campos de Experiência. Inclusive, eles destoam de uma perspectiva mais curricular em que as coisas estão interligadas, voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, porque daí começa-se uma redação exclusivamente na Avaliação das crianças e ela se faz bem evidente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Professora - UFSC 02).

A crítica central reside na contradição entre a finalidade da Educação Infantil (o desenvolvimento integral) e a inclusão de objetivos que ressoam com a visão instrumental do mercado. A introdução dos objetivos privilegia a mensurabilidade e o controle, e o currículo corre o risco de direcionar a práxis dos professores a um modelo de *checklist*, distanciando-se do processo interativo e lúdico.

A implantação da BNCC trouxe diversos desafios aos municípios, principalmente para gestores e professores, que precisaram adequar os currículos às orientações da Base. Conforme Farias, Rufato e Ruiz (2023, p. 5), "a política curricular, por meio de instâncias político-administrativas, condiciona e regula os subsistemas educacionais por meio de um currículo prescrito que define os conteúdos e demais orientações presentes no ensino obrigatório, o que, no Brasil, compreende a faixa etária de 4 a 17 anos de idade".

Diante dessa prerrogativa, o trabalho em Florianópolis ganhou contornos definidos, como explica a entrevistada: "Na época foi formada uma comissão, uma espécie de colegiado para discutir os documentos da rede e a BNCC, em que o movimento feito era cotejar o documento nacional com a nossa produção curricular, e houve uma consultoria de professores externos das universidades públicas que temos no município" (Supervisora).

O processo não foi tranquilo. A professora da UFSC denuncia uma "pressão muito grande":

E nesse movimento, sobretudo, quem estava na frente, na rede, sofreu uma pressão muito grande, tanto que eu, quando faço a minha fala, é diferente de como elas fazem a fala, porque eu digo que na escrita deste documento, nós fomos muito generosas com a BNCC, muito generosas, dizendo que "os documentos da rede se aproximam"... , não! não se aproximam!, são completamente água e vinho, porque são completamente diferentes, e com perspectivas de infância, de criança e de educação infantil distintas (Professora - UFSC 02).

Essa dualidade entre o discurso oficial de aproximação e a vivência do conflito aponta para uma tensão subjacente. A rede, ao mesmo tempo que busca legitimidade perante as normas nacionais, enfrenta uma batalha de concepções:

Então foi todo esse movimento, um movimento muito complexo, porque lidava com diferentes esferas, nacional, municipal, a categoria, os pesquisadores, então eram disputas ali concorrendo, e o que a gente queria era achar uma brecha que pudesse reafirmar e dizer dos nossos códigos. Nós não deixávamos nada de fora do que a normativa nacional exigia. Mas, para nós, precisava mais! Sabe, ampliar, complexificar e colocar a cara da rede. Outros municípios apresentaram um novo currículo, mas nós optamos em fazer essa recontextualização (Assessora - NUFPAEI 01).

A faixa etária e a nomenclatura das faixas etárias definidas na BNCC seguiram o que já era utilizado em Florianópolis: "A faixa etária e a divisão e a nomenclatura das faixas etárias é a mesma que é utilizada aqui, o que a gente foi apurando sobre

Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas” (Assessora - NUFPAEI 01).

O currículo da BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cinco “Campos de Experiências”: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 3) Corpo, gestos e movimentos; 4) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e 5) Traços, sons, cores e formas.

A reestruturação do currículo de Florianópolis, alinhada à BNCC, foi um processo estratégico, não uma simples adaptação. Em vez de uma execução do documento nacional, a rede utilizou o processo para reafirmar sua própria trajetória:

E aí, nesse contexto, eu acho que a construção dos documentos foi muito mais uma via de mão dupla, de análises e posicionamentos, do que uma implementação do nacional para o municipal. É muito mais a rede refletindo sobre a sua própria trajetória e, a partir daí, ter posicionamentos perante a política nacional do que uma simples implementação (Diretora DEI).

Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e seu alinhamento neoliberal, Coutinho e Moro (2017, p. 355) preconizam que "tais objetivos podem ser facilmente utilizados em uma transposição para conteúdo, que preencherão apostilas cuidadosamente elaboradas pelos interessados sistemas de ensino privados que produzem materiais didáticos". Os municípios precisam manter sua autonomia e autoria, sem se colocarem como reféns de empresas do ramo educacional.

A entrevistada destaca que a escolha de consultores para o documento local foi alinhada com as concepções pedagógicas da rede, sendo uma estratégia de resistência, buscando não substituir um documento pelo outro, mas sim realizar um "cotejamento" crítico:

Então, assim, a pressão era fazer um documento que pudesse representar e aí existiam as disputas, disputas teóricas e metodológicas, mas também políticas. Então, por isso que as pessoas, os consultores, os professores chamados eram aqueles que a gente acreditava que defendiam as concepções que a gente era adepta, vamos dizer assim, que reforçassem, porque a ideia nunca era substituir um documento por outro, não. A gente foi fazendo um cotejamento, porque tinha algumas questões na BNCC que não casava, não dialogava tanto com aquelas concepções das próprias diretrizes, alguns engessamentos que a gente não concordava (Assessora - NUFPAEI 01).

Essa autonomia de organizar os próprios documentos possibilitou que as secretarias municipais mantivessem uma relação atenta e responsável com a

diversidade social, étnico-racial e cultural do município.

O momento é de atenção, governos neoliberais fazem políticas privatizantes e centradas nas regras do mercado, contexto que ganha legitimidade no cenário brasileiro, portanto, a suspensão de definições construídas ao longo dos últimos anos sugere uma pausa para assumir uma relação que, sempre esteve presente na definição das políticas públicas, mas agora tem um contexto ainda mais favorável, a sua determinação na negociação com o empresariado (Coutinho; Moro, 2017, p.357).

A professora Ângela Coutinho, por sua ligação com o MIEIB, alertou a equipe sobre o risco de o documento municipal ser substituído: “corram, se vocês não correrem, não construirão um documento, a chance dos documentos da rede serem substituídos pela BNCC é muito grande. Precisa ter um documento que diga que a rede já tem currículo e que esse currículo dá conta do que a base traz” (Assessora - NUFPAEI 02).

A possibilidade de ter uma interlocução muito franca, forte, determinante, contínua, com intelectuais das universidades, e principalmente os que mantêm contato com os diferentes movimentos nacionais, é uma grande arma, vamos dizer assim, uma possibilidade muito grande de se adiantar aos processos e de se fortalecer para poder discutir questões desse tipo, da BNCC, por exemplo (Assessora - NUFPAEI 02).

A estratégia de resistência propositiva demonstra que a colaboração entre a universidade e a rede é vital para que a rede não apenas evite a imposição de documentos, mas também fortaleça sua identidade e continue a ter autoria sobre sua própria prática pedagógica:

Florianópolis tem essa característica muito particular de que já vem consolidando a sua política curricular desde 2000. Assim, pensando na trajetória da rede, eu diria que talvez o maior conflito foi ter que fazer a Recontextualização. Porque, em outros momentos, como do Referencial Curricular Nacional, a rede simplesmente refutou. Disse, olha, esse documento nós não acreditamos, não aderimos, vamos ter nossa própria forma de organizar. Com a BNCC não teve jeito. Então, eu acho que o maior tensionamento foi esse. Agora, o que a gente faz com a adesão? E a estratégia pensada foi essa: Tudo bem, a base tem alguns pontos que a gente consegue convergir com aquilo que a gente já tem construído, e nós vamos mostrar as convergências. Mas também tem divergências. E nós vamos ressignificar as divergências. Eu acho que foi, inclusive, um modo de a rede poder ter uma maior autoria no sentido de não apenas refutar aquilo que não concorda, mas também de olhar para si e pensar, ‘não, a gente não precisa jogar o bebê, a água e a bacia fora’ (Diretora DEI).

A adesão à BNCC tornou-se uma estratégia para garantir a autoria. A práxis não se limitou à negação, mas buscou uma leitura crítica do documento. O relato da Professora - UFSC 02 detalha o movimento de resistência propositiva:

A partir do convite para falar sobre a BNCC no Congresso da Educação Básica, o COEB, começou o processo de depois pensar em como manter e garantir o que a rede já tinha naquele momento, e de não sucumbir à BNCC. Um primeiro movimento foi nos sustentar na própria resolução de implementação da BNCC de 2017. E a rede, então, fez o convite para que pensássemos numa forma de fazer a produção desse documento e, como não podia deixar de ser, a produção teria que ser, na nossa concepção e a partir da contribuição coletiva. Teríamos uma consultoria, que seria da Universidade, minha e de algumas outras pessoas, como a própria Jane Bittencourt, também outros pesquisadores, mas com a participação efetiva da rede, não só do NUFPAEI, mas de professoras das diferentes categorias, auxiliares de sala, supervisoras e supervisores, diretores e diretoras. Então, nós tentamos nos segurar como um movimento de resistência no texto da própria resolução, que para a implementação deveria considerar a LDB, o artigo que permitia essa construção coletiva: “os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e a de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E aí o artigo terceiro da LDB que diz, “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E aí, então, com base nisso, a resolução de implementação da BNCC, afirma que ela não passa por cima da LDB, ela ratifica a LDB. Diante disso, nós nos seguramos para pensar que esse processo não era só pegar a BNCC e implementar, mas sim de trazer os profissionais para a discussão e elaboração da proposta, construir ou revisar os seus currículos. Então, nós não estávamos fazendo nada que fosse contrário à resolução, porque a resolução diz que ‘construir ou revisar’. Como a rede já possuía documentos, não se construiu, mas se revisou. Os encontros eram quinzenais, nós dividimos grupos com temáticas, estudando o tempo todo a BNCC e, ao mesmo tempo, os documentos da rede. O que foi mais interessante é que se chegou à conclusão de que os documentos precisavam de uma revisão e aí começa-se na sequência o processo da reedição do documento das orientações que eles eram de 2012, que agora então ele precisava ser reeditado. E aí, no ano seguinte, a rede começa o processo de elaboração e de formação para começar a reedição (Professora - UFSC 02).

Essa justificativa delinea a validação do documento que estava amparado na LDB, sendo assim, o percurso de continuidade dos documentos da rede estaria em curso, mesmo com a chegada da BNCC. Na sua fala, pode-se destacar a exigência da construção na defesa das concepções presentes nos documentos da rede e de ser um documento coletivo. Isso gera um sentimento de pertencimento:

A nossa documentação é uma construção dos profissionais, nos motiva muito trabalhar com algo que nós construímos, que nós participamos, a gente se sente escutada, considerada na nossa prática e traz motivação, com mais, vamos dizer assim, com mais interesse no seu trabalho, no seu fazer pedagógico, com essa participação, você se sente pertencente àquilo que está sendo colocado nas documentações (Professora - NEIM 02).

A influência de projetos neoliberais na constituição do currículo é evidente. Contudo, a rede de Florianópolis procurou reafirmar seus códigos fortes: “e fomos reafirmando nossos códigos fortes no nosso documento, a nossa organização por Núcleo de Ação Pedagógica, e não por Campos de Experiência” (Assessora - NUFPAEI 01). Nesta mesma lógica:

Se falava muito em “habilidades e competências”, então isso era a nossa preocupação, e a gente sabe que a criança está em processo constante e que cada criança é diferente, cada criança se desenvolve, aprende e conhece a partir do que vive, a partir do que a gente amplia ou não pra ela, e que os processos são individuais, então a nossa preocupação maior era em relação a isso, sabe? Por isso que a gente tentou demarcar os Núcleos da Ação Pedagógica, que é um processo que não se acaba, que ele é contínuo (Assessora- NEIM 02).

Esse processo foi permeado por diversas concepções e reflexões teórico-metodológicas, com viés político. No campo da prática, os professores possuem o potencial de promover uma transformação significativa a partir da resistência e da efetivação na práxis:

Nesses contextos de disputas por sentidos e significados, não há uma única forma de resistir. Peter Moss considera possível dividir a expressão “Movimento de Resistência” colocando a ênfase em uma ou outra palavra. Pode ser legítimo aderir a movimentos de criação de práticas que mantenham um “campo dinâmico, em contraste com a ambição do discurso dominante de fechamento e obstrução” (Moss, 2017, p. 20). Participar de um campo que afirma como dever do Estado “a democracia, experimentação e potencialidade” (Moss, 2017, p. 25) é reconhecer a possibilidade de constituir propostas locais na disputa com as indicações nacionais. Os professores nas escolas precisam de parceiros em suas lutas, sejam eles os movimentos sociais, os pesquisadores ou os docentes universitários. Se é possível ao professor universitário e pesquisador ficar fora do debate da BNCC-EI, para os gestores e professores é impossível. É no contexto das práticas que reside o espaço do diverso na BNCC-EI: a parte local e diversificada do currículo. Essa diversidade precisa ser vivificada nos municípios e nas escolas (Barbosa; Fernandes, 2020, p. 122).

Quando diversos atores e grupos sociais participam ativamente nos conhecimentos e experiências do contexto prático, eles exercem influência na política e a transformam em ação: “Então, a gente foi fazendo tudo num processo. Tinha uma parte que era o estudo, a reflexão, as concepções, e aí, paralelamente, a gente ia dialogando com órgãos, com o conselho, com a gestão, com a gestão municipal” (Assessora - NUFPAEI 01).

Este trabalho sustenta que esses atores sociais estão inseridos em uma rede

complexa de construções redefinidas, desde o âmbito nacional até as diversas esferas do âmbito local. Diante disso, torna-se crucial reconhecer as resistências que emergem nos “nós-emaranhados” dessa rede política:

Se é o sistema educacional que vai organizar a sua documentação, a gente precisava ter uma organização curricular, a gente precisava estudar a BNCC; não bastava dizer, 'eu não concordo com a BNCC'. Era uma normativa, um documento nacional. Então, como que a gente podia legalmente estar amparado? Essa dúvida pairou o tempo inteiro. Alguns profissionais perguntavam: 'E a gente vai conseguir fazer isso?' 'E o Conselho vai aceitar?' 'E o Município vai aceitar?' 'Mas a gente tem que obedecer aos Campos de Experiência?' 'A gente não tem que botar a codificação?' E nós? Gente, nós também não sabemos ainda dar essas respostas (Assessora - NUFPAEI 01).

Este relato demonstra que o maior obstáculo não foi a questão curricular (pois a rede já o tinha), mas a burocracia e a cadeia de comando da hegemonia (Conselho Municipal, a codificação). O trecho final revela uma práxis que opera sob o signo da incerteza, onde a liderança admite a dúvida e transforma a incerteza em um elemento político da resistência propositiva.

A publicação do documento da Recontextualização gerou o discurso de resistência na rede. A Assessora - NEIM 01 relata que:

Quando eu retorno na rede, o que que eu escuto? “A gente não adotou a BNCC”. É a primeira coisa que eu escuto. Depois eu vim a compreender que foi feito então um documento para dizer que o que a BNCC propõe, Florianópolis, através dos seus documentos, já tem. Então ali é um baita movimento de resistência para dizer que não, ao mesmo tempo que a gente sabe que não pode ferir os documentos nacionais. E isso em grande parte se deve ao núcleo NUFPAEI (Assessora - NEIM 01).

Essa mesma experiência de "a gente não adotou a BNCC" foi vivida por mim. Ao assumir o concurso em 2022, perguntei à coordenadora: "Não estou encontrando a BNCC nos documentos, em qual está?" Ela sorriu e disse: "Que BNCC? Nós temos nossos próprios documentos!". Foi então que conheci o documento de Recontextualização, ainda na versão digital. Isso me deixou muito intrigada para estudar e valorizar a documentação própria da rede.

A trajetória da BNCC na Educação Infantil revela um campo de intensas disputas, influenciado por diferentes concepções pedagógicas e políticas, incluindo a crescente influência de perspectivas neoliberais. A análise histórica revela as tensões e disputas presentes nesse campo, onde o processo de resistência de Florianópolis, ao optar por uma "recontextualização" em vez de uma simples adequação, serve

como um marco metodológico, demonstrando que a colaboração de diferentes atores sociais e a valorização das necessidades locais são cruciais para a construção de um currículo que realmente atenda aos direitos e ao desenvolvimento integral das crianças.

A força desse movimento de resistência pode ser integralmente atribuída à estratégica cooperação entre os atores sociais centrais: a Universidade Pública e a Rede Municipal de Ensino, como detalharemos a seguir.

4.6 REDES PÚBLICAS DE COOPERAÇÃO LOCAL: A ORGANICIDADE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Neste ínterim, vamos mergulhar na história da relação intrínseca entre Universidade Pública (em especial a UFSC e a UDESC) e a Educação Infantil no currículo de Florianópolis. As entrevistadas nos revelam como a colaboração entre Universidade Pública e a Secretaria de Educação foi fundamental para a construção dos documentos curriculares da Educação Infantil da cidade. Várias entrevistas trouxeram sobre essa atuação das universidades, e isso ganha destaque devido ao teor que foi atribuído aos documentos, frutos dessa cooperação, entendido como um diferencial da rede:

Nós temos um conjunto de profissionais que atuam na rede municipal, que são pesquisadores hoje, estudantes, acadêmicos, dessas duas instituições, sobretudo o UFSC e UDESC. Então, quando eu digo que é um movimento orgânico, eu acho isso muito bonito e interessante da gente falar, que foram anos de um cuidado muito intenso de não haver uma espécie de ruptura entre teoria e prática, entre universidade e instituição básica de educação. Na educação infantil, por muito tempo, a gente conseguiu aprofundar esse diálogo numa parceria muito viva, e muito do que os estudos nas pesquisas desses sujeitos que compõem a rede municipal revelaram, também se tornou conteúdo para pensar a prática e, de alguma forma, se tornou síntese de orientação curricular (Supervisora).

A singularidade dessa união entre Ensino Superior e Educação Básica se manifesta no fato de que os próprios profissionais da rede são, ao mesmo tempo, pesquisadores e acadêmicos, com destaque para a UFSC e a UDESC. Isso elimina a tradicional ruptura entre teoria e prática, pois as ideias teóricas não são externas, mas são geradas e discutidas pelos próprios estudantes/professores em seus estudos.

Eu tenho 48 anos, sou formada em pedagogia UFSC, na turma de 1982, tive a oportunidade de ter aula com a Ana Beatriz Cerisara, com a Rosa Batista, com a Luciana Ostetto, por exemplo. Fiz estágio de docência no NDI, junto com a professora Verena Veigas. Então, muito tempo depois eu consigo voltar a estudar, e aí faço o curso de mestrado sob orientação da professora Julice Dias (UDESC), estudando, então, documentação pedagógica e formação docente na rede (Professora - NEIM 01).

O que a supervisora enfatiza e a professora narra é que a construção do currículo de Florianópolis é um ciclo contínuo: as pesquisas realizadas pelos profissionais da rede se tornam o conteúdo que fundamenta a prática pedagógica, e essa prática, por sua vez, se consolida nos documentos curriculares. Esse processo garante que o currículo não seja uma imposição teórica, mas sim uma síntese viva e contextualizada do conhecimento e da experiência dos próprios sujeitos que o aplicam diariamente, com todas as limitações que são reconhecidas em uma rede tão grande. Existe uma correlação de cooperação mútua entre o Ensino Superior e a Educação Infantil:

A UFSC e a UDESC têm uma relação grande com a educação infantil por conta dos estágios também. Então, como os estágios dessas duas universidades acontecem nas unidades de educação infantil e do fundamental também, já é quase que uma questão de política da boa vizinhança. A universidade depende da rede, a rede também, por sua vez, depende da universidade e vai estabelecendo essas parcerias (Assessora NUFPAEI 02).

Cabe destacar que a construção das bases conceituais do conjunto dos documentos curriculares está imbricada em uma ação coletiva de muitos atores sociais, e o papel das universidades públicas, em especial a UFSC, UDESC e UFPR, é notório:

Eu percebo uma influência mais intensa do grupo de professores da Universidade Federal. Em especial, a partir das interlocuções com a professora Eloisa Candal Rocha. O NUPEIN²⁴ tem uma influência muito forte na rede, inclusive porque temos muitos profissionais que são formados no mestrado, no doutorado, vinculados a esse núcleo de pesquisa, que é muito importante. Assim como a professora Eloísa Rocha, por exemplo, estava mais à frente, em especial, na elaboração do documento orientador, das diretrizes, quando ela traz o que é a Pedagogia da Infância, o que é o educar e cuidar, os eixos, a própria construção dos núcleos de aprendizagem, tudo isso tem uma influência maior nos documentos. Então, eu vejo que ambas as universidades públicas (UFSC, UDESC e UFPR) contribuem para o processo formativo e para a construção dos documentos na rede, mas com um peso maior na Federal (Professora - NEIM 01).

Ao voltar às origens da documentação da rede, a professora da UFSC faz um

²⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - UFSC

importante relato:

Eu cheguei na UFSC no final dos anos 80, mas já em 90 você pode ver, localizar aí no histórico, que o curso de Pedagogia da UFSC, sempre teve uma relação bem próxima com a rede em termos de formação. Nós nunca nos ausentamos com as mudanças de gestão, por exemplo. Que é uma coisa que era até um embate interno dentro da universidade. Porque a gente constituiu ali um núcleo de pesquisa. Quando eu cheguei só tinha a Ana Beatriz Cerisara como professora. Mas ela já fazia formação na rede. E depois a gente constituiu esse núcleo. E a gente tomou como princípio desse núcleo a responsabilidade pela formação dos professores dessa rede” (Professora - UFSC 01)”.

Essas falas das professoras da UFSC sublinham a relação histórica e indissociável entre a universidade e a rede. A Professora 01 estabelece o marco inicial dessa parceria no final dos anos 80, destacando a atuação pioneira do curso de Pedagogia e a fundação do núcleo de pesquisa, que assumiu a responsabilidade pela formação dos professores da rede. Complementando essa visão, a Professora 02 detalha a práxis dessa parceria que se estende por mais de três décadas, desde os primeiros documentos curriculares de 1990. Ela ressalta que essa colaboração não se restringe à produção documental, mas se manifesta em um ciclo contínuo de retroalimentação que inclui formações continuadas, projetos de pesquisa (Mestrado e Doutorado) realizados na rede e a efetivação de todos os estágios do curso de Pedagogia, consolidando essa relação como uma marca da identidade pedagógica da rede e da produção acadêmica local:

Na elaboração do conjunto dos documentos curriculares da rede, essa parceria de longa data, e o grupo ao qual eu faço parte hoje, tem uma trajetória muito antes da minha chegada nesse grupo, então, essa parceria, ela se dá já desde lá, 1990, quando o grupo do NUPEIN, as pessoas na época, da Eloisa Rocha, Josué da Silva Filho, Ana Beatriz Cerisara, participam dos primeiros documentos que foram elaborados em parceria com a Universidade. E essa parceria vem sendo constituída e construída ao longo desses 30 anos, não só para a elaboração dos documentos curriculares, mas outras parcerias com formações continuadas, projetos de pesquisa, de mestrado, de doutorado, de professoras da rede, que são realizadas na universidade e que depois retornam para a rede. Então há um ciclo aí que se retroalimenta, e essa parceria tem sido, eu acho que uma marca da rede, e também do nosso grupo de pesquisa em específico que eu posso falar, mas não só dele, de outros grupos de pesquisa na universidade também mantém essa relação, mas também, pode-se dizer o curso de pedagogia da UFSC, porque todos os estágios da educação infantil são realizados na rede, então essa parceria também, esse processo formativo, também se dá nos estágios. E depois, as pesquisas que nós orientamos no NUPEIN que se dá no PPGE, na pós-graduação, também, a grande maioria das pesquisas são realizadas na rede, o NUPEIN, e o curso de Pedagogia da UFSC também se alimenta muito dessa relação, e a própria pós-graduação, desse diálogo tão próximo

com a rede, e dessa abertura para nos receber fazendo pesquisas e tudo mais (Professora - UFSC 02).

A análise da fala da Professora UFSC 02 reforça e aprofunda o conceito de "movimento orgânico" introduzido pela supervisora, mostrando que a parceria entre a Universidade e a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não é um evento isolado, mas uma marca histórica de longa data, que se estende por mais de 30 anos.

Com a participação de grupos de pesquisa como o NUPEIN, ela se consolidou através de um ciclo contínuo de retroalimentação, que envolve a elaboração dos documentos, a formação inicial e continuada, as pesquisas da graduação e da pós-graduação e os estágios supervisionados. Essa cooperação é uma via de mão dupla, onde a universidade não apenas fornece conhecimento, mas também se alimenta da riqueza da prática da rede, garantindo que o desenvolvimento teórico e pedagógico seja profundamente enraizado na realidade da Educação Infantil de Florianópolis.

Essa cooperação é uma via de mão dupla, onde a universidade não apenas fornece conhecimento, mas também se alimenta da riqueza da prática da rede, garantindo que o desenvolvimento teórico e pedagógico seja profundamente enraizado na realidade da Educação Infantil de Florianópolis.

A professora fala sobre as consultorias para a elaboração dos documentos da rede:

Normalmente é a rede que contacta professoras da universidade, a depender mesmo das temáticas, assim, vamos pensar, "ah, nós queremos discutir mais sobre as relações com as famílias neste ano, a formação, não só a constituição dos documentos, mas também os processos de formação, ah, as relações com as famílias, quem é da universidade que trata disso?" (Professora - UFSC 02).

Ela menciona que houve momentos em que a parceria era voluntária, de extensão da universidade, sem remuneração, tanto no processo de formação para consultoria, ou mesmo para formação continuada, e que nos últimos anos (2010 a 2023) estava sendo remunerada, fruto de um processo de busca de reconhecimento, de luta com as conquistas políticas de direitos, porém agora, "não está sendo mais remunerado" (Professora- UFSC 02). Essa estreita ligação entre a UFSC e a rede é mencionada também pela professora que descreve a evolução da relação entre ambas:

Era como projeto de extensão. E depois foi se tornando um pouco mais orgânico. Porque já não dependia de mudança de gestão a nossa participação. Inicialmente, inclusive, não tinha vínculos como tem hoje. Mas a gente não recebia pra isso. Era um compromisso nosso de atuar paralelamente na formação inicial de professoras. Algumas já estavam na rede, outras iam pra rede, porque aí a gente fazia a formação inicial da metade do curso pra frente, e depois a gente fazia a atuação do estágio nas próprias unidades da rede, e, paralelamente, a formação continuada da rede. Então, se constituiu, eu acho que é uma coisa rara, pelo que eu conheço do Brasil, um compromisso das universidades, não é nem querer ser auto explorativo, mas é uma questão concreta, objetiva. E como é tudo muito antigo, foi o primeiro programa de pós-graduação que teve linha de Educação e Infância no Brasil. E eu acho que tudo isso se deu por conta de uma abertura também da rede municipal, assim, de fazer essa parceria, de fazer esse trabalho de corresponsabilização ali. E que não havia, nunca vi, uma relação tão orgânica entre uma rede e um núcleo de formação, um espaço acadêmico. Eu não sabia distinguir, no meu tempo na UFSC, o que era a rede e o que era a UFSC. Às vezes eu falo "nós", chamando tudo junto (Professora - UFSC 01).

A parceria deixou de ser uma iniciativa pontual ou temporária, atrelada ao projeto de extensão, e se transformou em uma colaboração contínua e fundamental para ambas as instituições. O compromisso que tinha ação voluntária – inclusive a professora menciona que não era uma questão de "auto exploração", mas sim um "compromisso concreto e objetivo" – inaugurou a parceria que mais tarde ganharia novos desafios, necessitando ser revista. A corresponsabilidade e a integração das ações foram essenciais para criar uma relação que a professora considera singular e difícil de ser vista em outros lugares.

A política municipal de educação mantém uma relação estreita com a UFSC e com a UDESC, uma parceria fundamental que enriqueceu a construção do nosso currículo. Essa colaboração envolveu e continua a envolver grandes nomes da academia, que trouxeram sua contribuição (cada um com sua área) para a documentação.

Na entrevista com a Assessora - NUFPAEI 01, em toda a sua fala, aparecem diversas contribuições desses atores sociais que participaram do processo de elaboração do conjunto de documentos curriculares. Ela mencionou durante a entrevista, de forma aleatória, 30 colaboradores com ligação às Universidades Públicas e à Prefeitura Municipal.

É sabido que foram muito mais atores sociais que participaram dos documentos curriculares ao longo dos anos. Nas fichas catalográficas de cada documento, temos o panorama completo daqueles que contribuíram diretamente, porém, o destaque nesta menção se deve à fala da entrevistada Assessora - NUFPAEI

01.

Optei por sistematizar a apresentação desses atores sociais mencionados por ela, para comportar nessa única citação, trazendo sobre a formação acadêmica (pesquisadas no currículo Lattes) e a contribuição na área do currículo que foram incorporadas ao conjunto de documentos curriculares de Florianópolis:

A professora doutora **Eloisa Acires Candal Rocha** (UFSC) teve um papel fundamental na elaboração inicial até 2023 e sustentação teórica dos documentos curriculares, atuando como consultora geral e em processos formativos — tanto iniciais quanto continuados. A professora doutora **Ângela Maria Scalabrin Coutinho** (UFSC e UFPR) contribuiu nas discussões sobre a brincadeira, na avaliação de contexto e participou ativamente dos processos de consultoria da rede, bem como na formação continuada. A professora doutora, **Catarina Moro** (UFPR), contribuição nas consultorias e nas áreas de Avaliação de Contexto e Políticas Públicas e formação docente; A professora doutora **Márcia Buss-Simão** (UFSC) contribuiu na elaboração e consultoria dos documentos, trazendo discussões sobre Corpo, Gênero e a Brincadeira, tendo importante participação na formação docente. A professora doutora **Carmen Lúcia Nunes Vieira** (UFSC/PMF) teve ampla participação em comissões, assessorias e formação docente, contribuindo com temas como a Brincadeira e as Linguagens Corporais e Sonoras. A professora doutora **Simone Cristiane Silveira Cintra** (UNICAMP/UFSC/PMF) contribuiu na formação docente e sua participação na documentação está relacionada à Brincadeira, às Artes e às Linguagens Corporal e Sonora. O professor doutor **Jaison José Bassani** (UFSC) concentrou sua atuação em temas como a Brincadeira e a Educação Física na Educação Infantil; O professor doutor **Alexandre Vaz** (UFSC), contribuiu nas áreas Educação Física e do Corpo, em especial na discussão e embasamento teórico sobre o conceito de Experiência; A professora doutora **Eliane Debus** (UFSC), trouxe sua contribuição na área de Literatura Infantil e Linguagem Oral e Escrita; O professor doutor **Diego de Medeiros Pereira** (UDESC e UFSC), contribuiu com sua especialidade em Teatro e Artes Cênicas; A professora doutora **Sandra Mara da Cunha** (UDESC), contribui na área de Educação Musical. A professora doutora **Maria Isabel Leite** (UFSC), uma grande referência nos documentos nas áreas de Avaliação e Documentação Pedagógica; A professora doutora **Léa Tiriba** (UNIRIO), consultora e escritora, teve seu trabalho vinculado à defesa do contato das crianças com a Natureza e ao conceito de Desemparedamento da Infância. A professora mestra **Maristela Della Flora** (UFSC/PMF), sua contribuição está na área de Educação e Natureza. A supervisora doutora **Ana Regina Ferreira de Barcelos** (UFSC/PMF), sua participação é na Organização do Trabalho Pedagógico e sobre a Supervisão Escolar; A professora doutora **Jane Bittencourt** (UFSC), teve contribuição sobre o Currículo; A professora doutora, **Joana Célia dos Passos** (atual vice-reitora da UFSC), colaborou com as questões das Relações Étnico-Raciais; A professora doutora **Tatiana Valentim Mina Bernardes** (UFSC/PMF), coordenadora de formação, liderou as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais. A professora doutora **Patrícia de Moraes Lima** (UFSC), também contribuiu com a temática de Cuidado e Ética na Educação com Bebês e relação com as famílias; A professora doutora **Fernanda Carginh Gonçalves Daniel** (UFSC/UFPR/PMF) contribuiu na área de Linguagem Oral e Escrita; A professora doutora **Andreia do Carmo** (UDESC) colaborou com questões de Avaliação na e da Educação Infantil, Avaliação de Contexto, Formação Docente e Políticas Públicas. A supervisora doutora **Joselma Salazar de Castro** (UFSC/PMF) teve grande contribuição na Documentação Pedagógica, Docência com Bebês e na Avaliação de Contexto. A professora

doutora **Rosinete Valdeci Schmitt** (UFSC/PMF) contribuiu com a temática dos Bebês além de atuar em assessorias e comissões. A professora mestra, **Zenaide Souza Machado** (UFSC) contribuiu nos estudos sobre a Relação com a Família; A professora doutora, **Jacira Carla Bosquetti Muniz** (UFSC/PMF), contribuiu na temática sobre o Educar e Cuidar de Bebês; A professora doutora **Caroline Machado** (UFSC) e a professora doutora **Josiana Picolli** (UFSC) contribuíram com seus estudos sobre a Brincadeira. A professora doutora **Gilka Elvira Ponzi Girardello** (UFSC) teve sua atuação e contribuição concentradas na área de Comunicação, Cultura, Infância e Arte, com contribuição no documento para escolher bons livros; A professora doutora, **Mônica Fantin** (UFSC) trouxe suas pesquisas para a discussão sobre Mídias na Educação Infantil (Assessora - NUFPAEI 01) (Grifos meus).

Na UFSC, destaca-se a atuação de Eloisa Acires Candal Rocha e Márcia Buss-Simão. Também a UDESC tem dado uma importante contribuição nos últimos anos, com destaque para a professora Julice Dias. Além dessas duas universidades, a rede também possui estreita ligação com a UFPR, especialmente com as professoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Catarina de Souza Moro, além da colaboração de diversas universidades pelos laços que vão se estabelecendo.

Cabe ressaltar que as demais entrevistadas também trouxeram esses atores sociais. Estes serão citados de forma direta, de modo aleatório com a finalidade de dar visibilidade a essas pessoas que foram referenciadas pelas entrevistadas, ressaltando a cooperação da Universidade com a Rede de Ensino de Florianópolis.

Para a organização nesta próxima citação, somente as pessoas que não foram mencionadas pela Assessora - NUFPAEI 01, terão uma nota de rodapé para a identificação, sendo que todas as pessoas citadas aparecem em negrito para destaque:

- E, pensando nessa vinculação, talvez a primeira consultoria que nós tivemos de maior impacto foi a **Eloísa Rocha**, com a concepção da Pedagogia da Infância; No currículo, o assessoramento teve um papel muito intenso na elaboração do documento em si, com a consultoria da **Ângela Coutinho** e participação das unidades educativas; Isso também se deve ao fato de que muitos consultores, naquele período da Base, foram profissionais de ensino superior que tiveram com a rede. A **Márcia Buss** foi uma delas, que era consultora da construção da Base e participou desse processo de elaboração dos documentos curriculares da rede (Diretora da DEI).
- Nós somos diluídos em discussões de Rotina, de Organização do Espaço²⁵. É onde então vem a **Ângela Coutinho**, a **Rosa Batista**, a **Kátia Agostinho** e a **Eloísa Rocha**. Porque isso é uma discussão efervescente na Universidade Federal de Santa Catarina²⁵; A professora **Catarina Moro** da Universidade Federal do Paraná, tá fazendo outro trabalho de Avaliação de Contexto, que é uma outra perspectiva teórica diferente da do BID, mas isso foi feito já pensando

²⁵ A assessora se refere à mudança da formação centralizada, pois tratavam de questões específicas da Educação Física e então, se volta para questões da rotina e da organização do espaço pedagógico. Isso se deu em 2004, com outra gestão, que é da Ângela Amin.

na resistência do BID, isso vai nos dar um relacionamento mais próximo e de confiança; A professora **Sônia Fernandes**²⁶, segurava essa questão técnica e ideológica da composição da secretaria. Eu vou te dar um exemplo: Se nessa época, nos anos 2010, 2015, a abertura de um seminário, o congresso era com alguém da Universidade com um professor consagrado, depois disso vem a fase do “Showman” (Assessora - NEIM 01).

- Porque a **Eloisa Rocha** de 1999, que me lembro até 2022, foi consultora da Educação Infantil, e ela é uma estudiosa dessa área, inclusive a Pedagogia da Infância foi um termo cunhado por ela na tese de doutorado, que também é de 99; A **Ângela Coutinho** esteve um tempão à frente da coordenação dos supervisores, depois a **Julice Dias**; E é engraçado que também, na época que tinha a **Sônia Fernandes** como diretora e a **Gisele Jaques** como nossas gerentes, elas sempre nos contavam, assim, que tinha um diferencial, que a era “ a nossa educação infantil aqui da rede, a nossa...”; Então, a partir dessa aproximação que a gente teve com os professores da UFSC e da UDESC, conseguimos fazer também com que eles nos indicassem pessoas para compor os NAPs. Tivemos a participação da **Ana Angélica Albano**²⁷ no currículo, então, as nossas próprias assessoras, a **Rosinete Schimith** e a **Ana Regina Barcelos**, já iam indicando os caminhos e a construção foi sempre muito bacana por isso, assim, sabe? Porque nada foi imposto, era uma construção mesmo coletiva e sempre com a participação dos professores No caso da construção da matriz curricular da ERER, a gente já vinha num trabalho com a **Jeruse Romão**, que é uma referência na área da ERER. (Assessora- NEIM 02).
- Fora esse grupo todo que era da DEI, a gente fez parcerias com diferentes pessoas na época da Reedição, com a **Márcia Buss**, com a **Kátia Agostinho**²⁸, com a **Ângela Coutinho**, com o **Alexandre Vaz**, a **Josiana Picolli**, a **Caroline Machado**, porque aí os conceitos iam aparecendo ali, a dificuldade ia aumentando, né? O NAP Linguagens, ele teve o trabalho efetivo da **Alessandra Rota**²⁹. Os professores da UDESC, A **Maria Cristina**³⁰, também teve uma parceria grande com as Artes Visuais. A **Julice Dias**³¹ foi consultora da Avaliação de

²⁶ A professora doutora Sônia Cristina Lima Fernandes (UFSC), exerceu o cargo de diretora de Educação Infantil da SME, reconhecida na área acadêmica e de pesquisa, com trabalhos que demonstram seu engajamento com a democratização e a luta pela Educação Infantil.

²⁷ A professora doutora Ana Angélica Albano (UFSC), aposentada, atuou no campo da Educação Infantil, foi secretária municipal de Educação de Florianópolis, sua participação foi fundamental na elaboração e revisão da Proposta Curricular da Educação Infantil de Florianópolis.

²⁸ A professora doutora Kátia Agostinho (UFSC) é professora e pesquisadora no Departamento de Metodologia e Ensino do Centro de Educação da UFSC e faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN). Seus trabalhos acadêmicos se aprofundam em temas como a participação das crianças na Educação Infantil, a docência compartilhada e o papel do espaço na creche, muitas vezes tendo como campo de estudo creches da rede pública municipal de Florianópolis.

²⁹ A professora doutora Alessandra Mara Rotta de Oliveira (falecida em 2022), trabalhava com a disciplina Arte, Imaginação e Educação, teve uma trajetória com a Educação Infantil. É lembrada, também, como uma docente que atuava pelo direito das crianças. Suas pesquisas abordavam assuntos como brinquedos e brincadeiras na educação da infância, com ações também na extensão. A professora também foi graduada e fez seu doutorado na UFSC.

³⁰ A professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, atua na UDESC- Tem experiência na área de Educação na interface com a Arte, atuando com ênfase na formação de professores, ensino de artes e a Pedagogia Histórico-Crítica.

³¹ A professora doutora Julice Dias, atua na UDESC - tem ampla experiência em assessoria pedagógica nas Prefeituras. Responde pela Direção de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC 2021-2025.

Contexto, o **Adilson Ângelo**³², todos estão no caderno de formação da rede; O NUPEIN fazia um pouco esse movimento, a **Rosa Batista**³³ escreveu também sobre as Relações com a Natureza (Assessora - NUFPAEI 01).

- Tivemos uma grande contribuição na Reedição (2022) da professora **Maria Isabel Leite**, que nos acendeu lanternas para olharmos com mais afinco em relação a 'Observação' (Supervisora).
- A Avaliação de Contexto, a formação foi coordenada pela professora doutora **Julice Dias**, que é da UDESC (Professora - NEIM 01).
- Então, por exemplo, nós tivemos formação sistemática aqui antes das DCNEIs, a **Fúlvia Rosemberg** veio para cá, trabalhou, a **Maria Malta Campos** também veio, elas ficaram aqui uns períodos um pouquinho mais estendidos (Professora - UFSC 01).
- E fomos procurar quem nos ajudaria a pensar nesse movimento de resistência que estávamos fazendo naquele momento de não implementação da BNCC criticamente, junto com uma outra professora da UFSC, a **Jane Bittencourt** que estuda currículo; E quando queremos falar sobre as relações com as famílias, sempre o nome da **Patrícia Lima**, acaba sendo mencionado e que é chamado para essas formações, e também consultoria na elaboração dos documentos; Quem estava à frente, no momento da rede, era a **Carmen Nunes**, ela era quem respondia mais diretamente no processo da elaboração, a Carmen e a **Rosinete Schmitt**. A secretaria fazendo essa pressão, e dizendo que "não, ele é um documento mandatório, ele precisa ser mandatório"³⁴ (Professora - UFSC 02).
- A **Ana Regina Barcellos**, a **Rosinete Schmidt**, a **Marlise Oestreich**, pessoas aí que estiveram na diretoria de Educação Infantil por muito tempo, que dedicaram boa parte da sua carreira profissional a estar aí na elaboração do nome delas consta em quase todos os documentos, são pessoas que seguraram a bandeira desta rede, independente do partido ou concepção de quem assumia a Secretaria de Educação (Diretora - NEIM) (Grifos meus).

A análise dos depoimentos revela que a parceria é vista como um diferencial da Rede de Ensino de Florianópolis, uma característica que a distingue de outras redes no Brasil. Essa colaboração não é apenas um adendo, mas sim um pilar que sustenta a elaboração de documentos e a formação de professores. O conhecimento teórico e acadêmico da UFSC, UDESC e UFPR é diretamente aplicado na prática, influenciando o desenvolvimento do conjunto dos documentos curriculares e das formações.

Nomes como Eloísa Rocha, com a "Pedagogia da Infância", Catarina Moro e Ângela Coutinho, com a "Avaliação de Contexto", e Márcia Buss-Simão, com a Recontextualização da BNCC, são citados como referências teóricas que construíram

³² O professor doutor Adilson de Ângelo Lopes Francisco, formado na UFSC, atua na docência e pesquisa na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil (UDESC).

³³ A professora doutora Rosa Batista (UFSC), tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

³⁴ Fala referente às tensões na construção da Recontextualização da BNCC (2020) que serão tratadas no próximo item.

a identidade da rede. A presença dos pesquisadores nomeados, indica que a rede possui capacitação técnica profissional, compondo essa rede tão potente. “A gente não precisava fazer um copia e cola, nós tínhamos capital intelectual mesmo na rede” (Assessora - NUFPAEI 01). Com isso, cocria conhecimento, resistindo a lógicas externas (como a avaliação de larga escala e a BNCC) e construindo sua própria abordagem.

As falas também ressaltam a importância de lideranças na Secretaria de Educação, como a professora Sônia Fernandes, que "segurava essa questão técnica e ideológica" da equipe. Isso demonstra que a parceria com a universidade não é passiva; ela é ativamente mediada por gestores que defendem uma abordagem educacional específica de uma construção coletiva, como no caso da rede.

A supervisora enfatiza a participação das universidades na Reedição (2022). Essa colaboração ampla, que transcende os limites locais, confere ao documento um respaldo técnico e acadêmico significativo, legitimando-o como fruto de um esforço coletivo e bem informado:

Mas foi um documento, um movimento muito bonito, embora ele tenha sido um pouco demorado, porque depois vem a pandemia, teve um processo de demora um pouco maior, mas teve muita discussão, muito estudo, muitas idas e vindas, consultorias externas muito potentes, nossas, aqui vizinhas e de outros estados, de outras universidades estaduais e federais do país, públicas do país. E foi um movimento muito interessante. Eu considero que este documento é um marco de uma possibilidade das redes municipais construírem um documento curricular com representação das mãos de diferentes sujeitos. Eu considero este movimento muito bonito, importante, e indico como uma possibilidade metodológica a ser adotada (Supervisora).

A supervisora considera o processo um marco porque ele demonstra a possibilidade de uma rede municipal construir um currículo com a participação e a “representação das mãos de diferentes sujeitos”, sugerindo que o êxito de um documento curricular reside tanto no seu conteúdo quanto na forma como ele é gestado. Ela eleva a experiência de sua rede a um exemplo a ser seguido por outras.

A análise das citações destaca uma relação intrínseca entre a universidade e a rede, onde o conhecimento científico e a experiência prática se unem para construir um sistema educacional forte, cooperativo e com uma identidade própria, enraizada na pesquisa e na valorização dos profissionais.

A resistência da Rede Municipal de Ensino (RME) não se limitou à negação, mas se manifestou por meio de uma práxis propositiva de recontextualização do

documento nacional, um movimento que foi ativamente sustentado pela cooperação estratégica e orgânica entre os atores sociais envolvidos, em especial a Universidade Pública e a RMEF.

Essa sinergia permitiu a manutenção de uma identidade curricular própria, centrada na Pedagogia da Infância, na criança como sujeito de direitos, e na brincadeira como eixo estruturante. Ao resistir à padronização e ao apostilamento, a rede segue garantindo a autoria e a diversidade local, ao evidenciar o valor de uma colaboração que transcende a teoria, enfatizando o desenvolvimento pedagógico na realidade e na capacitação técnica dos profissionais da própria rede. A articulação entre pesquisa, formação e prática, que se retroalimenta continuamente, é o pilar que sustenta o diferencial da Educação Infantil em Florianópolis.

Para desvendar a força desse movimento, o próximo capítulo mergulhará nas Tessituras do Conjunto dos Documentos Curriculares.

5 AS TESSITURAS DO CONJUNTO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁXIS DA AUTORIA COLETIVA E OS NÓS DE RESISTÊNCIA DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS (2010–2023)

Este capítulo apresenta uma análise do conjunto de Documentos Curriculares da Rede de Ensino de Florianópolis (RMEF) no período de 2010-2023, que compreende nove documentos da Educação Infantil. O objetivo é identificar os princípios e concepções presentes nesses documentos, os atores sociais envolvidos em sua elaboração e implementação e os tensionamentos relacionados às investidas neoliberais, demarcando os Pontos de Resistência e Contradições identificados na entrevista em paralelo com os próprios documentos.

Cada documento foi organizado com seis eixos, a saber: 1) Estrutura (Composição); 2) Justificativa (Origem/Pressão Política); 3) Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis); 4) Princípios e Concepções; 5) Pontos de Resistência e Contradições (encontrados no documento e nas entrevistas); 6) Análise Crítica e Implicações.

Para realizar a triangulação dos dados coletados nas entrevistas com o texto, a autora unificou as onze transcrições em um único arquivo e utilizou palavras-chave com três critérios de busca: 1) As categorias do roteiro de entrevistas: a) Formulação da Política Educacional; b) Currículo; c) Tradução do currículo / Prática Docente. 2) Palavras-chave com relação às categorias de análise do método MHD: a) Hegemonia; b) Contradição; c) Práxis. 3) Palavras-chave com ligação ao abordado nos documentos. As citações foram codificadas e destacadas para rastreabilidade, indicando a Entrevistada e o Capítulo de pertinência e a categoria de análise, garantindo a vinculação direta entre a fala e a análise. Dessa forma, foi possível acompanhar a contribuição de cada uma das entrevistadas na elaboração dos capítulos.

5.1 O CONJUNTO DE DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituem os órgãos responsáveis por formular políticas públicas que orientam estados e municípios na formulação e implementação de políticas educacionais, fornecendo subsídios para esse processo. Neste contexto, o conjunto de documentos

da RMEF busca não apenas responder a essas determinações legais de abrangência nacional, mas também consolidar a especificidade e o histórico da rede.

O conjunto de documentos da RMEF (2010 a 2023), buscam responder às necessidades da Rede Municipal de Ensino e cumprir as determinações legais de abrangência nacional, considerando o histórico da rede, que remonta ao início do atendimento à Educação Infantil em 1976.

Os documentos analisados consolidaram a diversidade das práticas educacionais e pedagógicas da rede como um ato político. Nesse percurso histórico, investiga-se o processo de produção e elaboração, no qual profissionais da rede, em parceria com a(s) Universidade(s), engajaram-se na construção do conjunto dos documentos curriculares para a Educação Infantil. A seguir, apresenta-se as capas dos documentos, cuja identidade visual remete às representações de crianças, seja em fotografias ou desenhos produzidos por elas, que compõem o conjunto documental.

Figura 4: Capas do conjunto de documentos curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis





Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Adicionalmente, as brincadeiras e as relações são ilustradas por registros fotográficos ao longo das páginas, com destaque para as instituições onde as vivências ocorreram. Seguimos para os principais Documentos Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (recorte de 2010-2023), os quais fundamentam a presente pesquisa documental.

5.1.1 Análise do Documento: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010)

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) de Florianópolis, constituem um instrumento de práxis e resistência, nascido do esforço coletivo da rede municipal em aprofundar e atualizar sua identidade pedagógica. O documento, que buscou dar continuidade ao movimento histórico da Educação Infantil local e se alinhou às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, destaca-se por sua metodologia participativa, que utilizou a formação continuada como pilar para incorporar a voz dos professores e evitar a produção "de gabinete".

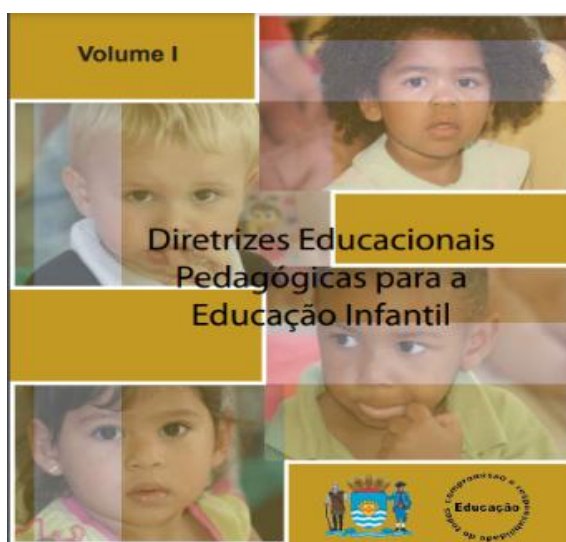
Seu conteúdo central rejeita a rigidez curricular e a antecipação da escolarização (lógica neoliberal), defendendo a criança como sujeito situado histórica e socialmente e a Função Educativa da Educação Infantil ancorada na Teoria Histórico-Cultural. Para operacionalizar essa visão, o documento introduz os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) — Linguagem, Relações Sociais e Culturais, e Natureza — como ferramenta para garantir a integralidade do currículo e resistir à fragmentação

conteudista. Ao valorizar a interação horizontal e a formação docente humanizada, as Diretrizes de 2010 estabelecem-se como um farol de vanguarda que, além de normativo, valida o trabalho da rede e a fortalece contra influências externas de padronização.

5.1.1.1 Estrutura (Composição)

O documento foi publicado durante a gestão de Dário Elias Berger (2005 a 2009 – primeira gestão e 2009 a 2013 – segunda gestão), do partido PMDB, tendo Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, professor da UFSC, como secretário de educação. A equipe era composta por Sidneya Gaspar de Oliveira (Secretária Adjunta Municipal de Educação) Sonia Cristina de Lima Fernandes (Diretora da Educação Infantil) Gisele Pereira Jacques (Gerente de Articulação Pedagógica) e Janete Aparecida de Oliveira da Silva (Gerente de Atividades Complementares). A equipe completa se encontra na nota³⁵.

Figura 5: Capa das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

³⁵Equipe da Educação Infantil responsável pelo documento foi composta por: Ana Claudia da Silva; Ana Regina Ferreira de Barcelos; Cláudia de Almeida Ten Caten; Cristiane Vignardi Peres; Isabela Jane Steininger; Jairo Norberto Pereira ;João Dimas Nazário; Joice Jacques da Costa Pereira; Josiana Piccolli; Kathia Soares da Cunha; Macedo Lenir Medeiros da Fonseca; Márcia Gonçalves Soares Pereira; Mariza Aparecida Meksenas; Marlise Oestreich; Rosetenair Feijó Scharf; Rosinete Valdeci Schmitt; Simoni Conceição Rodrigues; Claudino Zenaide Souza Machado; Zenilda Ferreira Francisco (Florianópolis, 2010).

5.1.1.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

A elaboração do documento "Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil" (Florianópolis, 2010), foi um processo que buscou aprofundar e atualizar a identidade pedagógica da Rede Municipal de Florianópolis, ao mesmo tempo em que reconhecia e validava as práticas já existentes.

O objetivo central foi ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas sobre a função social da Educação Infantil, os Núcleos da Ação Pedagógica e o papel dos professores.

As mudanças governamentais exercem influência direta nas políticas educacionais. Aspectos diretamente ligados ao currículo, como a formação continuada e a composição da equipe da Secretaria, refletem as marcas de cada período histórico e gestão:

Em 2010, no Governo de Dário Berger (2005–2012), projeta-se um novo olhar para a Educação Infantil, típico dos governos no Brasil, que tendem a silenciar ou mesmo apagar as marcas deixadas pelos antecessores, tal qual outros também fizeram. Os novos ideais propostos pela administração Berger fazem emergir, num intervalo de dois anos, dois documentos que, imbuídos nos documentos oficiais nacionais, bem como no aporte teórico localizado nos professores convidados a assessorar a construção do documento (professores da UFSC), objetivam direcionar as práticas pedagógicas docentes nas creches e NEIs. Muda-se o recorte temporal, as temáticas, o layout do documento, mas mantêm-se as intenções de marcar na sociedade as contribuições daquela gestão para determinado setor (Santos, 2014, p. 10).

No início desta apresentação dos documentos, é importante destacar essa fala da entrevista quanto a possíveis interferências de ordem política por parte da Secretaria de Educação na elaboração dos documentos. Ela relata que nunca soube de medidas de controle por parte da Secretaria de Educação sobre a produção dos documentos:

De todo o processo que eu participei, a gente nunca teve resistência ao que era elaborado, porque, em alguma medida, o secretário da pasta definia o diretor da educação infantil. Então, todas as políticas encabeçadas por aquele diretor estavam "validadas", pelo secretário que escolheu ele para estar ali. É óbvio que há tensionamento, e sim, quando foi feita a elaboração do currículo, houve uma pressão por parte do secretário para dizer que, "se vocês não tiverem currículo, nós vamos ter apostila". Pelo menos do processo que eu vivi, posso dizer de 2013 a 2023 (Diretora - DEI)

Em exercício dessa autonomia, e em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), a rede de Florianópolis elaborou o documento

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010): “O documento 2010, ele já nasce, inclusive no início do texto, vai dizendo isso, ele já nasce totalmente em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais” (Assessora NEIM 02). A introdução deste documento declara que ele é uma resposta:

[...] aos anseios da Rede Municipal de Educação, bem como cumpre com a determinação legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação e da Organização do Financiamento e Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis bem como do seu Plano Municipal de Educação (Florianópolis, 2010, p.9).

O documento não teve a pretensão de ser uma proposta totalmente "nova", mas sim de dar continuidade ao movimento histórico da Educação Infantil em Florianópolis, que se iniciou em 1976. Para isso, a Professora Eloísa Acires Candal Rocha reassumiu e atualizou os "Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil" de 2000 (Florianópolis, 2010, p. 9).

A estreita ligação dos documentos nacionais com os de origem local, é relatado pela entrevistada:

E nós, particularmente eu e a Ana Beatriz Cerisara, a gente participava dos debates nacionais, tanto na ANPEd, quanto em toda aquela discussão da LDB, éramos representante lá. Então, a gente tinha um contato também com um 'nucleozinho' nacional, em especial pela ANPEd, assim, do GT7, que era um grupo de pesquisadores mais antigos que agregavam, digamos assim, todo um debate e que foram os autores do que apareceu na LDB e depois do que apareceu nas Diretrizes. Então, tinha também essa ligação. Por isso que eu acho que depois, ali nos anos 2000, foi tão coincidente a produção local com a produção nacional. Ainda que, em alguns momentos, eu acho que a gente produziu antes. A gente saiu na frente, e isso nem sempre foi tranquilo em relação ao contexto nacional (Professora - UFSC 01).

Essa conexão garantiu que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não apenas acompanhasse as Diretrizes Nacionais, mas também se tornasse uma referência, produzindo documentos e conceitos que, em alguns casos, antecederam as decisões federais. A "coincidência" na produção local e nacional, mencionada na fala, não foi aleatória. Ela é um resultado direto do engajamento da rede, que se posicionou na vanguarda do debate educacional.

5.1.1.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

O processo utilizou a contribuição de especialistas e da base. As Diretrizes

elaboradas por Eloísa Rocha serviram como texto referência para que os professores conferencistas elaborassem seus próprios textos.

O documento foi organizado em duas partes, refletindo a união entre a teoria e a prática, o que formaliza a práxis — o encontro entre a reflexão teórica dos especialistas/rede e a base prática das unidades educativas.

- Parte 1: Apresentou os textos elaborados pelos professores conferencistas.
- Parte 2: Compôs-se com a descrição das experiências praticadas nas unidades educativas da rede.

O processo da busca pela coletividade na construção do documento foi mencionado pela entrevistada, quando destacou a importância da formação continuada:

Aí, quando eu entrei para a equipe de professores e tal, eu vinha muito com essa ideia de a gente fazer um processo de produção das orientações a partir daqueles que estavam na ação. E a rede, naquele momento, era uma rede menor, então era possível fazer grupos, subgrupos, que foi o que a Sônia Fernandes fez nos grupos de formação, trazer os indicativos de ação, e desse processo formativo, foi que saiu o primeiro documento das diretrizes. As diretrizes, eu acho que elas expressam um pouco essa tentativa de trazer o debate nacional pro local, mas colocar em confronto com o processo formativo que já havia aqui, tanto na formação inicial, quanto dentro da rede. Então, eu acho que isso foi uma coisa gestada mesmo, num coletivo. Não tanto quanto, idealmente, a gente gostaria que fosse, porque sempre exigia representantes, sempre era escolhido algum, todo mundo que está nessa rede sabe que a formação, apesar de ser uma formação continuada, bastante densa, ela não atinge a todos, a todo tempo. As diretrizes, foi um documento que resultou desse processo formativo de formação continuada na rede (Professora - UFSC 01).

Dito isso, na ocasião da produção das diretrizes de 2010, organizou-se uma conferência municipal, na qual o texto das diretrizes de 2000, foi apresentado aos professores conferencistas, com o objetivo de que elaborassem seus próprios textos alinhados às diretrizes. Sobre as escolhas dos conferencistas, “se deve à formação continuada, porque a rede teve, inicialmente, essa preocupação em não produzir um documento de gabinete e trazer, pois, isso implica na implementação” (Professora - UFSC 01). Dessa forma, foi imprimido uma metodologia participativa e o caráter político-pedagógico do documento, o que é reiterado pela próxima entrevistada:

A produção da documentação da rede, especialmente de 2010 até 2022, ela resulta muito de um movimento que eu considero um movimento orgânico entre a relação da rede municipal, a formação continuada em serviço centralizada, aquela oferecida pela secretaria, e a formação continuada descentralizada, oferecida nas unidades educativas, com a parceria com as universidades (Supervisora).

A formação continuada emerge como o pilar central na construção de documentos curriculares, como evidenciado nas diferentes experiências narradas. Não se trata de um aprimoramento técnico, mas de um processo político-pedagógico que garante a legitimidade e a implementação das diretrizes.

5.1.1.4 Princípios e concepções

As Diretrizes consideram a criança como ponto de partida, inserida no âmbito de uma infância situada histórica e socialmente. Rocha (Florianópolis, 2010) ressalta o desafio de estabelecer e consolidar uma Pedagogia da Infância em níveis local e nacional, destacando a necessidade de uma análise crítica das bases educacionais e pedagógicas que estejam fundamentadas em uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação.

A identificação dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) detalha seus conteúdos de ação³⁶, orientando os objetivos gerais de cada núcleo e suas implicações para a prática docente. Os NAPs são apresentados no documento da seguinte forma:

- Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita.
- Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais.
- Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

Rocha, (Florianópolis, 2010, p. 15), alerta que "há uma tendência de desvincular o tratamento dos conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade". Sendo assim, essa organização não deve ser interpretada como um programa curricular rígido, mas sim como uma ferramenta para resistir às práticas conservadoras e às políticas neoliberais que exigem competências mínimas em todos os níveis de ensino.

As autoras denunciam que é necessária "vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir o 'como educar', focando no 'como fazer', mesmo sob a base de 'novas' abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo por outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos" (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 85).

³⁶ Este termo tem o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica que orientam a ação docente na direção da atividade infantil.

Considerando as relações pedagógicas, o documento enfatiza que o encontro entre crianças e adultos não deve ocorrer por meio de uma relação verticalizada, mas sim por meio do compartilhamento de experiências nos espaços coletivos. Embora com conhecimentos diferenciados, todos possuem saberes que, na horizontalidade proporcionada pelo diálogo, complementam ou evidenciam as contradições advindas das relações: "as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta" (Florianópolis, 2010, p. 16).

Outro ponto abordado no documento é a "Função Educativa da Educação Infantil". Nele, a autora faz referência a diversos interlocutores da Teoria Histórico-Cultural, tendo em Vygotsky a fundamentação teórica. Ela defende a ação docente em uma perspectiva humanizadora, que resiste às investidas de uma educação neoliberal que busca antecipar a escolarização. Rocha, conclama os profissionais docentes a realizar:

A observação permanente e a sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido ir e planejar os âmbitos das experiências através de núcleos da ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins (Florianópolis, 2010, p.18).

Em seguida, o documento apresenta os textos dos conferencistas, autores de contribuições que enriquecem o debate e a prática na Educação Infantil, demarcando os princípios e concepções e a ideia central do texto.

Quadro 6: Síntese das Contribuições dos Conferencistas no Documento (2010)

Conferencista	Título da Contribuição	Conceitos Fundamentais	Tese Central
Daniela Guimarães ³⁷	Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética.	Cuidar e educar; Comunicação e contato na primeira infância.	A centralidade das práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches deve se pautar na escuta atenta, observação ativa, reciprocidade e responsividade, reconhecendo o cuidado como dimensão ética indissociável da educação.
Suely Amaral Mello ³⁸	Contribuições da Educação Infantil	Aprendizagem da linguagem escrita;	O desenvolvimento do interesse e encantamento pela escrita na

³⁷ Doutora em Educação pela PUC- Rio. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectiva de trabalho em creches e pré-escolas.

³⁸ Doutora em Educação pela UFSCar. Professora colaboradora da UNESP, Marília-SP. Hoje é

	para a formação do leitor e produtor de texto.	Experiências lúdicas e multilinguagens.	Educação Infantil ocorre por meio de experiências lúdicas e multilinguagens, com o faz de conta assumindo um papel crucial na formação do leitor e produtor de texto.
Luciana Esmeralda Ostetto ³⁹	Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo.	Educação estética; Construção de repertório social e cultural; Dimensão indissociável de cognição e afeto.	A arte na Educação Infantil é essencial para a expressão, invenção e desenvolvimento da sensibilidade, indo além da mera reprodução. A dimensão estética deve integrar aspectos cognitivos e afetivos para superar a massificação midiática e possibilitar uma leitura crítica do mundo.
Maurício Roberto da Silva ⁴⁰	Sobre o corpo em movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/language ns.	Corpo em movimento; Cultura corporal; crítica à indústria do entretenimento.	A cultura corporal na Educação Infantil atua como ferramenta de resistência à massificação midiática e à indústria do entretenimento, promovendo criticidade, criatividade e consciência política através do movimento e da expressão corporal autêntica.
Ana Regina Ferreira de Barcelos ⁴¹	Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico.	Projeto Político Pedagógico; Assessoramento docente; Planejamento da supervisão; Reunião pedagógica.	A supervisão na Educação Infantil deve ser concebida como um processo coletivo e democrático, fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para o assessoramento contínuo dos professores, garantindo a qualificação da prática educativa.

Fonte: Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010) Organizado pela autora.

O quadro de excertos dos conferencistas, que compõem o documento curricular, visibiliza o potencial de ser utilizado como uma fonte documental abrangente e humanizada, consolidando o documento no viés de valorização da

professora aposentada. Seu trabalho com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, educação infantil, formação de professores, relação teoria e prática e aquisição da escrita.

³⁹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atuando na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e na graduação (curso de Pedagogia). Trabalha com os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores, narrativas autobiográficas.

⁴⁰ Doutor em Educação pela UNICAMP, o professor é associado do Centro de Desportos Universidade Federal de Santa Catarina. NEPEF - Núcleo de Estudos Pedagógicos. Na atualidade é associado da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

⁴¹ Doutora em Educação pela UFSC, foi coordenadora do grupo de formação da supervisão na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

criança como sujeito integral, ativo e culturalmente situado.

5.1.1.5 Pontos de resistência e contradições

O documento "Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil" (Florianópolis, 2010) é, em sua essência, um texto construído em função da resistência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a modelos pedagógicos que desvirtuam a especificidade da Educação Infantil. Este documento retrata como as forças do sistema educacional se articulam, resistem e se transformam, sendo o produto de um intenso embate entre a hegemonia e a contra-Hegemonia.

Quadro 7: Resistência Propositiva - Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a E.I. (2010)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Resistência à antecipação da escolarização (escolarização precoce)	O modelo que busca transformar a Educação Infantil em mera preparação para o Ensino Fundamental.	O documento defende a Função Educativa da Educação Infantil ancorada na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky), que resiste às "investidas de uma educação neoliberal que busca antecipar a escolarização". A ênfase é na forma humanizadora, e não na aceleração de conteúdos.
Resistência à fragmentação curricular e conteudista	O risco de o documento ser interpretado como um "programa curricular rígido".	A estruturação em Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) visa resistir à desvinculação do "tratamento dos conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade". Os NAP se configuram de modo a orientar a ação de forma integral, e não como disciplinas estanques.
Resistência a práticas conservadoras e neoliberais	As políticas que exigem "competências mínimas" e a "decodificação de letra ou número"	O documento se valida de forma a resistir às "práticas conservadoras e às políticas neoliberais". Ele se alinha aos discursos nacionais (DCNEIs de 2009) que validam a visão da rede, ajudando-a a se proteger de influências externas.
Resistência à verticalidade e à ausência de diálogo	A imposição de modelos de cima para baixo e a subordinação do/a professor/a.	A metodologia de elaboração pautada na coletividade ("gestada mesmo, num coletivo") e no processo formativo atesta a importância da prática para o currículo. O documento incentiva a interação horizontal entre crianças e adultos, valorizando o saber de todos.
Resistência à homogeneização cultural e	A massificação da indústria do entretenimento e os	A Educação Estética e a Cultura Corporal são meios para estimular a

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
mediática	padrões de reprodução estereotipada.	criatividade, a criticidade e a consciência política, garantindo a expressão autêntica e a sensibilidade das crianças, superando a reprodução de estereótipos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.1.6 Análise crítica e implicações

A solidez deste documento consiste em articular a continuidade histórica (2000), a legitimação nacional (DCNEIs 2009) e a resposta local (NAPs), demonstrando que o documento de 2010 é um instrumento ativo de práxis e resistência, e não apenas um alinhamento:

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, em que, ali, os pressupostos se aproximam daquilo que a rede já vinha dialogando desde 2000, até porque essa construção de um discurso sobre a Pedagogia da Infância também ganha peso em nível nacional, eu acho que a gente alinha, novamente, os discursos da rede com as políticas nacionais. E, a partir dali, as Diretrizes Nacionais tiveram uma... eu nem diria que foi quem inspirou os documentos da rede, mas ela, em alguma medida, validou o que a rede vinha fazendo (Diretora NEIM).

Ao promover uma abordagem centrada na criança e em seus contextos histórico e social, e ao rejeitar a rigidez curricular em favor de uma ferramenta de resistência às práticas conservadoras, as diretrizes buscam consolidar uma pedagogia que valorize a ação docente humanizada e a interação horizontal entre crianças e adultos. A criação dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) trouxeram uma resposta ao “como trabalhar”: “Como se daria uma organização curricular para a educação infantil? Nesse texto das diretrizes em 2010 que a Eloisa Rocha cunha pela primeira vez que aparece essa organização, o Núcleo de Ação Pedagógica” (Assessora NUFPAEI 01).

Ao estruturar o trabalho em eixos integradores (Linguagem, Relações Sociais e Culturais, Natureza), as diretrizes rejeitam a rigidez e a fragmentação conteudista.

Essa organização, ancorada na Pedagogia da Infância, na Teoria Histórico-Cultural e na Função Educativa da Educação Infantil, permite à Rede resistir ativamente à antecipação da escolarização precoce e às investidas neoliberais que buscam impor competências mínimas e lógicas de mercado. Portanto, as Diretrizes de 2010 não são apenas um texto normativo, mas um instrumento de práxis que valoriza a ação docente humanizada e assegura que a Pedagogia da Infância seja gestada na horizontalidade e no contexto sociocultural da criança.

5.1.2 Análise do Documento: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis (2012), representam um marco de resistência propositiva na rede municipal, sendo o resultado de um intenso processo coletivo e politicamente engajado de escrita e reescrita que envolveu professores, gestores e consultores, consolidando a identidade pedagógica local.

O documento se notabiliza por defender uma pedagogia contra-hegemonica, alinhada às DCNEIs e ancorada na brincadeira como eixo central e direito da criança, rejeitando o conteudismo e a antecipação da escolarização. Sua estrutura, organizada nos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) — que abrangem Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Relações com a Natureza — é uma estratégia para resistir à fragmentação curricular, enfatizando a Ausculta como princípio de respeito à diversidade e à infância como um todo, e a ação intencional baseada na observação, registro e planejamento. Contudo, a análise revela uma tensão dialética (Contradição) entre a excelência conceitual do currículo e a persistência de práticas anacrônicas na base, o que transforma o documento em uma ferramenta de luta contínua pela Práxis humanizada e pela defesa da especificidade da Educação Infantil de Florianópolis.

5.1.2.1 Estrutura (Composição)

O presente documento também foi publicado na gestão do Prefeito Municipal de Florianópolis, Dário Elias Berger, e sob a responsabilidade do mesmo Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sidneya Gaspar de Oliveira e Gisele Jacques

(revisão) era a secretária adjunta; Sônia Cristina de Lima Fernandes (diretora da Educação Infantil); Gisele Pereira Jacques (gerente de articulação pedagógica); Janete Aparecida de Oliveira da Silva (gerente de atividades complementares); Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Eloisa Acires Candal rocha (consultoras); Alessandra M. Rotta de Oliveira; Andréa Simões Rivero e Rosinete Valdeci Schmitt (colaboradoras);

Figura 6: Capa Orientações Curriculares para a E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

A consultoria de um grupo de especialistas e a equipe de elaboração do documento,⁴² delineou um texto-base, o qual foi amplamente discutido pela Rede Municipal de Ensino Infantil (RMEI) entre os anos de 2010 e 2012, incorporando, em sua versão final, grande parte das percepções dos profissionais envolvidos. Constatase que o texto alinha-se às Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação

⁴² Assessoras pedagógicas: Andreia Alzira de Moraes; Carla Maria Gapski Pereira; Cristina doneda losso; Gisele Silva Machado de Vasconcelos; Isabella Jane Steininger; Jaqueline Alice Schroeder; Káthia Soares da Cunha Macedo; Márcia Agostinho da Silva; Marlise Oestreich; Nicole Foerth de Araújo Fernandes; Rosetenair Feijó Scharf; Samantha Fernandes da Silva; Simone Soler; Tatiane Márcia Fernandes; Vanessa de Souza B. Camani; Zenaide Souza Machado; Zenilda Ferreira Francisco (Florianópolis, 2012).

Infantil (Florianópolis, 2010), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

5.1.2.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

Consta na introdução do documento que o objetivo é “dar continuidade ao estabelecimento e à efetivação das diretrizes, de forma a orientar a ação pedagógica e os novos processos de formação, em serviço, dos profissionais” (Florianópolis, 2012, p. 7).

As discussões ampliaram-se nas unidades educativas e foram retomadas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), resultando em um intenso processo de escrita e reescrita do documento. Tal processo buscou apresentar novas propostas pedagógicas que qualificassem a ação educativa dos professores, subsidiando a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

5.1.2.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

O documento em questão representa um ponto significativo na forma como o trabalho é organizado na rede municipal. Ele se inicia com as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas específicas para a Educação Infantil de Florianópolis, elaboradas por Eloísa Rocha, que estabelecem os princípios norteadores para o município. Na sequência, o documento incorpora a Resolução nº 5, de 17/12/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A Estrutura (Composição) do documento enfatiza a brincadeira como o eixo central, essencial para dar forma ao trabalho pedagógico. A parte seguinte detalha os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP), que organizam o currículo em áreas temáticas: Relações Sociais e Culturais; Linguagens; Relações com a Natureza.

O documento é concluído com as Estratégias da Ação Pedagógica, que fornecem orientações sobre a Documentação Pedagógica, abrangendo o ciclo de planejamento, observação, registro e avaliação.

A organização coletiva demarca o ano de 2011, com a formação continuada, quando houve a participação de professores, auxiliares, supervisores e diretores, o

que impulsionou um movimento significativo em torno da construção do documento. Isso foi relatado pelas entrevistadas: “Os dois primeiros documentos, de 2010, 2012, em alguma medida, teve uma participação mais direta dos profissionais, seja em formações centralizadas, seja em seminários que foram organizados” (Professora - NEIM 01). Corroborando com ela: “Nos anos 2010, 2012, 2015, se reunia por representante de unidade escolar nas formações para a escrita dos documentos” (Assessora - NEIM 01).

A cada movimento, o documento foi se transformando e trazendo o pensamento coletivo dos profissionais para validar o saber teórico e considerar as contribuições oriundas das formações com caráter estruturante e estruturados pelas práticas pedagógicas: “No segundo documento, o de 2012 sentiu a necessidade de ser aprofundado um percurso teórico e metodológico mesmo. Mais um aprofundamento de concepções, de como se daria a organização por nuclearização pedagógica” (Assessora - NUFPAEI 01).

5.1.2.4 Princípios e concepções

A brincadeira tem notoriedade no documento e configura-se como um direito que materializa-se por meio da experimentação, exploração, escolhas e interações, os quais devem ser assegurados no âmbito das práticas educativo-pedagógicas. A brincadeira, nessa perspectiva, não possui fins didáticos para a promoção de aprendizagens específicas, embora seu valor seja reconhecido como recurso didático, representando “[...] uma das atividades centrais na vida das crianças” (Florianópolis, 2012, p.2).

O termo “*Ausculata*” assume relevância no documento. Rocha (2010), contribui ao apresentar o conceito de ausculta como uma proposta que transcende as dimensões biológicas da escuta, abrangendo a compreensão da comunicação realizada pelo outro, em especial pelas crianças pequenas, desde bebês, nas dimensões que permeiam os processos educativos. Auscultar exige abertura ao outro, em um profundo movimento de respeito e alteridade às diferenças de ordem social, étnico-racial, de gênero e geracional. Isso é relatado pela professora em sua prática: “Então, a gente considera cada criança como única, e também a escuta, o acolhimento, que é muito colocado pelos documentos” (Professora - NEIM 02).

Como orientação, a sistematização do trabalho pedagógico demanda uma

ação intencional e o planejamento das experiências educativas, o que requer a utilização de ferramentas imprescindíveis.

[...] a observação constante e sistemática; o registro; a análise desses registros e das produções das crianças, que permite avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins (Florianópolis, 2012, p.231).

A prática docente proposta neste documento distancia-se da seleção de conteúdos, objetivos, habilidades ou listagens de aprendizagens pré-definidas para as crianças. Em contraposição a essa abordagem curricular, elege estratégias de ação pedagógica cuja metodologia visa "[...] o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças" (Florianópolis, 2012, p. 13).

A professora relata que tem por hábito consultar os documentos da rede para fazer sua documentação pedagógica: "Na minha prática, especificamente, eu tenho por hábito, tanto no momento de planejamento como inclusive no momento de registro, estar sempre me reportando aos documentos, é um estudo constante pra mim" (Professora - NEIM 01).

No âmbito das relações, ressalta-se que "[...] meninos e meninas, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé" (Florianópolis, 2012, p. 5), compõem as dinâmicas e propostas desenvolvidas nos contextos educativos. Essas dinâmicas, no olhar da entrevistada precisa ser convertida em uma prática humanizada para todos os envolvidos:

Eu penso que nós precisamos, talvez, destrinchar mais o que essas concepções nos trazem, porque tem muita boniteza dentro desses conceitos, tem muita possibilidade das nossas relações com as crianças, entre nós profissionais, entre nós adultos profissionais, entre nós profissionais com as famílias, de estabelecermos cada vez mais uma pedagogia que esteja ancorada nas relações, mas que essas relações possam ser mais sensíveis e humanas (Supervisora).

A supervisora não vê essa diversidade apenas como um dado demográfico, e os conceitos como teorias vazias, mas como um convite para uma pedagogia mais "sensível e humana". Sua fala sugere que os conceitos presentes nos documentos curriculares, como a valorização da diversidade e das origens culturais, precisam ser

mais do que palavras; eles devem ser "destrinchados" e convertidos em práticas cotidianas que promovam as interações entre todos os envolvidos: crianças, profissionais e famílias.

Enfatiza-se, portanto, a necessidade de compreender as origens culturais das crianças, seus familiares e profissionais para a sistematização da ação pedagógica humanizada, a qual se vivencia em um trabalho intencional que abrange tempos e espaços do cotidiano da Educação Infantil.

O Núcleo da Ação Pedagógica (NAP) - Relações com a Natureza, destaca a importância da integração da criança com a natureza, por meio de propostas ao ar livre, como no parque, e principalmente em passeios pela ilha, utilizando a cidade como campo de exploração. O texto evidencia as brincadeiras com terra, água, areia, gravetos, o subir em árvores, brincar com fogo, entre outros. Tais proposições encontram ressonância nas defesas de Tiriba (2018), ao demarcar que as crianças se constituem como atores sociais de seus corpos e movimentos ao serem pertencentes dos espaços naturais e sociais em que vivem e convivem, sendo o desfrute da vida ao ar livre um de seus direitos inalienáveis.

Ações como "brincar com fogo" e "subir em árvores" no NAP Relações com a Natureza, e a defesa do movimento amplo e livre, representam a concretização prática da defesa teórica da cultura corporal e o direito ao ar livre (Tiriba, 2018), o que representa resistência contra a cultura do risco e os preceitos higienistas. A entrevistada aponta para o trabalho direcionado pelos NAPs como uma forma de resistência, "Se não é por atividade, se não é por propostas no papel, como poderia se organizar, então, respeitando os princípios éticos, políticos, estéticos da criança? Os NAPs aparecem nessa organização. Então, todas essas concepções mais basilares, teórico e metodológico, estão no documento de 2012 (Assessora - NUFPAEI 01).

No que tange às Linguagens Oral e Escrita, o documento (Florianópolis, 2012), propõe que o trabalho pedagógico contemple sua função social e não o "conteúdo", enfatizando a intencionalidade, a comunicação e a expressão, sem perder de vista a brincadeira, e priorizando a qualidade das materialidades, histórias e jogos nas propostas às crianças, desde bebês, despertando a curiosidade sobre o mundo da leitura e escrita.

A entrevistada tece uma crítica a antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental na Educação Infantil, um importante ponto de resistência e ressalta os

diferentes processos de desenvolvimento da criança, sem pular etapas:

Então, esse engessamento, essa alfabetização como decodificação de letra ou número, sim, tivemos sim um estranhamento, por assim dizer. Por isso que todo esse esforço mesmo de dizer, existe uma concepção, as crianças também precisam passar por esse movimento, precisam passar por diferentes processos, não precisa antecipar processos, isso pode trazer mais prejuízo para as crianças na primeira infância, do que necessariamente contribuir para que elas se alfabetizam (Assessora - NUFPAEI 01).

A fala da assessora é um lembrete importante de que a qualidade da educação não está na rapidez com que as crianças dominam habilidades de leitura, escrita e numeramento, mas na profundidade e no respeito com que vivenciam cada etapa do seu desenvolvimento, para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada e alinhada com as necessidades reais da criança numa perspectiva crítica: "O que significa numa perspectiva crítica? Significa entender que o processo de aprendizagem é individual" (Professora - UFSC 01).

No NAP dedicado às Linguagens Visuais, destaca-se que "[...] é nas relações que as crianças estabelecem com as materialidades e com as linguagens plásticas (desenho, pintura, escultura, colagem, construção) que o processo expressivo se constitui!" (Florianópolis, 2012, p. 122).

O texto aborda o conceito de estética, que não visa definir o belo ou o feio, mas sim o "olhar com sentimento" dos receptores da beleza. "[...] é preciso promover experiências nas quais as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza, de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual" (Florianópolis, 2012, p. 125).

O documento aponta para a relação da criança com a arte local e global, mediante a exploração ética, cuidadosa e sensível dos adultos que mediam essa relação. Nesse contexto, as crianças podem brincar com materialidades e instrumentos dessa linguagem, criando e inventando cores, linhas, volumes, pontos, etc., evitando a reprodução em série ou modelos estereotipados e desenhos impressos para colorir.

Esse formato de desenhos prontos e em série perdurou anos, trazendo uma geração que só realiza imitação de esqueletos e casinhas em formas geométricas. Essa tensão dialética entre a excelência conceitual do currículo e a persistência de práticas pedagógicas anacrônicas na base da rede sublinha a necessidade contínua

de aprofundamento da formação continuada para garantir a coerência entre o proposto e o vivido, ou seja, a efetivação da práxis:

Tem, tem bons profissionais na rede, mas hoje, na posição que eu estou, como professora aposentada, sou chamada pra dar formação, eu sou chamada para debater data comemorativa, que é algo que já deveria estar dado na rede. Então, o que que eu escuto nos corredores da rede? Muita gente de fora, vindo também para Florianópolis, com perspectivas que pra nós já estariam dadas. Algumas situações, inclusive, de querer fazer oração para iniciar. Então, o movimento da educação, ele nunca é contínuo. Você vai, daqui a pouco você está voltando... Nossa, parece que a gente tá tendo que repetir tudo de novo! (Assessora - NEIM 01).

A análise das duas falas, a do documento de Florianópolis e a da assessora, revela uma tensão significativa entre a teoria e a prática ainda resistente no campo da Educação Infantil. O documento curricular de 2012, já defende uma abordagem adequada para as linguagens visuais, enfatizando a relação expressiva da criança com as materialidades da arte, como desenho, pintura e colagem, para que ela crie de forma autônoma e inventiva. A proposta é clara: a arte não deve ser uma reprodução mecânica de modelos, mas sim um processo ético, cuidadoso e sensível mediado pelos adultos, que estimule a criatividade e evite a estereotipia.

Em contraste, a fala da assessora aponta uma contradição, mesmo com documentos tão bem elaborados, a prática pedagógica ainda enfrenta retrocessos. Essa fala ilustra o desafio de garantir que as conquistas documentais se consolidem na prática. A formação continuada precisa insistentemente prosseguir para fortalecer a prática da pesquisa e da coerência pedagógica: teórica, conceitual e documental na efetivação do exercício da docência.

Para o trabalho pedagógico nas Linguagens Corporais e Sonoras, o texto ressalta que "o nosso corpo, assim como o de cada criança, traz consigo e comunica não somente características e semelhanças físicas, biológicas. Ele carrega marcas, fala quem somos, o que experienciamos em relação a gênero, etnia, religião e sexualidade" (Florianópolis, 2012, p. 154).

Este NAP alerta para o perigo da Indústria Cultural em disseminar "padrões de movimentos, desejos, necessidades e estética corporal associados, quase que imediatamente, à ideia de uma vida de poder, sucesso, prazer e felicidade" (Florianópolis, 2012, p. 155). Sinaliza para a valorização dos corpos - de adultos e crianças - como princípio de direito, dignidade, liberdade, conhecimento e sensibilidade, nas expressões em "características biológicas, físicas, psicológicas e

culturais das crianças de forma indissociável" (Florianópolis, 2012, p. 155).

Nesse sentido, o documento demarca a importância da promoção de uma educação para a sensibilidade corporal, do movimento amplo e livre, superando preceitos higienistas e a disciplinarização do corpo infantil. Frequentemente, sob o pretexto de proteção, a criança é impedida de correr, subir e pular, silenciando seus corpos no confinamento das salas fechadas. Também enfatiza que a dimensão corporal das crianças é responsabilidade de todos, e não apenas dos profissionais de Educação Física.

O espaço-tempo da música, do movimento e da dança na Educação Infantil se apresenta como um modo de apropriação da cultura e fortalecimento das culturas infantis. O Núcleo também contempla o teatro, indicando a construção de práticas nessa linguagem que permitem a criação de espaços de encontro, relações, participação, imaginação e ludicidade.

O documento em análise propõe uma abordagem pedagógica que respeita a infância, que se distancia de modelos tradicionais e prioriza a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao invés de focar em conteúdos definidos, ele enfatiza a importância das experiências, das interações e da brincadeira como eixos centrais da ação pedagógica.

A valorização da diversidade cultural, a conexão com a natureza, a exploração das diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal e sonora) e a promoção da sensibilidade estética e corporal são aspectos cruciais dessa proposta. O documento também alerta para os perigos da indústria cultural e da disciplinarização excessiva do corpo infantil, defendendo a liberdade de movimento e a expressão autêntica das crianças.

Dado a complexidade e tensão na construção da documentação, a assessora - NEIM 02, relata o desafio de fazê-lo:

E o NAP linguagens, ele é formado pelas linguagens visuais, corporais e sonoras e oral e escrita. A parte dos corporais e sonora, vai dialogando com distintas áreas. Porque ele dialoga com a música, com o teatro, com a dança e com a educação física. A mesma coisa aconteceu nas outras partes do documento. Sempre com essa participação das professoras na escrita na formação, depois a parte da reescrita em si, era feita pelas pessoas responsáveis por cada curso e com as consultorias. O NAP linguagens, ele foi muito trabalhoso porque ele tinha interlocução com diversas áreas. Você consegue identificar, nesse processo de construção, algumas tensões envolvendo decisões políticas que acabaram sendo incorporadas no documento, como decisão política mesmo! Assim, eu nunca... É difícil saber exatamente qual é a força que esse movimento tinha. Mas o que eu sentia é

que era possível a gente trazer indicativos conceituais na hora das decisões (Assessora - NEIM 02).

A análise da descrição deste trecho do currículo de Florianópolis e do relato da assessora revela a tensão dialética entre a construção de um projeto pedagógico inovador e a complexidade de sua execução em um sistema real. A fala da assessora, contudo, desvenda o complexo e árduo processo de construção que sustenta essa visão, especialmente no campo das linguagens. Ela enfatiza o quanto o NAP Linguagens foi "muito trabalhoso" por exigir a interlocução com diversas áreas (música, teatro, dança, educação física, etc.), fica evidente o desafio da interdisciplinaridade para abranger as diversas áreas do conhecimento.

Um ponto central a se destacar na fala da assessora, é a feitura de um currículo como um ato político, o que vai além da elaboração técnica e pedagógica. Ao mencionar o esforço de "trazer indicativos conceituais na hora das decisões", ela revela que cada escolha de linguagem e abordagem é um campo de batalha, onde a equipe precisava exercer força e argumentação para garantir que os princípios conceituais corretos fossem mantidos. A dificuldade de "saber exatamente qual é a força que esse movimento tinha" sublinha a natureza instável e a necessidade de militância para se contrapor a tendências hegemônicas.

O documento é um farol de uma pedagogia humanizada e rica em linguagens, mas o relato da assessora é o mapa das dificuldades. A coexistência da descrição teórica e do relato de bastidores enfatiza que a excelência curricular é alcançada por meio de um trabalho exaustivo e politicamente engajado, onde a clareza dos conceitos serve como principal ferramenta para resistir às simplificações e aos retrocessos na prática diária da rede.

5.1.2.5 Pontos de resistência e contradições

A análise das "Orientações Curriculares para a Educação Infantil" de Florianópolis (2012) revela que o documento é o resultado de um intenso embate entre forças que se manifestam nas categorias de hegemonia, contradição e práxis e se efetivam em resistência propositiva:

Quadro 8: Resistência Propositiva - Orientações Curriculares para a E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Resistência à antecipação da escolarização e ao conteudismo	O "engessamento" da alfabetização como mera "decodificação de letra ou número" e a ideia de "antecipar processos".	O documento prioriza a brincadeira como eixo central e direito inalienável, e rejeita a "seleção de conteúdos, objetivos, habilidades ou listagens de aprendizagens pré-definidas". A resistência é o esforço em dizer: "não precisa antecipar processos, isso pode trazer mais prejuízo".
Resistência à fragmentação e à rigidez curricular	A reprodução em série, modelos estereotipados (como desenhos impressos para colorir), e a influência de "padrões de movimentos, desejos, necessidades e estética corporal" disseminados pela Indústria Cultural.	O NAP Linguagens Visuais foca na criatividade da criança, em um processo mediado que evita a reprodução. O NAP Linguagens Corporal defende a liberdade de movimento e a valorização do corpo como princípio de dignidade, liberdade e sensibilidade.
Resistência à desumanização das relações (verticalidade)	A relação "verticalizada" entre adultos e criança e a visão de que a diversidade é um problema a ser contido.	O documento enfatiza a "Ausculta" como princípio central, exigindo "abertura ao outro, em um profundo movimento de respeito e alteridade". O objetivo é estabelecer uma pedagogia "ancorada nas relações" que sejam "mais sensíveis e humanas", reconhecendo a criança como "sujeito ativo".
Resistência à falta de coerência pedagógica (prática fragmentada)	A persistência de práticas superadas, como "debater data comemorativa," que causam o movimento de "ter que repetir tudo de novo".	O documento oferece um percurso teórico e metodológico aprofundado para a docência (observação, registro, planejamento e avaliação), visando à coerência pedagógica e ao fortalecimento do fazer docente como um sujeito de transformação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

As analisar as categorias presentes no documento e encontradas nos pontos de resistências, a "hegemonia" atua sobre o currículo exigindo a sua padronização e o seu alinhamento com a lógica do capital, que transforma a criança em "capital humano" e a Educação Infantil em mera preparação para o Ensino Fundamental.

A "contradição" pode ser evidenciada na realidade de profissionais que ainda buscam modelos prontos ou reproduzem hábitos conservadores, como a discussão

de datas comemorativas. A rede utiliza a nuclearização pedagógica (NAPs) como uma estratégia para resistir à fragmentação curricular e ao conteudismo. Essa estrutura complexa e interligada ancora-se nos conceitos documentais para garantir que a totalidade da criança e as múltiplas linguagens sejam respeitadas, combatendo a lógica de divisão e simplificação do trabalho pedagógico.

A solução para a 'Contradição' reside na 'Práxis', materializada no documento em um processo coletivo e dialógico, onde a experiência dos professores ("em seminários que foram organizados" e reuniões por "representante de unidade escolar") (Florianópolis, 2012) foi essencial, elevando a prática da rede ao engajamento coletivo na criação do documento.

5.1.2.6 Análise crítica e implicações

O documento de 2012, resultante de um processo de práxis coletiva e politicamente engajada, estabelece-se como uma ferramenta contra-hegemonica de suma importância. Ele utiliza a Contradição (materializada na tensão entre a excelência teórica e os retrocessos práticos) como motor dialético para impulsionar a qualificação da ação educativa. Ao cunhar os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) como a forma de organização do currículo, o documento não só alinha a rede às DCNEIs (2009), mas, fundamentalmente, fortalece sua identidade pedagógica. Essa estruturação complexa e interligada é a resposta propositiva da rede para resistir à lógica da Hegemonia – seja ela a antecipação da escolarização (lógica neoliberal) ou a fragmentação curricular – reafirmando a criança como sujeito de direitos, a autonomia docente e a riqueza da infância situada em Florianópolis.

5.1.3 Análise do Documento: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a) é um documento que transcende a função pedagógica, configurando-se como um marco político-pedagógico e um ato de resistência estratégica da Rede. O currículo emergiu de um processo coletivo intenso, envolvendo supervisores, coordenadores e assessoras da Diretoria de Educação Infantil entre 2013 e 2014. A sua origem, contudo, não foi apenas um aprimoramento pedagógico,

mas uma resposta direta à pressão externa do "mercado editorial" e de "financiamentos internacionais" que cobravam a formalização de um "currículo" em um sentido instrumental e passível de mercantilização (apostilamento).

O documento, enriquecido com 275 imagens da prática, tem característica de ser "mais prático" que defende a diversidade e a formação descentralizada (*in loco*) como meio de construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma contextualizada.

5.1.3.1 Estrutura (Composição)

O presente documento foi publicado durante a gestão de Cesar Souza Júnior, do Partido Social Democrático (PSD), sob a responsabilidade do mesmo Secretário Municipal de Educação da gestão anterior, o professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, docente universitário da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Teve por consultora a professora doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR/UFSC) e os colaboradores Alexandre Fernandes Vaz; Ana Angélica Albano; Suely Amaral Mello e Zoia Prestes. A Diretora da Educação Infantil era a Sônia Cristina de Lima Fernandes e a Gisele Pereira Jacques.

O documento produzido pela rede apresenta o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015a). Constata-se que foi elaborado por supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI) municipais, e por assessoras pedagógicas da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014. O documento é resultado de um processo coletivo que envolveu representações das unidades educativas e assessoras pedagógicas da rede de Educação Infantil, com ênfase na formação continuada⁴³.

⁴³ Sidneya Gaspar de Oliveira (Revisão); Victor Francisco Marcílio (Design Gráfico); Angela Maria Scalabrin Coutinho (Consultora); Alexandre Fernandes Vaz; Ana Angélica Albano; Suely Amaral Mello; Zoia Prestes (Colaboradores); Sonia Cristina de Lima Fernandes; Gisele Pereira Jacques - 2015 (Diretora da Educação Infantil); Cristina Doneda Losso (Gerente de Articulação Pedagógica); Ana Regina Ferreira de Barcelos; Andréa Alzira de Moraes; Débora Raquel Schütz; Edna Aparecida Soares dos Santos; Elaine de Paula; Fabrícia Luiz Souza; Marlise Oestreich; Nicole Foerth de Araújo Fernandes; Rosetenair Feijó Scharf; Rosinete Valdeci Schmitt; Rozana Maiza Vicente; Samantha Fernandes da Silva; Tatiana Valentin Mina Bernardes; Vanessa de Souza Bernardes Camani; Viviane Vieira Cabral; Zenaide de Souza Machado; Zenilda Ferreira de Francisco (Assessoras Pedagógicas); Ana Paula Geraldi; Karyn Christina Zimerman; Kathia Soares da Cunha Macedo; Suzete Juracy Garcez Farias (Assessoras Administrativo Pedagógicas). (Florianópolis, 2015a)

Figura 7: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

5.1.3.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

Encontra-se na introdução do documento, que os indicativos nele contidos “têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças” (Florianópolis, 2015a, p.12).

O documento em questão constitui uma síntese aprofundada que não visa estabelecer um "novo" currículo, mas sim sistematizar e consolidar a prática da Rede Municipal de Educação Infantil.

Cabe destacar que houve uma notável resistência ao uso do termo 'Currículo' nos documentos iniciais da Educação Infantil na rede. As Diretrizes Educacionais-Pedagógicas (2010), e as Orientações Curriculares (2012), que utilizaram à concepção das DCNEIs/2009, preferiam concebê-lo como expressão de projetos singulares.

A relutância inicial em empregar o termo 'currículo' fundamentava-se na

defesa das particularidades da Educação Infantil, buscando evitar sua equiparação à tradição da educação escolar formal, com seus conteúdos programáticos e foco em 'terminalidades'. Nesse sentido, a manutenção de terminologias como 'criança' (em vez de 'aluno'), 'NEIM' ou 'Centro' (em vez de 'Escola') e 'NAPs' (em vez de 'disciplinas') representa mais do que mera preferência, são escolhas linguísticas carregadas de significado, tais escolhas linguísticas estão diretamente relacionadas à Teoria Crítica do Currículo, são marcas ideológicas que resistem à escolarização precoce e à lógica funcionalista do capital humano.

O conjunto das falas das entrevistadas a seguir, revela que o Currículo de Florianópolis de 2015a, com o do termo “Currículo” não foi apenas um ato de aprimoramento pedagógico, mas um ato político e de resistência impulsionado pela contradição entre a identidade da rede e a pressão de lógicas mercadológicas. A origem do documento surgiu de uma questão política, como relata a assessora:

É importante destacar, que o currículo surge por uma cobrança, o currículo de 2015. Por quê? Porque embora a gente tivesse esses dois documentos, as Diretrizes e as Orientações Curriculares, nos foi cobrado, cobrado mesmo, pelo político municipal, mas em especial por um mercado editorial, por pressões externas, que nós não tínhamos currículo. E se nós não tínhamos currículo, alguém colocaria uma apostila ali e diria o que se tem para fazer: “Ah, tudo bem, vocês entendem como é que é a criança, a brincadeira como o eixo norteador, os Núcleos de Ação Pedagógica. Tá, mas e cadê o currículo de vocês? O que o professor faz? O que as crianças aprendem? o que...?? (Assessora - NUFPAEI 01).

Nesta mesma prerrogativa, a diretora afirma:

Só que nesse intervalo de tempo de 2012 a 2015, houve uma grande pressão para adesão de livros didáticos, apostilas, na educação infantil, porque ainda havia uma leitura, tanto da gestão maior, do secretariado, quanto, por vezes, da própria rede, de quem ainda não se dava conta do “como”. Queria-se ter uma estratégia metodológica mais detalhada. Nós fomos para o currículo (Diretora - NEIM).

Diante dessa pressão oriunda de uma lógica do capital, a rede se mobilizou para organizar a elaboração do “currículo” exigido pelo sistema político. “Com os financiamentos internacionais foi exigido essa definição do ‘currículo’ para educação infantil, usando esse termo e assim fomos vencidas nesse sentido” (Professora - UFSC 01). A rede engajou-se na disputa de sentido do termo "currículo". A "vitória aparente" do mercado se traduziu na vitória estratégica da rede, que transformou a exigência hegemônica em um ato de contra-Hegemonia ao preencher o termo com

seu próprio conteúdo.

A crise que levou à elaboração do documento reside na contradição entre dois entendimentos de currículo: *1 A Concepção da Rede* - que já possuía documentos robustos, como as "Diretrizes"(2010) e "Orientações Curriculares"(2012), baseados em eixos conceituais como a brincadeira e os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). Esta visão vê o currículo como um processo vivo, focado na experiência e nas relações; *2 A Concepção Externa* - que necessita do conteúdo relativizado na Mercadoria, ou seja, do "mercado editorial" pressionando o "poder público municipal" cobravam um "currículo" no sentido tradicional e instrumental: uma lista de conteúdos e um manual prescritivo que pudesse ser preenchido por apostilas e livros didáticos. A falta desse documento formal serviu de "brecha" para que o mercado tentasse impor seu modelo, dizendo: "e cadê o currículo de vocês? O que o professor faz? O que as crianças aprendem?".

Ao final, a rede foi "vencida" no sentido de usar o termo "currículo" e formalizar o documento, inclusive por exigências de "financiamentos internacionais". No entanto, essa "rendição" aparente se transformou em uma estratégia de autodefesa: a rede optou por elaborar seu próprio "currículo" como forma de barrar a entrada do material didático padronizado. Ao criar um documento local e fundamentado, a rede construiu um escudo conceitual para manter sua identidade e evitar que "alguém colocaria uma apostila ali e diria o que se tem para fazer".

O resultado aponta para uma práxis política, onde a ação de produzir o documento não foi um fim em si mesma, mas um meio necessário para preservar os princípios pedagógicos, transformando a pressão externa em um motor para a consolidação e formalização da sua própria visão de Educação Infantil.

5.1.3.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

O documento está organizado pelas dimensões do currículo: Brincadeira; Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens e Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza.

Sua elaboração foi um processo coletivo que envolveu supervisores, professores com funções de apoio pedagógico e assessoras da Diretoria de Educação Infantil. O conteúdo foi construído também com base nos planejamentos e registros das profissionais que atuam nas instituições, garantindo que o texto fosse uma

formalização do que já estava anunciado em documentos anteriores e do que já se realizava no cotidiano da rede e evidencia a valorização da experiência e do conhecimento prático desses profissionais na construção do currículo.

“Nessa perspectiva, esses documentos que se propõem serem mediadores curriculares, foram escritos a muitas mãos, característica importante para documentos que visam a ser interpelados e apropriados por um conjunto extenso de pessoas” (Florianópolis, 2015a, p.7). A entrevistada aponta para as estratégias adotadas:

E naquele movimento, nós tivemos que elencar consultores que ajudassem a formar a rede, para entender, primeiro, quais os princípios de cada Núcleo da Ação Pedagógica, para o indicativo metodológico, do como fazer, não fosse só uma reprodução sem uma consciência intencional. E foi um processo bem dialogado com a rede, assim, desde as orientações curriculares, nas reuniões pedagógicas, e a equipe da secretaria apresentava o documento, a rede contribuía e dizia, “não, mas aqui eu faço sim!” Então, não foi um documento da secretaria para a rede, foi um documento de que a gente se inspirava no que a rede fazia, para pensar as melhores práticas, talvez atribuir esse juízo de valor melhor e seja complexo, mas um pouco foi isso, que davam conta de traduzir aquilo que a teoria já vinha apontando. E, numa elaboração do currículo, a gente usou os planejamentos dos professores. Nós tivemos um trabalho com os supervisores, a gente formou grupos de trabalho GTs para cada um dos Núcleos, os supervisores traziam os planejamentos dos professores, que apontavam algumas propostas, que dialogavam com aquilo que tinha sido a pretensão do trabalho. E, a partir disso, a gente foi desenhando cada uma das propostas ou indicativos que estão no currículo. Então, sempre foi um trabalho muito dialogado com a rede. É claro que, hoje, nós temos uma rede com 6 mil professores, e isso dificulta (Diretora - NEIM).

A diretora detalha as estratégias que garantiram a concretização dessa práxis, isso inverte a lógica tradicional, permitindo que a prática validasse ou questionasse a teoria, construindo um documento que a rede conseguia reconhecer e incorporar pelo uso dos planejamentos dos professores e a adoção da formação descentralizada (que a Diretora defende).

O conjunto dessas estratégias buscou garantir que o currículo fosse um reflexo da práxis da rede, unindo a reflexão teórica dos especialistas à experiência prática dos professores, resultando em um documento coerente e com legitimidade interna. Quanto aos consultores mencionados pela diretora, são encontrados no documento:

Para dar sustentação teórica ao movimento de refinamento das orientações curriculares foram organizados momentos de estudo e diálogo com quatro consultores: Alexandre Fernandez Vaz, que abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello, com a linguagem

oral e escrita e relações sociais e culturais; Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento (Florianópolis, 2015a, p.8).

A escolha desses consultores demonstra a intencionalidade política da rede em buscar referências que validam uma proposta baseada nas relações, no corpo, na arte e na brincadeira, reforçando a identidade curricular de Florianópolis.

5.1.3.4 Princípios e concepções

A organização dos conteúdos expressa no documento, em diálogo e continuidade com as versões anteriores, estrutura-se em duas partes principais: 1) Brincadeira e 2) Núcleos da Ação Pedagógica (NAP): Relações Sociais e Culturais; Linguagens (Linguagem Oral e Escrita; Linguagens Visuais; Linguagens Corporais e Sonoras); e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.

O documento, em sua apresentação, aborda a concepção de currículo, resgatando a Resolução 05/2009:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento 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).

Em cada NAP, as estratégias enfatizam a mediação do profissional docente, com objetivos direcionados às crianças, organizados por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Como exemplo da forma de organização, cita-se a representação da escrita na Linguagem Oral e Escrita, com o objetivo para crianças bem pequenas: “Cantar para e com as crianças músicas, cantigas de diferentes ritmos, compassos e enredos, utilizando instrumentos variados, que contribuem para o desenvolvimento da oralidade, a compreensão de sonoridade e expressão corporal” (Florianópolis, 2015a, p. 79).

O NAP Relações Sociais e Culturais não se restringe a um conteúdo pontual em atividades dirigidas ou projetos específicos. “[...] toda e qualquer relação é educativa, pois implicará a constituição do ser, é preciso apreender que este NAP atravessa todas as ações que estruturam as experiências individuais e coletivas das crianças no contexto das unidades educativas” (Florianópolis, 2015a, p. 34).

O documento ressalta a importância da articulação entre os NAPs, enfatizando a inviabilidade de um trabalho isolado ou parcial. A partir da especificação de suas particularidades, apresenta considerações para professoras e demais profissionais que atuam com crianças, desde bebês. Em cada NAP, destaca-se a relevância da organização do trabalho pedagógico alinhada às experiências das crianças e ao seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, reiterando a concepção, presente desde o primeiro volume, de que a aprendizagem se constitui a partir das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, considerando uma infância situada histórica e socialmente.

Os documentos curriculares de Florianópolis (2010, 2012, 2015a), enfatizam o caráter relacional da docência, incentivando os professores a envolverem as crianças, desde bebês, na organização de propostas e documentação pedagógica, valorizando suas opiniões e perspectivas, no qual “pressupõe que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo que vivências como o que fica na memória, o que pode ser narrado” (Florianópolis, 2015a, p. 10).

Nesta esteira, a entrevistada relata:

E nós compreendemos que as crianças precisavam ter possibilidades de ampliar, complexificar e até de constituir novas experiências. Experiência⁴⁴ nesse sentido mesmo, filosófico, (Benjamin), aquilo que fica na memória, aquele que pode ser narrado, aquilo que compõe e constitui a subjetividade de cada ano (Assessora- NUFPAEI 01).

O conjunto de documentos curriculares de Florianópolis (2010, 2012, 2015a) reconhecem que as crianças transcendem suas características biológicas ou faixas etárias. A compreensão das crianças se dá no contexto de suas relações sociais e culturais, exigindo que suas histórias de vida sejam consideradas como dimensões curriculares nas unidades educativas.

Rocha (2001), adverte sobre os modelos prescritivos de padronização, alinhados à escola tradicional, que promovem práticas de homogeneização, devido ao caráter disciplinador de atividades inadequadas para crianças pequenas. O

⁴⁴ “A experiência benjaminiana relaciona-se com a memória, com aquilo que é passado de geração em geração, aquilo que tem o peso da tradição e que, por se situar no âmbito da transmissão geracional, nos permite relacionar seu conceito com a educação. Para Benjamin, a experiência é a transmissão de histórias pela narração” (Lessa, 2016, p.112)

currículo não oferece respostas únicas ou impositivas, mas subsidia a construção do Projeto Político Pedagógico das unidades, evitando a homogeneização dos projetos e garantindo a diversidade e as diferenças das crianças concretas com suas múltiplas especificidades culturais.

Dado a importância do documento para a implementação, a entrevistada coloca seu parecer sobre a formação centralizada (organizada pela SME) e a formação descentralizada (organizada pela unidade educativa):

Mas, se me perguntar o que eu acho ideal, é a formação descentralizada. Eu avalio que aquela formação em loco, com aquele grupo que pensa o Projeto Político-Pedagógico daquela instituição, é que vai conseguir construir consensos naquele espaço, a respeito da política curricular. Porque a estratégia que nós tínhamos feito anteriormente, os profissionais da unidade escolhiam qual o Núcleo Da Ação Pedagógica de mais proximidade, e iam para a formação centralizada. Só que aquele profissional voltava e pensava na sua prática, não na sua unidade. E a única estratégia que vai ajudar a pensar, mesmo que um profissional tenha um conhecimento mais aprofundado em um determinado Núcleo, ele vai precisar pensar aquilo coletivamente. Ele vai precisar trazer o que ele tem de aprofundamento para o outro, e naquilo que ele tem lacuna, o outro tem o aprofundamento. E é naquele espaço da unidade que vai se implementar o currículo, que vai se construir um currículo, e que vai refletir no Projeto Político-Pedagógico. Então, eu acredito na formação descentralização (Diretora - DEI).

A diretora da DEI avalia que a formação centralizada com limitações para o coletivo: "Só que aquele profissional voltava e pensava na sua prática, não na sua unidade". A formação, embora pudesse aprofundar o saber individual, falhava em criar o consenso coletivo necessário para transformar o currículo e a política educacional dentro da unidade. Em contrapartida, a diretora defende a formação descentralizada ("in loco") como a sendo a estratégia onde se consegue construir consensos a respeito da política curricular reflete àquela instituição específica, no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O currículo se torna, assim, um projeto vivo e contextualizado, e não um documento imposto.

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015a) diferencia-se dos documentos anteriores pela inclusão de 275 imagens que retratam crianças e profissionais nas vivências das unidades educativas, bem como suas produções imagéticas.

Essa inclusão ressalta a concepção de cultura material da Educação Infantil da rede, defendendo que as propostas desenvolvidas partem da premissa de que "[...] as crianças são os sujeitos centrais do planejamento [...] que vivem infâncias diversas,

que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais” (Florianópolis, 2015a, p. 9). Esse caráter mais prático, é mencionado pela entrevistada: “Ele é mais prático, traz mais experiências das nossas práticas pedagógicas. Tanto é que tem muitas professoras que gostam muito dele, porque ele traduz bastante questões para o nosso dia a dia e nas nossas ações educativas pedagógicas, na nossa prática também, como docentes” (Assessora - NUFP AEI 01).

O documento curricular de Florianópolis enfatiza debates sobre a migração, imigração que reverberam em diferentes culturas no interior dos NEIMs, especialmente no âmbito do NAP Relações Sociais e Culturais (2010, 2012, 2015a), que inspiraram e motivam ações em prol de um currículo humanizado.

As unidades educativas enfrentam diariamente o desafio da matrícula de crianças migrantes e imigrantes, cujas origens, histórias, conhecimentos e compreensões, moldadas por suas experiências, suscitam reflexões sobre as políticas e práticas da Educação Infantil.

Na pesquisa de doutorado de Rebelo (2020), que investiga as bases teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil nas capitais brasileiras, a autora ressalta⁴⁵:

Esses documentos conduzem a um ponto culminante desta pesquisa: a tentativa de romper com o modo de pensar a infância regulado por um currículo instrumental, técnico e prescritivo para a Educação Infantil. Para sustentar esse argumento, busca-se apoio nos estudos de uma Pedagogia da Infância que garanta que a educação cumpra seu propósito de transformação social e humanização. Uma Pedagogia enquanto uma “teoria da formação humana do ser humano” (Souza, 2007, p. 83), que, ao interagir com os fenômenos educativos, transforma-os e é reelaborada e que, distinta aos moldes tradicionais e novos, encontra-se referenciada nas relações socioeducativas e centrada nas crianças reais e concretas no âmbito de sua infância situada (Rebelo, 2020, p.253).

A partir das propostas presentes no currículo, observa-se a identificação de princípios e concepções que delineiam um currículo narrativo, aberto às dimensões sociais e culturais que constituem a humanidade dos atores sociais. Tal currículo valoriza as experiências que emergem do contexto de vida das crianças, desde bebês, considerando-as em suas situações específicas. Torna-se importante lembrar que o currículo se constrói no cotidiano, exigindo que os profissionais docentes leiam,

⁴⁵ Se refere ao Currículo de Florianópolis e São Paulo.

compreendam, reflitam e façam inferências pertinentes ao Projeto Político-Pedagógico.

Uma importante crítica em relação a implementação é relatada pela entrevistada:

O documento muitas vezes nos aponta sobre condições de trabalho, sobre materialidades para a gente conseguir efetivar o trabalho, que não necessariamente são dadas pela rede. Muitas vezes os profissionais individualmente ou nos seus coletivos de unidade, seja no diálogo com as famílias, seja no diálogo com possíveis parceiros, é que vão em busca de melhores condições para executar aquilo que o documento nos aponta. Mas a rede, enquanto mantenedora, ela não dá conta de nos proporcionar aquilo que o documento, que é dela, nos diz. Então essa contradição é perceptível já desde 2015 no documento currículo (Professora - NEIM 01).

A crítica relatada pela professora sobre as condições de trabalho na rede de Florianópolis não é um problema isolado; ela espelha uma contradição sistêmica e crônica no cenário educacional brasileiro. A contradição essencial reside no abismo entre a política idealizada no papel e a realidade da materialidade.

Essa contradição tem consequências graves, como a responsabilização por suprir as carências do sistema é transferida para a unidade, ou mesmo para a professora, que são forçados a buscar recursos por conta própria, ou no diálogo com famílias e parceiros, como as Associações de Pais e Professores (APP). Isso desvia o foco do trabalho pedagógico, sobrecarrega professores, que precisam se tornar um gestor de recursos. Essa denúncia pode ser entendida como uma contradição do documento curricular, em certa medida, vulnerável. Se as condições para cumprir não são dadas pela instituição que os normatiza, a política corre o risco de ser vista como um ideal inatingível ou uma retórica vazia, prejudicando a moral da categoria e a qualidade da implementação. A luta por um currículo de qualidade é, invariavelmente, uma luta por melhores condições de trabalho.

5.1.3.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 9: Resistência Propositiva - Currículo da E.I. da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Resistência à Mercantilização e ao Currículo Instrumental	A pressão externa do "mercado editorial" e "financiamentos internacionais" que exigiam um "currículo" no formato de "apostilas" ou "livros didáticos".	A rede elaborou seu próprio currículo para "barrar a entrada do material didático padronizado", construindo um documento que é uma "síntese aprofundada" do que já se faz na prática, e não um guia prescritivo de conteúdos prontos.
Resistência à Homogeneização e à Disciplinarização	Modelos que promovem "práticas de homogeneização" e o caráter "disciplinador" de atividades inadequadas para crianças pequenas.	O currículo utiliza uma terminologia política — mantendo 'criança' (em vez de 'aluno') e 'NAPs' (em vez de 'disciplinas') — para evitar a equiparação à escola tradicional.
Resistência ao Currículo de "Gabinete"	A teoria desvinculada da realidade dos NEIMs e a insegurança dos profissionais quanto ao "como" fazer.	A metodologia de práxis coletiva utilizando planejamentos e registros dos professores como material de construção. O documento é reforçado com 275 imagens que traduzem a prática pedagógica para o cotidiano, tornando-o "mais prático" e inspiração para o dia a dia docente.
Resistência à Fragmentação e ao Isolamento Docente	A tendência de o profissional voltar da formação e "pensar na sua prática, não na sua unidade".	A formação descentralizada ("in loco") como forma de construir e implementar o currículo coletivamente, promovendo o diálogo e a troca de saberes entre os profissionais da unidade.
Resistência à Visão Reducionista da Criança e da Cultura	Modelos que desconsideram as histórias de vida e a complexidade cultural.	O currículo enfatiza o caráter relacional da docência e a importância de que o profissional considere as crianças em suas situações específicas, incluindo a migração e a diversidade cultural presente nos NEIMs. A concepção de "experiências" (no

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
		sentido de Walter Benjamin) garante que o que fica na memória e constitui a subjetividade seja o foco do trabalho.
Resistência à Contradição Material e à Insuficiência de Recursos	O abismo entre o ideal e o real, onde o documento (propriedade da rede) exige condições e materialidades de trabalho que a própria rede mantenedora "não dá conta de nos proporcionar".	A crítica aponta para a vulnerabilidade da política e a luta pela qualidade como uma luta por condições de trabalho. A resistência, neste caso, se manifesta na denúncia dessa contradição e na mobilização individual/coletiva por recursos (como Associações de Pais e Professores - APP).

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.3.6 Análise crítica e implicações

O Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015a) consolida-se como um marco político-pedagógico que demonstra a capacidade da rede de transformar uma pressão hegemônica (o mercado editorial e a exigência de um currículo formal) em um instrumento de autodefesa e contra-Hegemonia. A Práxis Coletiva — evidenciada no uso dos planejamentos docentes e na defesa da formação descentralizada — garantiu que o documento fosse uma síntese autêntica e uma "âncora" conceitual contra a mercantilização (apostilamento).

Contudo, a análise revela uma Contradição sistêmica e vulnerável: o documento, apesar de sua excelência teórica e política, é vulnerável devido ao abismo entre o ideal e a materialidade. A denúncia de que a rede mantenedora não provê as condições e materialidades exigidas pelo próprio currículo transfere a responsabilidade para o professor, esvaziando a política no plano da prática. Em suma, o Currículo de 2015 é o registro da luta pela identidade pedagógica, mas sua plena implementação depende de uma luta contínua por condições de trabalho que deem sustentação material à sua visão humanizadora e crítica.

5.1.4 Análise do Documento: Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC -2015b

O documento "Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC - 2015b" constitui um referencial normativo essencial que atua como mediador entre as políticas educacionais nacionais (como a LDB) e a realidade pedagógica local. Estas Diretrizes buscaram consolidar e articular os princípios da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

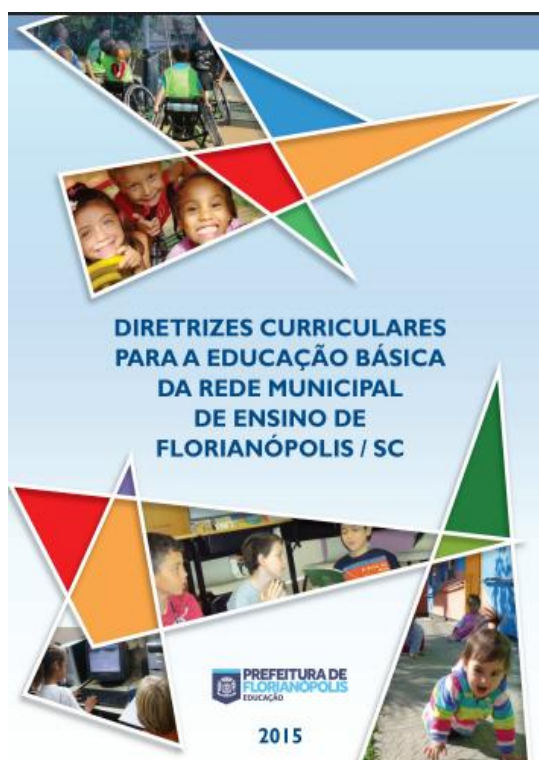
O documento é notável por sua consciência crítica, ao explicitar tensões e contradições inerentes ao sistema. Ele ressalta a importância da Educação Integral (desvinculada da simples ampliação da jornada), a centralidade da brincadeira e da interação no processo de humanização, e a abordagem pedagógica no binômio educar e cuidar. No entanto, o texto não hesita em apontar os desafios: a contradição entre a teoria pedagógica e as dificuldades estruturais para garantir as condições espaciais e temporais para a brincadeira, e a tensão entre o Direito à Proteção e o Direito à Participação da criança, sinalizando que este último tende a ser marginalizado na prática, mesmo reconhecendo a criança como um "sujeito potente" e "ator social competente".

5.1.4.1 Estrutura (Composição)

Sob a liderança do então prefeito Cesar Souza Júnior, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, chefiada por Rodolfo Joaquim Pinto da Luz e tendo Maria José Brandão como secretária-adjunta, consolidou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2015. O documento, essencial para a Rede Municipal de Ensino, foi coordenado por Cláudia Cristina Zanela, Cristina Doneda Losso, Sônia Cristina de Lima Fernandes e Vânio Cesar Seemann. A elaboração contou ainda com a contribuição fundamental das consultoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, que foram responsáveis pela sistematização do trabalho, garantindo a sua coesão e a relevância pedagógica. A participação da Ângela Coutinho é mencionada diversas vezes ao longo das entrevistas, valorizando sua participação:

Por muito tempo, como eu te falei, a Ângela Coutinho esteve junto com os supervisores, mas ela também esteve junto conosco assessores, ela fazia um trabalho conosco de estudo, sempre foi um trabalho bem coletivo e um processo bem responsável, profissional de pensar realmente no que as pessoas estavam desenvolvendo e se esse trabalho se aliava às expectativas que a gente tinha para o desenvolvimento das ações aí nas unidades educativas, aliando teoria e prática para os documentos da rede (Assessora - NEIM 02).

Figura 8: Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis (2015b)



Fonte: [Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis](#)

5.1.4.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

O documento consolida nas políticas educacionais de Florianópolis ao atuar como um mediador entre as diretrizes nacionais, como a LDB, e as realidades locais. Seu objetivo central é garantir uma educação pública e de qualidade para todos, conciliando a necessidade de uma base comum com o respeito às diferenças e à diversidade. Essa abordagem proativa e sistemática reforça o papel do município como um agente central na articulação e na melhoria contínua da Educação Básica.

Neste trecho, o documento é mencionado por uma entrevistada, “o próprio documento de Educação Básica, que serve tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, mas ele é pouco debatido na Educação Infantil, ele é muito

mais trabalhado com o pessoal do Ensino Fundamental” (Professora - NEIM 01).

Como justificativa, este documento foi publicado no mesmo ano em que o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015b) foi lançado. Acredita-se que esse seja um motivo que dele ser pouco discutido, como o mencionado pela entrevistada, pois o Currículo (2015a) ganhou grande alcance de discussão para implementação.

O documento de Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015b), aborda a Educação Infantil com base em conceitos fundamentais e um papel central na Educação Básica. Ele busca assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as políticas e diretrizes nacionais e municipais, e contemplando as proposições das políticas de ações afirmativas. O texto também ressalta a importância de reconhecer a infância como uma categoria social relevante, com características próprias e heterogeneidade.

5.1.4.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

A metodologia envolveu a sistematização de princípios para fortalecer a Educação Básica, definindo concepções basilares e assegurando a articulação, sequencialidade e organicidade entre as diferentes etapas e modalidades. Além disso, o documento se valeu de um movimento nacional de construção de Diretrizes Curriculares, que culminou na publicação do documento nacional em 2010, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96).

A rede assumiu uma função propositiva e reflexiva, delineando princípios e concepções para orientar e regular sua proposta educacional, respondendo às demandas nacionais e impulsionada pelo contexto local na discussão coletiva dos profissionais da rede e na sistematização de princípios e concepções para fortalecer a Educação Básica.

5.1.4.4 Princípios e concepções

O documento referência especificamente em relação à Educação Infantil, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas apregoam que sua função:

[...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões

humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12).

A abordagem pedagógica se fundamenta no binômio indissociável de educar e cuidar, que deve ser o centro da ação pedagógica e legitimar a escuta e o acolhimento respeitoso. A principal neoformação para as crianças pequenas é a fala e a imaginação, e as instituições devem ser espaços de relações e aprendizados. As relações são o eixo central de todo o processo educativo, tanto entre crianças, quanto com profissionais e a comunidade. O documento enfatiza que a brincadeira e a interação são vistas como centrais na constituição humana.

No documento, é possível identificar algumas contradições e tensões centrais no que diz respeito à Educação Infantil e ao sistema educacional como um todo:

- Entre o conceito de educação integral e sua prática: O documento ressalta que a Educação Integral não se resume a um “aumento da jornada escolar” (Florianópolis, 2015b, p.16). Ele afirma que o que realmente importa para a aprendizagem é a qualidade do tempo, não apenas a sua duração. Isso expõe uma contradição comum: a de que a simples ampliação do horário escolar pode ser confundida com uma formação mais completa para as crianças.
- Entre o direito à proteção e o direito à participação da criança: O texto identifica uma “tensão” ou “encruzilhada” entre o direito de proteger a criança e o direito de ela participar ativamente do processo educativo. O documento sugere que, na prática, o direito de proteção pode, muitas vezes, marginalizar o direito à participação da criança, mesmo que a rede municipal a reconheça como um “sujeito potente” e “ator social competente” (Florianópolis, 2015b, p.31).
- Entre a centralidade da brincadeira e sua implementação: “A centralidade da brincadeira se justifica pela sua importância para os processos de socialização das crianças, pelo seu papel no processo de humanização” (Florianópolis, 2015b, p.31). Ao brincar, as crianças lançam mão de experiências anteriores e as reelaboram. Reconhece que essa concepção enfrenta um desafio prático: é preciso assegurar as condições espaciais e temporais para que ela ocorra em todas as instituições. Isso revela uma contradição entre a teoria pedagógica e as dificuldades práticas e estruturais de sua efetivação.

- O desafio de assegurar todos os direitos às crianças, especialmente os de participação: Há uma tensão entre os direitos de proteção e participação, e o documento observa que o direito à participação das crianças tende a ficar à margem, enquanto o de proteção ganha centralidade (Florianópolis, 2015b, p.31).

O próprio texto, ao explicitar as tensões entre teoria e prática, demonstra a sua consciência sobre os desafios inerentes à implementação de uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Dessa forma, o documento é um referencial importante ao tecer um diálogo entre as políticas nacionais e as realidades locais e, assim, buscar fortalecer a Educação Básica na cidade.

5.1.4.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 10: Resistência Propositiva - Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis (2015b)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Educação Integral x Aumento da Jornada	A qualidade do tempo de aprendizagem (Educação Integral) pode ser confundida com a quantidade de tempo escolar.	Consciência de que a Educação Integral não se resume a um "aumento da jornada escolar" e que a qualidade do tempo é o que realmente importa para a aprendizagem.
Centralidade da Brincadeira x sua Implementação	O papel central da brincadeira nos processos de humanização e socialização da criança pode ser impedido por dificuldades práticas e estruturais.	O documento justifica a centralidade da brincadeira e reconhece o desafio prático de assegurar as condições espaciais e temporais para que ela ocorra em todas as instituições.
Tensão: Direito à Proteção x Direito à Participação	A participação da criança (reconhecida como "sujeito potente" e "ator social competente") tende a ficar à margem, enquanto o direito de proteção ganha centralidade. O desafio é assegurar todos os direitos.	O documento explicita a tensão e reconhece a criança como sujeito potente, sinalizando o desafio de garantir a participação ativa no processo educativo, e não apenas a proteção.
Tensão/Desafio: Reconhecer a Experiência de Vida da Criança	Reflexão docente sobre o reconhecimento da criança como ator social competente x a visão da criança como ser	O documento coloca como desafio aos profissionais repensar sua prática para valorizar e reconhecer a experiência de vida dos bebês e

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
	passivo.	crianças pequenas que chegam à instituição.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.4.6 Análise crítica e implicações

Em síntese, a análise das Diretrizes Curriculares de 2015 de Florianópolis demonstra um exercício de práxis educativa por parte da Rede Municipal de Ensino. O documento não se restringe à formulação teórica, mas se volta para a reflexão sobre os desafios concretos da implementação, explicitando as tensões entre teoria e realidade.

Ao explicitar essas contradições, o documento transforma os desafios em pontos de investida para a ação, funcionando como um referencial que regula, orienta e impulsiona o ciclo contínuo de ação-reflexão-ação necessário para construir uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

5.1.5 Análise do Documento: Matriz Curricular para Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica (2016a)

O documento "Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica" (2016a), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, emerge como um instrumento pedagógico central destinado a qualificar as ações da Educação Básica no município para o acolhimento da diversidade estudantil. Sua criação foi um processo colaborativo, liderado por grupos de trabalho, com a consultoria da especialista Jeruse Maria Romão e o apoio de professoras da UFSC e UDESC. Esta abordagem metodológica buscou romper com a imposição vertical, alinhando as propostas à realidade do "chão da escola".

Publicado em 2016, o documento não apenas atende à Lei Federal 10.639/2003, mas também afirma um pioneirismo político municipal, destacando que a inclusão de conteúdos afro-brasileiros já era legislação local desde 1994. O principal objetivo da Matriz é atuar como uma resistência propositiva contra modelos

educacionais monoculturais e eurocêntricos, que historicamente marginalizam e geram o sentimento de não pertencimento em grupos étnicos diversos. O documento assume o racismo como estrutural e, ao fazê-lo, posiciona a educação pública municipal como um agente ativo e transformador na superação das desigualdades raciais.

Estruturando-se em três partes que vão dos pressupostos teóricos à sugestão de práticas pedagógicas concretas para todas as etapas, desde a Educação Infantil, a Matriz transforma a Práxis coletiva em princípio curricular. Ela garante que o tema da valorização da diversidade étnico-racial seja abordado organicamente, fornecendo subsídios para que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possa construir, ativamente, o Projeto Político Pedagógico.

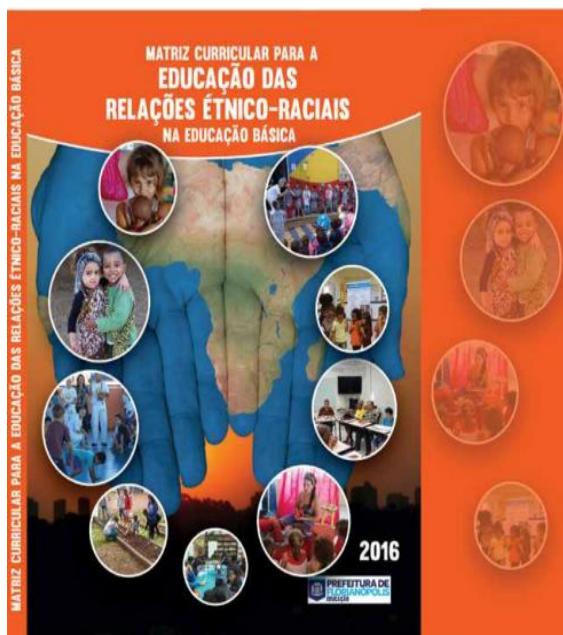
5.1.5.1 Estrutura (Composição)

A elaboração da Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais foi um processo colaborativo, guiado por extensas discussões e conduzido por grupos de trabalho. Liderados pela consultora Jeruse Maria Romão, especialista na temática, e apoiados por uma equipe da SME, esses grupos buscaram construir propostas pedagógicas que refletissem as vivências e realidades das escolas. Na publicação em 2016, Florianópolis continuava tendo como Prefeito - César Souza Júnior e se mantinha o Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz.

A entrevistada relata a importância das universidades e as colaboradoras para a construção do documento, “por ter essa aproximação aí do trabalho com as professoras também da UFSC, UDESC, que a gente teve a Jeruse Romão, a Joana Célia dos Passos, a própria Eliane Debus, que nos ajudou nesse processo da construção deste documento” (Assessora - NEIM 02). A consultora contou com o apoio incondicional de uma equipe de coordenação da SME⁴⁶ e pela Diretora de Ensino Fundamental, Cláudia Cristina Zanela.

⁴⁶ Composta por Carina Santiago dos Santos, Elaine de Paula, Elayne Cristina Santos Cunha, Tatiana Valentim Mina Bernardes e Tamelusa Ceccato do Amaral coordenada pela Gerente de Articulação Pedagógica da Educação Continuada, Sônia Santos Lima de Carvalho (Florianópolis, 2016a).

Figura 9: Capa da Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016a)



Fonte: [Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis](#)

5.1.5.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

O documento "Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica" da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) busca qualificar ações pedagógicas para acolher a diversidade dos estudantes. "Necessidade de garantir a igualdade para todos na diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças" (Florianópolis, 2016a, p.8). O objetivo geral é a correção de modelos educacionais que marginalizam grupos étnicos diversos, provocando um sentimento de não pertencimento dentro do ambiente escolar, e que alunos de grupos étnicos majoritários sintam-se superiores aos demais (Florianópolis, 2016a).

A Matriz Curricular não se limita a um direcionamento teórico. Ela busca se materializar na rotina das escolas, desde as instituições de Educação Infantil, fornecendo aos profissionais da educação orientações concretas. O alcance é para a Educação Básica:

A gente tem a matriz da EREER, que é para toda a etapa da Educação Básica, tanto Fundamental quanto Infantil. A discussão da EREER, que é uma política nacional de 2003, mas em 1994 já existia em Florianópolis, uma lei aprovada pelo vereador Márcio de Souza, PT, dizendo que o conteúdo afro-brasileiro

deveria ser trabalhado nas escolas a partir da pré-escola. Então, nós já temos essa legislação muito antes da nacional (Assessora - NUFPAEI 01).

A fala da Assessora destaca que a inclusão do conteúdo afro-brasileiro prevista em uma lei municipal de 1994, com a Lei Municipal 4.446, com inclusão de conteúdos de Matriz afro-brasileiros nos currículos do município demonstra um compromisso histórico de Florianópolis com a temática em seu pioneirismo político.

O documento de 2016 inclui sugestões de textos, obras de literatura infantil e o compartilhamento de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade étnico-racial e combatam o racismo de forma ativa. O documento das Matrizes de 2016, subsidia as propostas construídas pelos/as profissionais que atuam na RMEF, apresentando conteúdos, resultados de experiências, saberes e conhecimentos que precisam estar inseridos nos currículos da educação básica. Trata-se de um instrumento para analisar e (re)significar os projetos político-pedagógicos e os planejamentos das professoras desde os bebês, tema esse que muitas vezes era invisibilizado ou até mesmo negligenciado.

5.1.5.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

O documento menciona que a metodologia para a elaboração da Matriz Curricular considerou o diálogo com Diretores/as, professores/as outros/as profissionais da Rede Municipal de Educação, que foram organizados grupos de trabalho para fomentar o diálogo e levantar contribuições sendo que a consultora Jeruse Maria Romão⁴⁷ conduziu a discussão nesses grupos, contando com o apoio incondicional da equipe de coordenação da SME.

Para sedimentar o percurso da elaboração, foram organizados grupos de trabalho com o propósito de fomentar o diálogo e coletar contribuições. Essa abordagem teve como o intuito “inverter a direção da elaboração do texto”, (Florianópolis, 2016a, p.7) construindo propostas sintonizadas com a realidade e que partissem efetivamente das experiências vivenciadas no chão da escola.

Estrutura-se em três partes: 1) A primeira parte introduz os pressupostos,

⁴⁷ Atua como formadora dos cursos ofertados pela RMEF direcionados aos/às docentes da educação básica desde o início da elaboração das políticas municipais de promoção da igualdade racial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Teatro experimental do negro, ensino profissional, currículos e políticas educacionais. Grande relevância na discussão étnico-racial.

conceitos e princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); 2) A segunda aborda a ERER nas diversas áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica, com ênfase no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 3) A terceira parte fornece referências para subsidiar as ações pedagógicas nas unidades educativas.

A Matriz orienta as ações pedagógicas por meio do compartilhamento de conteúdo, experiências e saberes, promovendo o respeito e a valorização de todas as dimensões que compõem os estudantes.

5.1.5.4 Princípios e concepções

Neste documento, a rede reconhece os desafios de implementar essa política e apresenta os principais pontos da matriz, que incluem:

1. Rompimento com modelos eurocêntricos: No direcionamento de uma proposta pedagógica que visa superar estruturas monoculturais e eurocêntricas, integrando "os outros" (sujeitos da diversidade) no currículo, de modo a ampliar o foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, incluindo contribuições indígenas e asiáticas.
2. Valorização da diversidade: Para alcançar uma educação democrática, é preciso considerar todas as formas de ser, existir e conceber o mundo, atendendo às demandas dos estudantes e suas famílias. Parte-se do princípio de que a diversidade está em todos, que somos todos diversos, portanto, somos todos sujeitos da diversidade.
3. Reconhecimento da história afro-brasileira: Ao incluir a história da África e dos africanos na formação da sociedade brasileira, reconhecendo o legado africano no patrimônio histórico, linguístico, alimentar, cultural, artístico e religioso (Florianópolis, 2016a).

O documento faz referência à implementação da Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e determina a obrigatoriedade no currículo da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, instituindo a categoria "Educação para as Relações Étnico-Raciais" (ERER).

A Matriz Curricular inspira-se nesta lei, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, buscando reconhecer, revisar e incluir essa história

no currículo escolar, ao buscar corrigir a exclusão de identidades diversas do currículo escolar, que leva à marginalização de certos grupos e à falsa noção de superioridade em outros. Destina-se a todos os atores sociais da Rede Municipal, reconhecendo a importância da educação étnico-racial para todos os estudantes:

A Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER traz no seu bojo um conjunto de interações e políticas educacionais que, em suas dimensões (histórica, institucional, filosófica, cultural, antropológica, sociopolítica e pedagógica) que atuam com a intencionalidade de reeducar os modos de convivência dos sujeitos sociais, para a compreensão e a valorização dos conteúdos étnicos de base africana que se inserem na constituição da identidade brasileira (Romão, 2014 *apud* Florianópolis, 2016a, p.14).

A matriz busca, dessa forma, oferecer uma educação que promova o respeito e a valorização das diversas identidades presentes na sociedade, combatendo o racismo e a discriminação. A proposta é construir uma escola que não apenas inclua os negros, mas que seja concebida e desenvolvida em colaboração com eles, valorizando e dando visibilidade à sua cultura e história. Este é um princípio fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Isso significa que a escola pública deve oferecer um currículo que valorize igualmente os diversos contextos e identidades, assegurando que todos os estudantes se vejam representados e respeitados no ambiente escolar, que possam reconhecer a necessidade de romper com a invisibilidade do tema e dos sujeitos do tema (Florianópolis, 2016a).

A entrevistada aponta para o documento de Florianópolis como um destaque a nível nacional: “Então, só para destacar esse nosso documento também, claro que no nosso documento estão presentes nos documentos das orientações, e nos demais documentos no núcleo das Relações Sociais e Culturais, que é onde traz a questão da diversidade. Mas, se tu for pensar também a nível nacional, eu não sei se outro município tem uma matriz como a nossa (Assessora - NEIM 02).

A fala da entrevistada enfatiza a conexão e inclusão da diversidade alinhada às orientações pedagógicas nacionais, e nos demais documentos locais especialmente ao incluir a questão da diversidade no Núcleo das Relações Sociais e Culturais. Isso garante que o documento não esteja isolado, mas sim em diálogo com os grandes debates da educação brasileira e o currículo local.

Ao (re)afirmar publicamente o reconhecimento das diferenças, este documento

delineia políticas e práticas também visam combater o racismo e a desigualdade racial no ambiente educacional.

5.1.5.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 11: Resistência Propositiva - Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016a)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Tensão Central: Currículo Monocultural x Diversidade Étnica	O modelo educacional monocultural e eurocêntrico que marginaliza e invisibiliza grupos étnicos (negros, indígenas, asiáticos) e promove o sentimento de não pertencimento e de superioridade em grupos brancos.	Rompimento com modelos eurocêntricos para ampliar o foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, e o reconhecimento da história afro-brasileira no currículo.
Premissa Fundamental de Resistência (Racismo Estrutural)	A estrutura (composição) social racista e desigual que se reproduz no ambiente escolar impede a igualdade racial e social dos estudantes.	O documento admite o racismo como estrutural e estruturante da sociedade e assume a responsabilidade da educação pública em promover ações para superar as desigualdades raciais.
Metodologia de Resistência: Imposição Vertical x Construção Coletiva	A elaboração de documentos curriculares isolados e descontextualizados da realidade e da diversidade étnico-racial das escolas, resultando em propostas ineficazes.	Elaboração coletiva e horizontal: construção por meio de profissionais da SME, professores/as do "chão das unidades educativas" e consultores/as de universidades, garantindo que o documento seja mais detalhado e significativo na abordagem da diversidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.5.6 Análise crítica e implicações

O cerne dessa Matriz é a resistência propositiva contra o racismo e a hegemonia eurocêntrica. Ao romper com o currículo monocultural e admitir o racismo como estrutural da sociedade, o documento apresenta a educação pública como um agente ativo na superação das desigualdades raciais. Além disso, ele afirma um

pioneirismo municipal ao destacar que a temática afro-brasileira já era legislação local desde 1994, antecipando-se à política nacional.

A sua elaboração, pautada na Práxis coletiva e no diálogo entre academia e escola, transforma o desafio imposto pela Contradição que reside no antagonismo entre o que a sociedade formalmente defende e o que ela materialmente pratica. O racismo é a Contradição viva que revela a falsidade da igualdade formal.

O documento transforma a Práxis em princípio curricular, garantindo que o tema da valorização da identidade brasileira (africana, indígena e diversa) seja trabalhado desde a Educação Infantil. Ao assegurar essa organicidade na política, o currículo não apenas subsidia o trabalho docente, mas conclama a escola pública a ser um agente ativo de transformação social, atuando dialeticamente para superar a contradição da desigualdade e construir a igualdade material.

5.1.6 Análise do Documento: A Educação física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b)

O documento "A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b)" constitui-se como um marco, consolidando a prática pioneira da rede de Florianópolis em garantir o profissional de Educação Física na Educação Infantil. O documento é o resultado de um intenso trabalho coletivo e de práxis, que envolveu o Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI). Sua justificativa central é superar a diversidade e desigualdade das práticas docentes – fruto de formações iniciais distintas – para unificar o trabalho sob uma concepção crítica e integral da corporeidade.

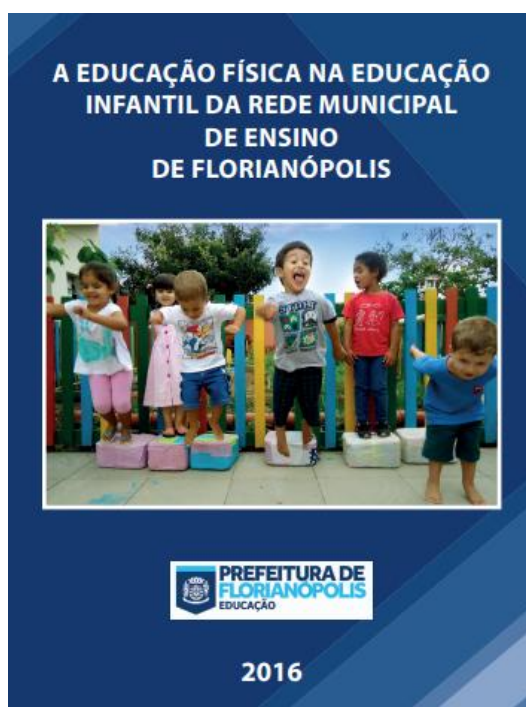
O documento atua como um mecanismo de resistência propositiva ao buscar a unificação da qualidade do ensino e ao combater a fragmentação curricular, integrando a Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades.

Ao explicitar as tensões entre a teoria e a necessidade de garantir a qualidade unificada na rede, ele demonstra a capacidade de auto-organização da RMEF para preencher o vazio curricular da Educação Física com uma proposta crítica, dialógica e socialmente referenciada.

5.1.6.1 Estrutura (Composição)

O documento foi publicado sob a gestão do Prefeito César Souza Júnior e do Secretário Municipal de Educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. A equipe de direção incluiu Maria José da Costa Brandão e Gisele Pereira Jacques. A Coordenação Geral ficou a cargo de Alexandre Fernandez Vaz, que também atuou como consultor ao lado de Ana Cristina Richter, André Dellazari Tristão e Michelle Carreirão Gonçalves, com a colaboração do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI). A ficha técnica do documento é vasta, destacando seu caráter coletivo.⁴⁸

Figura 10: A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016b



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

5.1.6.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

Este documento detalha as práticas de Educação Física na Educação Infantil

⁴⁸ Colaboradores: Adriana Maria Pereira Wendhausen, Alex Sandro Batista dos Santos, Andréa Regina Fonseca Silveira, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Denize Costa Farias, Geisa Mara Laguna Santana, Inelve Maria Favaretto Garbin, Lisandra Invernizzi, Michelle Cristina Goulart Santa Helena Amorim, Verónica Alejandra Bergero (Florianópolis, 2016b).

da Rede Municipal, resultado de um longo processo de reflexão coletiva por meio de estudos, relatos e formações contínuas. Aborda o histórico da Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis, conectando-o a questões legais, organização do tempo e espaço pedagógico, e alinhamento com os Projetos Político Pedagógicos das unidades educativas.

A proposta visa detalhar e apresentar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil no município, fornecendo um conjunto de diretrizes que auxiliam e guiam as práticas dos educadores. Para isso, o documento se propõe a articular as questões legais com a organização prática do tempo e espaço pedagógico, estabelecendo uma forte vinculação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade educativa.

Na prática, a proposta busca contribuir para a ampliação das linguagens de expressão, desenvolver as dimensões humanas e promover interações ricas. O foco é planejar situações pedagógicas que apresentem o mundo às crianças de diversas maneiras, assegurando seus direitos fundamentais, com ênfase especial na brincadeira, nas interações e no acesso às diferentes linguagens.

O documento responde a uma contradição entre a ampla diversidade de práticas encontradas na rede (influenciada pela formação inicial desigual dos professores) e a necessidade político-pedagógica de unificar o trabalho sob uma concepção crítica da corporeidade.

5.1.6.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

Fruto de um amadurecimento e construção coletiva, o documento visa detalhar as práticas de Educação Física para a Educação Infantil do município. Ele atende a essa necessidade a partir de um diagnóstico aprofundado das demandas das crianças.

Os princípios orientadores para os profissionais de Educação Física foram sistematizados após um extenso trabalho que incluiu a releitura de documentos, a problematização de práticas pedagógicas e os estudos do GEIEFEI. Essa base permitiu a criação de um documento pioneiro na Educação Infantil, que detalha e documenta um projeto inovador. Sua metodologia articula diretamente as questões legais e as Diretrizes Municipais com a organização do tempo e espaço, integrando as estratégias de ação pedagógica ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das

unidades. Sua organização apresenta a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC e os Relatos de Experiências.

5.1.6.4 Princípios e concepções

Ao analisar as estratégias pedagógicas e os Núcleos de Ação Pedagógica, o documento articula-se com as Diretrizes Municipais, culminando em "A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC". Além disso, compartilha experiências práticas, reconhecendo que este trabalho é um reflexo das discussões em curso, e não uma versão definitiva:

O município de Florianópolis passou a responsabilizar-se pela Educação Infantil a partir do ano de 1976, como um serviço, primeiramente, com características de assistência social no quadro das políticas compensatórias, priorizando o atendimento a crianças oriundas de populações consideradas "carentes" (Florianópolis, 2016b, p.9).

A entrevistada comenta sobre essa característica do profissional de educação física na rede e sobre sua experiência do primeiro dia com bebês:

Em 1994 é o meu primeiro contato com a educação infantil da rede, porque então aqui tinha o profissional da educação física como tem até hoje na educação infantil. Naquela época, haviam bem poucos lugares no Brasil que tinha esse profissional dentro das unidades da educação infantil. A primeira vez que eu chego lá, eu me deparo com uma sala de bebês. A nossa faculdade não nos prepara para trabalhar com bebês. Eu entro na sala e pergunto para a professora, eu nunca trabalhei com essa faixa etária, eu não tenho ideia do que eu posso fazer aqui. E ela me deu um presente que eu levei para a minha vida profissional. Sabe o que ela me disse, Cristiane? Ela me disse o seguinte, então tu pegas hoje, senta num cantinho e olha o que a gente faz e tu faz o que a gente não faz. Então, eu levei isso para a minha vida profissional. Depois eu vim a compreender que isso são as zonas de aprendizagem de Vygotsky. Olhar o que a criança já sabe, o que ela não sabe e promover esses encontros dos saberes (Assessora - NEIM 01).

A orientação da colega professora, ao invés de uma informação, remete à observação participante e ao reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky (2007). Este episódio ilustra a falha da formação inicial e a necessidade de que a formação em serviço (Práxis) seja o motor da qualificação docente.

No documento é mencionada a regulamentação da educação física na educação infantil, onde Florianópolis se destaca pelo pioneirismo no profissional

presente na rede, e que se justifica pela “pluralidade de propostas, conteúdos e formas de organização do tempo da Educação Física nas creches e NEIs de Florianópolis” (Florianópolis, 2016b, p. 12). Em seguida, o texto explica que essa pluralidade “é resultado de diferentes fatores: dos distintos planos de formação inicial e continuada dos professores”.

A partir da análise de documentos anteriores, práticas pedagógicas e debates no GEIEFEI, estabeleceram-se princípios para a Educação Física na Educação Infantil. O corpo e o movimento constituem elementos centrais, promovendo comunicação e interação social. Conceitos de movimento humano e “fazeres pedagógicos” orientam as intervenções.

Os Estudos no GEIEFEI e formações da SME/DEI contribuíram para a definição de eixos orientadores. No entanto, um diagnóstico revelou uma diversidade de práticas, influenciada pela formação dos professores, falta de orientações específicas, recursos disponíveis e outros fatores. O documento busca, portanto, fornecer diretrizes para unificar e otimizar as práticas de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal.

Este documento contempla uma concepção crítica de educação no avanço de perspectivas teórico-metodológicas ligadas a psicomotricidade, recreação e aprendizagem motora para uma aproximação com as discussões das ciências humanas e sociais, redimensionando os debates em torno de práticas pedagógicas da formação de professores, e defendendo a apropriação das contribuições de Vygotsky (Florianópolis, 2016b, p. 11, 29).

A centralidade do corpo e do movimento humano são elementos chaves para a prática pedagógica na educação física. Por eles as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente tendo na brincadeira o recurso metodológico imprescindível para garantir os elementos da cultura corporal configurando-se como uma atividade social e humana que retrata crianças, valores e costumes de uma determinada cultura, alimentando a imaginação a curiosidade, a criação e a descoberta de outros significados e possibilidades de aprendizagem, “respeitando sua maturação e ritmo próprio” (Florianópolis, 2016b, p. 63).

O documento prevê a ampliação do repertório de movimentos ao promover experiências de diversas amplitudes, com as potencialidades da linguagem gestual, corporal e de movimento das crianças.

5.1.6.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 12: Resistência Propositiva - A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis- 2016b

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Tensão Metodologia: Práticas Reducionistas x Formação Integral	A limitação da Educação Física a perspectivas antigas (psicomotricidade, recreação, aprendizagem motora) que ignoram as dimensões humanas e sociais do movimento, atuando como hegemonia metodológica.	Aproximação com Ciências Humanas e Sociais: Defesa da apropriação de contribuições de autores como Vygotsky para redimensionar o debate e garantir a ampliação das linguagens de expressão e o desenvolvimento das dimensões humanas.
Desafio Curricular: Isolamento da Disciplina x Integração Escolar	O risco da Educação Física ser tratada de forma isolada, desconectada da proposta pedagógica da unidade.	Articulação Total: Metodologia que articula diretamente questões legais, organização do tempo/espaço e as estratégias de ação pedagógica com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade e as Diretrizes Municipais.
Premissa: Restrição de Repertório x Expressão Plena	A limitação do movimento e da linguagem corporal das crianças, ignorando seu repertório anterior e sua condição de ator social competente.	Ampliação de Repertório e Linguagem: Previsão de experiências que ampliam as diversas amplitudes de movimento e as potencialidades da linguagem gestual e corporal, reconhecendo a criança como ator social competente com experiências prévias.
Premissa: Diversidade de Práticas x Qualidade Unificada	A diversidade de práticas de Educação Física, influenciada pela formação docente, falta de orientação e recursos, que gera desigualdade na qualidade do ensino oferecido às crianças.	O documento busca unificar e otimizar as práticas de Educação Física na Rede Municipal, fornecendo diretrizes claras e eixos orientadores definidos a partir dos estudos (GEIEFEI e formações SME/DEI).

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.6.6 Análise crítica e implicações

A Educação Física deve promover uma visão crítica e consciente do corpo para combater o preconceito e valorizar a diversidade. A proposta pedagógica é integral e não fragmentada, centrada na experiência e vivência corporal e no respeito aos ritmos e interesses das crianças. A entrevistada conclui sobre o documento: “Nós temos um documento que diz da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, que tem discussões muito avançadas, nacional e internacional. Particpei também desse documento, e a gente tem destaque em pesquisas internacionais, sobre a Educação Física na Educação Infantil na rede (Assessora - NUFPAEI 01).

O documento busca unificar e otimizar as práticas na rede municipal, garantindo um aprendizado significativo e transformador que valoriza o movimento e a exploração como ferramentas essenciais ao desenvolvimento pleno da infância. Demonstra a capacidade de auto-organização da rede para preencher o vazio curricular da Educação Física com uma proposta crítica, integral e dialógica, superando a visão meramente biológica ou recreativa do movimento infantil.

5.1.7 Análise do Documento: Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)

O documento de Recontextualização Curricular (2021) é a resposta dos intelectuais orgânicos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) à imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Liderado pelo NUFPAEI, o processo de elaboração buscou defender a identidade pedagógica da rede, atuando como um instrumento de autodefesa contra a hegemonia curricular nacional e a lógica de controle.

A RMEF adotou a metodologia de Recontextualização Curricular (Bernstein) para demonstrar que seus Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) já contemplavam, e superavam em profundidade conceitual, os Campos de Experiências da BNCC. Este cotejamento exaustivo garantiu a autonomia da rede ao preservar os NAPs como estrutura de planejamento e ao desobrigar o uso da BNCC para esse fim, transformando uma exigência legal em um ato de resistência intelectual pela manutenção da qualidade e da visão crítica da infância.

5.1.7.1 Estrutura (Composição)

Esse processo de construção ocorreu durante a gestão do Prefeito Gean Marques Loureiro, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), tendo como Secretário de Educação o professor universitário da UFSC, Maurício Fernandes Pereira, e como Diretora da Educação Infantil, Dione Raizer (2020) e Débora Raquel Schutz (2021), e estando na coordenação do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFP AEI)⁴⁹, a professora Dra. Carmen Lúcia Nunes Vieira. A colaboradora responsável foi a professora Dra. Márcia Buss-Simão.

A ficha técnica com todos os participantes⁵⁰ demonstra o grande esforço na produção deste documento tão importante. Além desses nomes, o documento menciona que a elaboração foi um resultado de um processo de estudo, discussão, reflexão e formação continuada que envolveu profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, incluindo professores/as, supervisores/as, diretores/as e assessoras pedagógicas. Houve também um Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFP AEI, e uma Comissão Organizadora específica para o documento, além da participação em seminários e cursos.

⁴⁹ No ano de 2025 ele foi destituído na gestão do secretário Thiago Peixoto, no governo do prefeito Topázio Neto (2025-2028).

⁵⁰ Ficha Técnica 2020: Prefeito: Gean Marques Loureiro; Secretário Municipal de Educação: Maurício Fernandes Pereira; Diretora da Educação Infantil: Dione Raizer; Gerente de Articulação e Atividades Complementares: Joice Jacques da Costa Pereira; Assessoras da Diretoria de Educação Infantil: Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues; Cláudia Aparecida da Silva e Silva; Juliana Melo; Karine Quint Rachadel; Kariny Pereira Wiethorn; Lélia Florisbal Pereira; Lilian Cristina Luz; Marcela Carolina Zen de Andrade; Marilande Gonçalves; Priscila Chiká Simici; Priscila Eli Alves; Rosana Aniela Garcia; Simone Pedrini; Tatiana Kelen da Silva Pereira; Tatiane da Silva Silveira; Thayse Schmitz; Vera Lúcia Klein; Zenilda Ferreira de Francisco; Assessoras Administrativas - DEI: Denise Westphal Sá; Juliana Dias Ferraz de Souza; Estagiária - DEI: Hariel Layla dos Santos; Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Andreia do Carmo; Carmen Lúcia Nunes Vieira; Fernanda Cargini Gonçalves Daniel; Jacira Carla Bosquetti Muniz; Joselma Salazar de Castro; Reonaldo Manoel Gonçalves; Rosinete Valdeci Schmitt; Simone Cristiane Silveira Cintra; Tatiana Valentin Mina Bernardes; Zenaide Sousa Machado; Estagiária (NUFP AEI): Nayara Granzotto Claudino dos Santos; Comissão Organizadora: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Carmen Lúcia Nunes Vieira; Fabricio Zimmermann Souza; Fernanda Cargini Gonçalves Daniel; Heloisa dos Santos Simon; Karine Zimmer; Leila Echer; Leticia Águida Bento Ferreira; Maria de Nazaré Feijó; Rejane Teresa Marcus Bodnar; Colaboradora: Márcia Buss-Simão Ficha Técnica 2021 (Atualizações e Permanências): Prefeito: Gean Marques Loureiro Secretário Municipal de Educação: Maurício Fernandes Pereira; Secretário Adjunto de Educação: Rodrigo Goulart Leite; Diretora de Gestão Escolar: Fabrícia Luiz Souza; Diretor de Planejamento e Dados Educacionais: Eduardo Savaris Gutierrez (Florianópolis, 2021).

Figura 11: Capa da Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)



Fonte: [Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis](#)

5.1.7.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

Este documento resulta do processo de discussão e implementação da BNCC na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atendendo ao estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Conforme o art. 5º da referida resolução, a BNCC é referencial nacional para que os sistemas de ensino e os municípios que os compõem elaborem ou revisem seus currículos. Sobre essa demanda, a entrevistada relata a sua percepção: “Então, a BNCC veio do Governo Federal e tinha muitas coisas que não condiziam com o nosso currículo, então a gente conseguiu, a gente como rede, conseguiu fazer essa recontextualização” (Professora - NEIM 02).

Pautado no princípio da participação, o processo formativo envolveu representações de professores da rede, professores da UFSC, supervisores, diretores

e assessoras pedagógicas da RMEF que levaram os atores sociais a revisarem os documentos curriculares da RMEF, elaborando o documento da Recontextualização Curricular a partir da BNCC (Florianópolis, 2021). A entrevistada relata o potencial da rede: "Intelectuais Orgânicos, era assim que o professor Alexandre Vaz nos chamava, ele brincava com isso. Porque alguém tinha que estar ali pra tentar minimamente aproximar a decisão política, daquela teórica e pedagógica, como foi com a questão da BNCC, por exemplo (Assessora - NEIM 02).

Essa autoidentificação da equipe como 'Intelectuais Orgânicos' remete diretamente ao conceito gramsciano, evidenciando que os profissionais da rede assumiram a função política de mediar a ideologia dominante (a BNCC) com a concepção de mundo de seu próprio grupo social (a identidade curricular da RMEF). Essa atuação é a materialização da Práxis no campo da disputa hegemônica.

5.1.7.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

A metodologia utilizada para a construção do documento "Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular" foi um processo contínuo de estudo, discussão, reflexão e formação continuada.

Essa demanda, de grande importância e emergência, levou o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), vinculado à Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a estruturar um intenso processo formativo de estudos, análises e reflexões, ocorrido ao longo de 2018 e 2019.

Houve uma formação que gerou um *processo formativo interno*, na qual, as assessoras da Diretoria de Educação Infantil (DEI) e do NUFPAEI a organizaram um grupo interno de estudos para se apropriarem do tema da BNCC.

Além disso, a *participação foi ampliada* por meio de um processo de estudo e discussão com profissionais da rede ao longo de 2018 e 2019. Isso incluiu a solicitação para que todas as Unidades Educativas encaminhassem representantes para participar de seminários e cursos de aprofundamento. Uma forte metodologia adotada foram os seminários e cursos de aprofundamento, a saber:

- VII Congresso de Educação Básica (COEB) em 2018: Contou com mesa

sobre "Docência e desafios curriculares na Educação Básica", discutindo a trajetória da BNCC.

- Seminário "A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC" (20 de agosto de 2018): Promovido pela Diretoria de Educação Infantil, com palestras e mesa redonda.
- Curso de aprofundamento sobre a BNCC (outubro e novembro de 2018): Envolvendo aproximadamente noventa profissionais (supervisores, diretores, professores) e coordenado por uma consultora, totalizando 28 horas de discussão.
- II Seminário: "A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC" (01 de abril de 2019): Apresentou as reflexões e discussões oriundas do processo anterior, com mesas de debate e palestra de finalização.
- III Seminário: "A Educação Infantil e a BNCC" - Socialização do documento em 23 de maio de 2022.

Esses eventos foram o palco onde a disputa curricular se manifestou, conforme relata a Professora-UFSC 02 ao descrever seu papel crítico na elaboração da BNCC nacional, garantindo que o posicionamento da rede estivesse representado:

Então, o meu convite chega primeiramente no COEB, onde eu sou convidada a falar um pouco da BNCC para a educação infantil. Era um evento, que tinha mais de 1.500 pessoas. E a partir dessa fala no COEB, já num posicionamento crítico, porque desde que eu ingressei ou me candidatei na realidade, porque foi um edital, me candidatei a trabalhar junto na elaboração da BNCC nacional, o fiz com muito cuidado e com muita crítica, o que também não foi muito fácil, porque o objetivo era fazer a crítica lá de dentro e tentar negociar algumas coisas (Professora - UFSC 02).

Esses eventos geraram *comissões de profissionais* para estudos e análises comparativas realizados pelos profissionais que foram aprimorados por uma comissão específica, que organizou o segundo Seminário e sistematizou o escopo dos quadros comparativos.

A adoção do conceito de "Recontextualização Curricular" RMEF foi a estratégia teórica essencial para lidar com a imposição da BNCC, conforme explicitado no documento, entendido como um "conjunto de códigos" (Florianópolis, 2021, p.14). A explicação dessa adoção, que se baseia nos estudos de Basil Bernstein (1986) e foi apresentada pela Professora Dra. Jane Bittencourt (UFSC) no II Seminário

para demarcar a autonomia da rede e garantir que o currículo local não fosse simplesmente substituído pela BNCC.

A recontextualização é o processo pelo qual um conjunto de códigos definidos por uma política macro (a BNCC) são colocados em debate e executados na esfera do micro (os municípios e as unidades educativas). O código oficial não é implementado de forma linear. Em vez disso, a recontextualização desencadeia a necessidade de se identificar as possibilidades de aproximação ou de distanciamento dessa macro política educacional. Para a RMEF, a base material desse processo foi o estudo detalhado do conjunto de documentos curriculares municipais já existentes, o que permitiu à rede utilizar seu próprio acúmulo teórico como ponto de partida para o debate:

Então, veja assim, foi um processo muito formativo. Utilizamos a obrigação, a necessidade, a determinação legal que gerou um processo formativo não somente de implementação da BNCC, mas que nós nomeamos inclusive de *recontextualização* por isso, porque era um movimento de cotejamento e de olhar crítico para, e depois de trazer isso então, de surgir essa constatação de que os documentos da rede precisavam ser revisitados (Professora - UFSC 02).

Diante disso, foram realizados o cotejamento e a análise comparativa das concepções, dos Campos de Experiências da BNCC e dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) dos documentos curriculares da RMEF.

A explicação sobre a construção do documento e a materialização da Práxis coletiva da rede encontra-se detalhada nas páginas introdutórias:

O Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI, vinculado à Diretoria de Educação Infantil - DEI, desta Secretaria, estruturou um intenso processo formativo de estudos, análises, reflexões, ocorrido ao longo de 2018 e 2019. Na defesa do princípio da participação, que traz os profissionais para o protagonismo das discussões, este foi efetivado com representações de professores/as, supervisores/as, diretores/as e assessoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Os profissionais da Educação Infantil, envolvidos no processo formativo, revisaram os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), realizaram esta recontextualização curricular, a partir da BNCC, aqui sistematizada (Florianópolis, 2021, p.6).

O NUFPAEI, na representação de suas assessoras, organizou grupo interno de estudos e buscou, ainda, diferentes Fóruns de Discussão sobre a BNCC. Em 20 de agosto de 2018, promoveu-se o Seminário: “A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC”, um evento que garantiu a representação de todas as

Unidades Educativas da rede:

A partir da realização do Seminário definimos a realização de um curso de aprofundamento sobre a BNCC em que cada Unidade Educativa deveria ter no mínimo um representante, preferencialmente, o supervisor e/ou diretor, ou na impossibilidade destes, um professor. O referido grupo foi coordenado por uma consultora que ao longo dos meses de outubro e novembro conduziu os encontros com dois grupos, envolvendo aproximadamente noventa profissionais, perfazendo um total de 28 horas de discussão. O estudo e a análise comparativa realizada por esses profissionais que cotejaram os conceitos e concepções adotados na BNCC (2017) e nos Documentos Curriculares da Educação Infantil da RMEF, foram aprimorados por uma comissão de profissionais⁵¹ (Florianópolis, 2021 p. 13).

Foi no seminário de 23 de maio de 2022 que houve a socialização do documento “Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular” em formato de e-book e versão de livro de bolso. Abaixo está a figura do convite:

Figura 12: Folder do III Seminário: A Educação Infantil e a BNCC

Fonte: Site do portal da PMF⁵²

⁵¹ Participantes da comissão organizadora do II Seminário e da sistematização do texto. Esta comissão reuniu-se em 4 encontros, em 20 horas. Participaram da comissão: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Carmen Lúcia Nunes Vieira; Fabricio Zimmermann Souza; Fernanda Carginin Gonçalves Daniel; Heloisa dos Santos Simon; Joice Jacques da Costa Pereira; Karine Zimmer; Leila Echer; Leticia Águida Bento Ferreira; Maria de Nazaré Feijó; Rejane Teresa Marcus Bodnar (Florianópolis, 2021).

⁵² Disponível em:

<https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil/forma%C3%A7%C3%B5es-cursos-e-semin%C3%A1rios>

O Seminário de 2022, centrado na socialização do e-book sobre a recontextualização curricular, marca um ponto crucial na política educacional de Florianópolis.

O cotejamento funcionou, como uma ferramenta de resistência intelectual, assegurando que o currículo local não fosse subsumido pela Hegemonia nacional, mas sim um documento autônomo, coerente e legitimado em sua base local, mesmo em diálogo com a legislação federal. Por fim, a metodologia estabeleceu um diálogo com a sociedade e a legislação, buscando atender às exigências legais (como a Resolução CNE/CP nº 2/2017) e envolver a comunidade educacional no processo para validar o conjunto de documentos curriculares que a rede já possuía.

5.1.7.4 Princípios e concepções

As ações na esfera municipal, embora atravessadas pela política macro, possuem autonomia nas escolhas, considerando as demandas locais e as características das crianças. Os princípios e concepções defendidos no documento resultam da autonomia relativa nas escolhas e são encontrados no documento de Florianópolis, 2021:

Da Educação Infantil:

- Indissociabilidade do cuidar-educar (p.21 e 22);
- Complementaridade entre a instituição e a família (p.21;26; 28);
- Intencionalidade Educativo-Pedagógica, garantindo uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas - linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural (p.16; 30).

Da Criança:

Criança como sujeito Histórico e de Direitos: que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, brincadeiras, imaginação, experimentação e produção cultural (p.22, 23);

- Ser ativo e protagonista (p.23; 31);
- Vivem infâncias diversas: precisam ser consideradas para a ampliação, diversificação e complexificação de seus repertórios de conhecimentos e culturais (p.23);

Eixos estruturantes

- Brincadeira e Interações (p.19;28;29;30);

Organização Curricular e Ação Pedagógica

- Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) ao invés de Campos de Experiência (p.16;17;18;20);
- Intencionalidade Educativo-Pedagógica: sendo planejadas, sistematizadas e acompanhadas para possibilitar a ampliação das experiências das crianças. Isso difere de um desenvolvimento natural ou espontâneo (p.30; 31);
- Observação, Registro, Planejamento e Avaliação (p.31; 32);

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

- Continuidade e Articulação: evitando rupturas e antecipação de conteúdos do E.F. (p.34);
- Diálogo entre as etapas (p.34).

Para chegar a nestes princípios e concepções, muitas discussões aconteceram, como relata a entrevistada:

E nós dividimos grupos com temáticas, estudando o tempo todo a BNCC e, ao mesmo tempo, os documentos da rede. Por exemplo, para nós era importante saber que concepção de educação infantil nós vemos no documento da BNCC? Qual a concepção de educação infantil que temos no documento da rede? Como o cuidar e educar está na BNCC? Como cuidar e educar está nos documentos da rede? Como a BNCC traz as relações com as famílias? Como os documentos fazem esse movimento também das relações com as famílias? Como a BNCC trabalha ou demarca a intencionalidade educativa pedagógica? Como os documentos da rede trabalham a intencionalidade? E aí, fomos pensando qual a concepção de experiência, qual a concepção de criança, de brincadeira, de observação, registro, avaliação, planejamento e fomos pensando isso dentro dos dois documentos, fazendo sempre esse cotejamento (Professora - UFSC 02).

As reflexões oriundas desse processo de discussão foram apresentadas no II Seminário: “A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC”, ocorrido em 1º de abril de 2019. Levantou-se, durante o evento, uma discussão sobre a regulação do Governo Federal na elaboração de políticas públicas para

implementação nos Estados e Municípios.

O documento utiliza a teoria de Basil Bernstein (1986) destacando que "não se concebe de forma linear a incorporação dos códigos estabelecidos por uma política macro, mas em certa medida, ela também vai nos fornecer elementos que demarcam que há uma autonomia relativa nas escolhas realizadas na esfera da micropolítica" (Florianópolis, 2021, p. 15).

Com essa compreensão de que a execução das políticas nas esferas "micro", amparada em Bernstein, a comissão organizadora debruçou-se sobre o documento nacional e os da rede e, a partir do Seminário, identificou similitudes entre o documento nacional (BNCC, 2017) e o conjunto de documentos curriculares municipais.

O documento apresenta os Campos de Experiências e Núcleos de Ação Pedagógica: Similitudes. Nessa seção, realizou-se um cotejamento criterioso entre os documentos, chegando-se à conclusão de que os NAPs do conjunto de documentos curriculares da RMEF contemplam os Campos de Experiências da BNCC, exemplificados em tabela associativa.

A fala da entrevistada revela que houve de fato, um grande movimento de resistência:

Mas nesse movimento de resistência e de garantia da manutenção dos documentos da rede, se utilizou dessa estratégia de não rejeitar, e não sermos tão ácidas nas críticas com relação à BNCC, por essa negociação que estava acontecendo naquele momento. Nos documentos da rede existe uma proposta de indicações para as profissionais pensarem as suas ações pedagógicas no sentido de ampliar, diversificar e complexificar as experiências, as linguagens e os conhecimentos das crianças. Então, por mais que essa redação que está aqui no documento, como eu disse, eu sempre digo, a (Assessora NUFPAEI 01⁵³) ficava até chateada comigo, ela dizia, "Professora, não pode dizer isso, nós estamos aqui no fio da navalha", e eu sempre dizia, nós somos uma família generosa demais, gente, que isso! Eu leio hoje e olho, meu Deus, como a gente foi generosa! e ela dizia, "não, não, precisava ser assim", era um movimento de resistência (Professora - UFSC 02).

O trecho descreve uma estratégia de resistência sutil, porém profunda, adotada pela RMEF. O movimento não foi de rejeição aberta à BNCC, mas sim de garantia e manutenção da autonomia e da qualidade dos documentos curriculares já estabelecidos pela rede. Em vez de confrontar diretamente a BNCC, a rede optou por

⁵³ O termo foi empregado, pois se trata da pessoa que ela menciona na entrevista, com seu nome original.

demonstrar que seus documentos que utilizavam os Núcleos de Ação Pedagógica – (NAPs) já contemplavam os novos Campos de Experiências propostos pela Base Nacional. Essa equiparação, realizada através de um cotejamento criterioso e exemplificado em uma tabela associativa, minimizou a necessidade de uma reestruturação radical imposta de fora.

A fala da entrevistada Professora-UFSC 02 ("nós somos uma família generosa demais") e a tensão sentida pela Assessora NUFPAEI 01 ("nós estamos aqui no fio da navalha") revelam o risco iminente de perder a identidade curricular própria. O ato de "não sermos tão ácidas nas críticas" foi uma ação de sobrevivência política, uma "generosidade" estratégica que permitiu à RMEF preservar sua essência.

Quando se trata da transição da E.I. para o E.F., a entrevistada comenta a percepção da rede e a complexidade do que estavam construindo:

O que muito nos assustou nesse documento nacional foi mais aquela parte da transição da educação infantil para o fundamental. Ela era muito formatada, ela tinha objetivos muito engessados mesmo, principalmente quando a gente vai falando da concepção de experiência, aquilo que fica na memória, aquilo compõe essa subjetividade. Então foi todo esse movimento, um movimento muito complexo, sabe, Cris? Muito mesmo, porque lidava com diferentes esferas, nacional, municipal, a categoria, os pesquisadores, então eram disputas ali concorrendo, e o que a gente queria era achar uma brecha que pudesse reafirmar e dizer dos nossos códigos (Assessora - NUFPAEI 01).

A RMEF percebeu uma contradição na seção de transição do documento nacional, que estava "muito formatada". Essa formatação contradiz a visão da RMEF de que a Educação Infantil deve oportunizar a "experiência da criança". O modelo engessado da BNCC ameaçava reificar a experiência (transformar em coisa) em uma lista de comportamentos observáveis, comprometendo a riqueza do seu aprendizado individual e social.

O processo de discussão e recontextualização foi um campo de disputa pela hegemonia curricular. Uma tentativa complexa de resistir a essa hegemonia e de reafirmar seus próprios códigos, expondo a contradição entre a visão curricular do controle e a visão curricular da subjetividade, e obrigando a RMEF a lutar pela hegemonia do seu projeto educacional.

No último capítulo: "Apontamentos Finais do Processo de Recontextualização Curricular" conclui-se:

Concluimos as análises reiterando os pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009), que sustentam as concepções presentes na BNCC (2017) e nos Documentos Curriculares da RMEF da Educação Infantil. A proposição aqui apresentada cumpre, assim, o que foi definido na Resolução CNE/CPnº2 de 2017, que assevera no seu art. 5º, que os municípios deverão revisar seus currículos. O processo de recontextualização curricular considera que o conjunto de Documentos Curriculares municipais para a Educação Infantil de Florianópolis contemplam as demarcações e indicações constantes na BNCC (2017) e alargam as proposições, já que objetivam a intensificação das ações de adultos e crianças de modo a ampliar, diversificar e complexificar as experiências educativas (Florianópolis, 2021, p. 59).

Dessa forma, os conteúdos curriculares da Educação Infantil estão relacionados a fatores socioculturais, mantendo-se os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) do documento Diretrizes Curriculares de 2010, na recontextualização da BNCC no município. Tal fato desobriga o uso dos códigos de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC nos planejamentos dos(as) professores(as) e mantém os NAPs como forma de estruturação:

Então, ter esse documento da Recontextualização assegurou que a gente não precisasse ter a BNCC como um instrumento de planejamento. O que foi ali comprovado nos documentos. Se nossa documentação fosse uma proposta metodológica, nenhum esforço que a gente tivesse feito teria dado certo. Entende? Utilizamos as brechas. Podemos continuar assim? Até quando? Também não sabemos. Porque a política, os gestores mudam e tivemos naquela época um gestor que assinou embaixo desse documento (Assessora - NUFPAEI 02).

Bernstein (1986) argumenta que a incorporação de códigos de uma política macro não é um processo simples ou direto. Ele enfatiza que a própria política estabelece os limites e as possibilidades que, em certa medida, garantem aos atores locais uma margem de autonomia na realização de suas escolhas micropolíticas. Neste ensejo, a Assessora reconhece a importância do teor dos documentos: "Se nossa documentação fosse uma proposta metodológica, nenhum esforço que a gente tivesse feito teria dado certo." Isso demonstra uma reflexão crítica sobre a solidez dos documentos preexistentes.

A RMEF percebeu que a força de seu currículo estava em ser uma proposta conceitual e teórica. "Utilizamos as brechas." Esta é a síntese da práxis levou à identificação das vulnerabilidades da BNCC e das possibilidades de diálogo (as "brechas") que poderiam ser exploradas para preservar a qualidade pedagógica local.

Essa conclusão demonstra a Práxis Revolucionária – definida por Sánchez

Vázquez (1977), em sua obra *Filosofia da Práxis*, como a unidade dialética entre a teoria e a prática (ação) voltada para a transformação radical da realidade social, econômica e política. É a ação consciente e intencional que, baseada na reflexão, modifica as condições externas da sociedade e, simultaneamente, implica em os homens "modificando-se a si mesmos e reciprocamente".

A rede buscou transformar uma exigência burocrática e hegemônica (a BNCC) em um processo de luta ideológica pela manutenção da própria identidade.

5.1.7.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 13: Resistência Propositiva - Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis – Recontextualização Curricular (2021)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
Ponto de disputa	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documentos Curriculares da RMEF
Organização Curricular	<i>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:</i> Foco no que a criança faz, voltado para a avaliação da criança.	<i>Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs):</i> Organização que reafirma a função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências das crianças pela intencionalidade docente.
Concepção de Experiência	Termo presente na BNCC, mas <i>sem definição aprofundada</i> do conceito de <i>experiência e/ou vivência educativa</i> .	<i>Conceituação Aprofundada:</i> Diferencia Vivência (o vivido no âmbito da percepção) de Experiência (o que fica na memória, o que transforma e produz sentido).
Concepção Implícita/Explícita	<i>Lógica da Avaliação e do Comportamento Observável.</i> Redigido para que a ação da criança seja mensurável.	<i>Função Social da Educação Infantil e da Organização Pedagógica.</i> Redigido para guiar a reflexão e a intervenção docente.
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Estabelece o que deve ser feito (estratégias e balizadores) com <i>objetivos estantes, formatados do que se espera da criança</i> das aprendizagens esperadas ao final da Educação Infantil.	<i>Integração e continuidade</i> dos processos de aprendizagem, respeitando a singularidade das crianças e a natureza das mediações de cada etapa. Valoriza o <i>como fazer</i> , mobilizando seus profissionais e parceiros para garantir a articulação entre as etapas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.7.6 Análise crítica e implicações

O documento de Recontextualização Curricular (2020) é o produto mais refinado da Práxis Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atuando como um instrumento de autodefesa contra a Hegemonia curricular nacional. Conforme apontado por Fortunato (2020), "a verdadeira intenção por trás da criação deste documento era a de firmar um posicionamento de resistência, agindo em defesa da infância e na preservação de todas as importantes conquistas já efetivadas na RMEF".

O ponto central do movimento reside na Contradição entre a lógica da BNCC — focada na ação da criança observável para fins de avaliação e medição (lógica de controle) — e a lógica da RMEF — centrada na ação intencional do professor para ampliar e complexificar a experiência educativa. A adoção da Recontextualização Curricular (Bernstein) foi a estratégia teórica que permitiu à RMEF utilizar as brechas do macropolítico. Por meio do cotejamento exaustivo entre os Campos de Experiência e os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), a Rede demonstrou que seus códigos curriculares (os NAPs) já contemplavam as demandas da BNCC, mas as alargavam em concepção. Esta ação assegurou a desobrigação do uso da BNCC como instrumento de planejamento, preservou a riqueza conceitual da Pedagogia da Infância local e reforçou a identidade curricular contra a ameaça do currículo engessado na transição para o Ensino Fundamental. A Rede transforma, assim, a obrigatoriedade legal em um ato de luta ideológica pela preservação de seus documentos.

5.1.8 Análise do documento: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022)

A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022) é o documento mais atualizado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), seu objetivo principal não foi criar um currículo novo, mas sim adensar, ampliar, atualizar e complexificar os conceitos da edição anterior (2010), (2012), (2015a) fortalecendo a identidade pedagógica crítica da RMEF ancorada principalmente na Pedagogia da Infância e na Teoria Histórico-Cultural.

A metodologia de construção deste documento é a chave para sua

legitimidade, marcada pela Práxis coletiva e pela docência compartilhada, que engloba professoras, auxiliares, supervisoras e diretoras, e se contrapõe a modelos curriculares verticais. Ao reafirmar a indissociabilidade entre o Educar e o Cuidar, e ao estruturar o trabalho pedagógico em torno da Brincadeira e das Interações, o currículo se estabelece como um instrumento de luta contra a pressão hegemônica, como a antecipação da alfabetização.

O documento, ao defender o ciclo de ação-reflexão-ação e o letramento desde bebês contra a pressão da antecipação da alfabetização, consolida-se como um instrumento vivo de luta pela autonomia curricular e pela garantia de experiências qualificadas para as crianças de Florianópolis.

5.1.8.1 Estrutura (Composição)

O presente documento foi resultado das gestões do Prefeito(s) Municipal de Florianópolis: Gean Marques Loureiro (2020, 2021) e Topázio Silveira Neto (2022) do Partido Social Democrático (PSD), sob a responsabilidade do Secretário Municipal de Educação de Florianópolis, o docente universitário da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Maurício Fernandes Pereira (2020, 2021, 2022)⁵⁴. Às diretoras(s) da Educação Infantil: Dione Raizer (2020) e Débora Raquel Schutz (2021, 2022) e tendo por consultora geral a professora doutora Eloisa Acires Candal Rocha e Márcia Buss-Simão (2022).

O documento, especialmente na introdução, destaca que a reedição é resultado de um esforço coletivo de profissionais da Educação Infantil que inclui profissionais da rede municipal (professores/as, supervisores/as, diretores/as e auxiliares de sala) e a colaboração de consultores especialistas. “E a professora Eloísa Rocha era a consultora geral, sempre nos alertava para isso: A gente não está escrevendo um documento acadêmico. Ele precisa estar embasado teoricamente, mas ele precisa ajudar a traduzir na prática pedagógica, no cotidiano” (Assessora NUFPAEI 01).

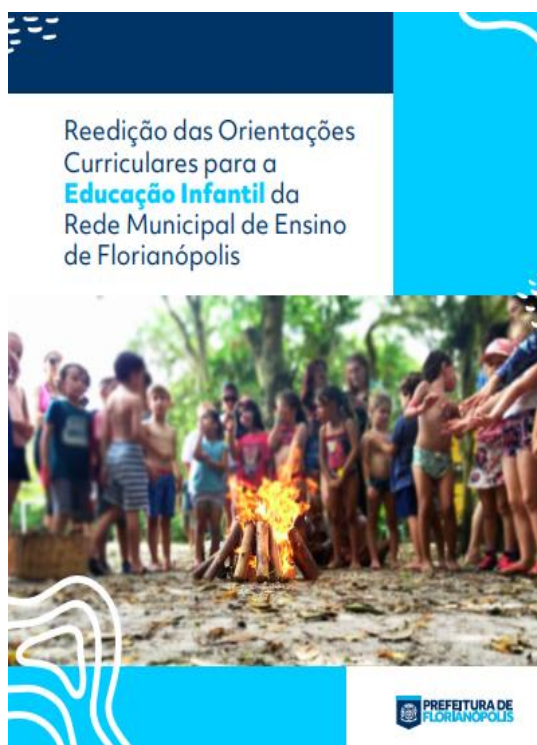
A composição da Gestão Municipal e Secretaria de Educação completa dos participantes é extensa, o que revela o trabalho coletivo empregado no documento,

⁵⁴ Professor do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ela encontra-se na nota⁵⁵.

⁵⁵Equipe da Secretaria: Secretário Adjunto de Educação: Rodrigo Goulart Leite (2021, 2022); Gerente de Articulação e Atividades Complementares: Joice Jacques da Costa Pereira (2020); Diretora da Educação Fundamental: Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger (2021, 2022); Diretora de Gestão Escolar: Fabrícia Luiz Souza (2021, 2022); Diretor de Planejamento e Dados Educacionais: Eduardo Savaris Gutierrez (2021, 2022); Diretor Operacional: Jean Ribeiro Fernandes (2021, 2022). Assessoras da Diretoria de Educação Infantil (DEI): Uma lista extensa de profissionais que se manteve em parte e foi atualizada entre 2020, 2021 e 2022. Inclui nomes como Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues, Cláudia Aparecida da Silva e Silva, Juliana Melo, Karine Quint Rachadel, Kariny Pereira Wiethorn, Lélia Florisbal Pereira, Lilian Cristina Luz, Marcela Carolina Zen de Andrade, Marilande Gonçalves, Priscila Chiká Simici, Priscila Eli Alves, Rosana Anieli Garcia, Simone Pedrini, Tatiana Kelen da Silva Pereira, Tatiane da Silva Silveira, Thayse Schmitz, Vera Lúcia Klein, Zenilda Ferreira de Francisco (em 2020); Andreia Maria de Souza Fernandes, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Denise Westphal Sá, Dirce Guerres Zucco, Fabiana Duarte, Fernanda Vicente de Azevedo, Lizyane Francisca Silva dos Santos, Maristela Della Flora, Marlise Oestreich, Manoella de Mesquita Schindwein, Marcia Maria Wollinger Guimarães da Costa, Melissa de Oliveira Brito, Nicole Fernanda Meyer, Priscila Chiká Simici, Priscila Eli Alves, Reonaldo Manoel Gonçalves, Rosinete Valdeci Schmitt, Sandra Regina Pires, Sílvia Renata de Carvalho, Simone Cristiane Silveira Cintra, Vera Lucia Klein, Viviane da Cunha, Zenilda Anflor Ferreira (em 2021 e 2022, com algumas variações). Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI/DEI): Ana Regina Ferreira de Barcelos, Andreia do Carmo, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel, Jacira Carla Bosquetti Muniz, Joselma Salazar de Castro, Reonaldo Manoel Gonçalves, Rosinete Valdeci Schmitt, Simone Cristiane Silveira Cintra, Tatiana Valentin Mina Bernardes, Zenaide Sousa Machado (em 2020); e Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Eduarda Souza Gaudio, Fábio Tomás Alves, Juliano Silveira, Karine Zimmer da Silva, Rafael Matiuda Spinelli, Simone Cristiane Silveira Cintra (em 2022). Equipe de Assessoria e Núcleos Pedagógicos da Educação Infantil: Coordenação Assessoras DEI: Juliana Dias Ferraz de Souza (2021, 2022) e Suelen Terezinha da Silva (2021, 2022). Assessoras Administrativas - DEI: Denise Westphal Sá (2020, 2021, 2022) e Juliana Dias Ferraz de Souza (2020), Júlia da Rosa de Oliveira (estagiária em 2021). Estagiárias: Hariel Layla dos Santos e Nayara Granzotto Claudino dos Santos (2020), Júlia da Rosa de Oliveira (estagiária em 2021). Consultoria e Colaboração Externa: Consultora Geral: Eloisa Acires Candal Rocha (2022). Consultoras Especialistas: Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Caroline Machado, Catarina Moro, Débora Regina Wagner, Diego de Medeiros Pereira, Eliane Debus, Josiana Picolli, Jussara Brigo, Léa Tiriba, Márcia Buss-Simão, Maria Isabel Leite, Maristela Della Flora, Mônica Maria Kerscher, Pamela Nunes, Patrícia de Moraes Lima, Rodrigo Souza, Sandra Mara Cunha, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Simone dos Santos Ribeiro, Suzani Cassiani, Yonier Orozco (2022). Comissão Organizadora: Ana Regina Ferreira de Barcelos, Andreia do Carmo, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel, Jacira Carla Bosquetti Muniz, Joselma Salazar de Castro, Reonaldo Manoel Gonçalves, Rosinete Valdeci Schmitt, Simone Cristiane Silveira Cintra, Tatiana Valentin Mina Bernardes, Zenaide Sousa Machado (mencionada na ficha técnica de 2022, mas com nomes consistentes com a equipe de 2020/NUFPAEI). Colaboradora: Márcia Buss-Simão (mencionada na ficha técnica de 2020). Design Gráfico: Suzy Mendes (2022). Revisão: Aline Grazielle Benitez (Bibliotecária) (2022). (Florianópolis, 2021 e 2022).

Figura 12: Capa da Reedição das Orientações Curriculares (2022)



Fonte: [Site do portal da PMF](#)

A reedição do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” reitera os demais documentos da rede e foi realizada por meio de formações, estudos e debates coletivos.

5.1.8.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

O objetivo desta segunda edição é a “ampliação e a atualização de conceitos em torno da primeira edição, de modo a dialogar com a prática pedagógica das profissionais da Educação Infantil da RMEF e servir de base para formações e estudos individuais e/ou coletivos das Unidades Educativas” (Florianópolis, 2022, p. 12). Isso é relatado pela entrevistada: “Então, no documento de 2022 já existia o núcleo de formação. E aí o NUFPAEI ficou responsável por formações que tratavam de cada parte do documento orientações. Porque como se tratava de uma reedição, de uma reescrita de algo que já existia, o objetivo era adensar aquilo” (Assessora - NUFPAEI 02).

Seu objetivo central é orientar, subsidiar, adensar e qualificar as práticas pedagógicas nas unidades educativas, promovendo o desenvolvimento integral e a garantia dos direitos das crianças. O documento busca o fortalecimento da identidade

pedagógica da RMEF, consolidando uma base teórica e metodológica que reitera os pressupostos das Diretrizes Nacionais (2009) e das Diretrizes Municipais (2010) ao mesmo tempo em que fortalece o diálogo, amplia os saberes docentes para contribuir para a qualificação da Educação Infantil no município, oferecendo oportunidades educativo-pedagógicas que promovam experiências.

5.1.8.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

Sua construção foi um processo contínuo e colaborativo de atualização e reflexão, que se desdobrou em várias etapas. Em 2019, iniciou com a composição de grupos de formação, estudo e debate, integrados por professoras, auxiliares de sala, supervisoras e diretoras, tendo como base o documento de 2015. A atualização dos grupos foi motivada por demandas teóricas e metodológicas.

Este documento foi revisado em um processo participativo, construído com a contribuição de múltiplos profissionais:

As consultorias gerais ocorreram com Márcia Buss-Simão que tratou sobre os conceitos basilares da Educação Infantil e com Eloisa Acires Candal Rocha que, além de tratar destes conceitos, realizou uma revisão geral do documento. A parte da brincadeira teve consultoria com Josiana Picolli e Caroline Machado, o NAP Relações Sociais e Culturais com Patrícia Moraes Lima, o NAP Linguagens, parte Oral e Escrita, com Eliane Debus, a parte das Linguagens Visuais aconteceu com Alessandra Mara Rotta de Oliveira e Maria Isabel Leite, a parte das Linguagens Corporais e Sonoras com Márcia Buss-Simão, Sandra Mara Cunha, Diego de Medeiros Pereira e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, o NAP Natureza com Maristela Della Flora, Léa Tiriba, Juçara Brigo, Mônica Maria Kerscher, Pamela Nunes, Rodrigo Souza, Suzani Cassiani e Yonier Orozco, e a parte das Estratégias da Ação Pedagógica com Maria Isabel Leite e Catarina Moro (Florianópolis, 2022, p.12).

O documento em análise adota a nomenclatura "profissionais docentes" para identificar todas as categorias que atuam e estão diretamente envolvidas na ação docente com crianças, a saber: professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, professoras de Educação Física e professoras auxiliares de Educação Especial (Florianópolis, 2022, p. 14). Essa nomenclatura visa adensar o conceito de docência compartilhada, embora resguarde as atribuições e contratações diferenciadas de cada categoria. Adicionalmente, reconhece-se a contribuição essencial de outros profissionais que também são tidos como educadores, como cozinheiros, zeladores e seguranças, para o bom funcionamento e a vida coletiva da instituição.

A metodologia para a reedição das Orientações Curriculares foi marcada por

um intenso e multifacetado esforço coletivo de profissionais da Educação Infantil na atualização dos fundamentos teóricos e metodológicos. O processo foi construído sobre uma base de formações, estudos e debates coletivos e se iniciou com um diálogo direto com a legislação nacional, por meio do cotejamento e diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis (Florianópolis, 2022).

Durante 2019, o cerne da Práxis coletiva se deu em grupos de estudo com professoras, auxiliares de sala, supervisoras e diretoras, com o objetivo de aprofundar e atualizar conceitos em relação às suas trajetórias e práticas na Educação Infantil da Rede nos últimos anos. A partir dessa base, foi realizado um mapeamento de indicativos acerca de aspectos teóricos e metodológicos que precisavam ser atualizados, aprofundados, explicados ou incluídos na composição do documento. Posteriormente, o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) reuniu-se com especialistas para o maior detalhamento e sistematização da escrita das orientações curriculares. O trabalho contou com a revisão geral e consultoria especializada de Eloisa Acires Candal Rocha e Márcia Buss-Simão, além do envolvimento de outros consultores para áreas específicas, como os Núcleos de Ação Pedagógica e a Brincadeira.

Essa metodologia participativa e dialógica resultou em um texto que inclui caixas explicativas e indicação de referências e links para aprofundamento de termos ou conceitos, reiterando, contudo, as bases teóricas e metodológicas originais do documento de 2010.

A entrevistada relata o esforço para que toda a rede pudesse se apropriar das discussões e após a publicação, de sua implementação:

O NUFPAEI, que era responsável por concentrar as principais temáticas de formação, inclusive atualizando o público sobre o que esse novo documento trazia, abordava. Eu digo que era porque nesse momento do ano de 2025 eu não tenho tanta certeza se ele se mantém ou não⁵⁶. Considero que as instituições que desejaram aprofundar o estudo, pelo menos até meados de 2023, tiveram a possibilidade, inclusive, de ter consultores, formadores externos pagos. Depois, por questões políticas, orçamentárias, acredito eu, não foi mais possível ter o pagamento de formador externo. Então, as

⁵⁶ Nota explicativa: Em 2025, o NUFPAEI foi destituído pela gestão do secretário de Educação Thiago Peixoto. Uma nova configuração da formação centralizada foi adotada, nas quais os assessores pedagógicos, que trabalhavam em duplas nas unidades educativas, passaram a ser nominados de tutores e exercem a atividade sozinhos. Uma mudança aconteceu em relação ao foco de sua atuação, que anteriormente acolhia todas as demandas da unidade e agora passa a focar mais estritamente nas questões pedagógicas.

unidades educativas tiveram que contar com o grupo de profissionais que atuava na formação continuada da educação infantil ou com colaborações espontâneas. O grupo que atuava na formação continuada era um grupo pequeno, então não acredito que tenha havido fôlego para cobrir toda a necessidade da rede. Nós temos uma rede extensa, com mais de 90 instituições de educação infantil (Supervisora).

A rede possui um arcabouço teórico-metodológico complexo, mas a práxis de aprofundamento depende da formação continuada. O corte de verbas para consultores e formadores externos que ocorreu no segundo semestre, impôs uma contradição material: a formação precisa se voltar para a implantação e implementação, mas os recursos foram extintos e os formadores do NUFPAEI eram poucos e as unidades passam a depender das colaborações espontâneas para garantir a formação descentralizada e em especial o trabalho da supervisão escolar foi fundamental:

As supervisoras ficaram com esse papel de fazer essa ampla divulgação, com o apoio das assessoras. Então, muitas coisas tiveram que ser revistas, como o PPP, alguns conceitos, algumas definições, que já não cabiam, não eram compatíveis com a reedição. E foi aprimorando, mas uma questão de aprimoramento de conceitos, de princípios, algumas palavras, que já estavam em desuso. Então, foi trabalhado, sim, a reedição. A supervisão nos deu muito apoio para que conseguíssemos colocar a linguagem, os parâmetros, os objetivos, de acordo ali com a reedição na nossa documentação (Professora - NEIM 02).

O relato da Professora do NEIM detalha a práxis concreta de implementação da reedição do documento curricular, evidenciando o esforço da rede em manter sua coerência interna diante das atualizações, que não foi apenas uma colagem de textos anteriores, mas uma reflexão crítica sobre o que estava em desuso na própria prática da rede. A Supervisão e as Assessoras assumiram o papel de agentes recontextualizadores na esfera micro, promovendo a "ampla divulgação" e o apoio direto às unidades e as profissionais docentes.

A diretora da DEI faz uma menção sobre a dificuldade de alcance da rede como um todo:

Por mais que nós tentássemos fazer os processos participativos, sempre tinha um grupo que, por vezes, se sentia não tão representado ou que não sabia ainda daquele movimento, porque a gente dependia dos interlocutores, do diretor da unidade educativa, do supervisor para fazer essa articulação, para que isso chegasse a cada sujeito. Mas eu acho que, em linhas gerais, nós alcançamos, de um bom modo, essa escuta da rede e essa participação

dos sujeitos para conseguir chegar na versão final dos documentos que nós temos hoje (Diretora - DEI).

Ao relatar a dificuldade de garantir a universalidade da participação em seus processos de construção curricular, ela reconhece a tensão democrática inerente à gestão de uma grande rede, mas celebra o êxito da práxis participativa em sua missão essencial: produzir um currículo legítimo, que reflete a voz majoritária da categoria: foi suficiente para legitimar a "versão final dos documentos que nós temos hoje."

5.1.8.4 Princípios e concepções

Com base no documento "Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil" (2022), a síntese dos princípios e concepções basilares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) estrutura-se em uma abordagem integral, crítica e autônoma da criança. O documento, que compila produções anteriores (2010, 2012, 2015, 2020), visa ampliar e atualizar conceitos em diálogo contínuo com a prática pedagógica. A breve análise apresenta os princípios e concepções do documento:

Concepção da Educação e do Sujeito: A RMEF reafirma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sustentada no respeito aos direitos fundamentais e na garantia de uma formação integral que abarca as diversas dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). Essa função é efetivada pela indissociabilidade do *Educar-cuidar*, que acolhe e responde às manifestações de curiosidade da criança, oportunizando a construção de sentidos pessoais e coletivos. A *Concepção de Criança* a tem como um sujeito histórico e de direitos, protagonista que constrói sua identidade e produz cultura através de interações e experiências. A rede ancora sua base teórica sobretudo na Pedagogia da Infância.

Eixos Metodológicos e Curriculares: O trabalho pedagógico é orientado pelos Princípios Éticos, Políticos e Estéticos das DCNEIs (autonomia, criticidade, ludicidade e respeito à ordem democrática). Os eixos estruturantes são a *Brincadeira* (mencionada 305 vezes no documento) e as *Interações* (que aparecem 54 vezes), que são consideradas a base das experiências educativas. A *Experiência* (mencionada 172 vezes) é central, sendo concebida na perspectiva de Walter Benjamin como algo que se atualiza na narração e rememoração e que se consolida

na brincadeira, no "fazer sempre de novo". A organização do currículo é dada pelos *Núcleos da Ação Pedagógica (NAP)*, que direcionam o trabalho docente de forma intencional e integral.

Intencionalidade, Avaliação e Práxis Docente: A Intencionalidade Educativo-Pedagógica reafirma que a ação docente deve ser planejada e orientada, de modo que o resultado seja "sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade" em relação à elaboração de conceitos. As etapas essenciais dessa práxis são: a) Observação: Deve ser atenta e sensível às "heterogeneidades" (gênero, classe, etnia-raça) para uma aproximação às crianças reais e concretas. b) Registro: É a possibilidade de tornar as experiências memoráveis e passíveis de reflexão crítica, constituindo a memória coletiva e institucional, focado nos processos, e não nos resultados. c) Planejamento: É uma estratégia de organização e reflexão que se empreende na busca pelo imprevisível através da investigação pedagógica. d) Avaliação: Possui caráter formativo e consiste no acompanhamento contínuo dos processos, sendo articulada com a avaliação do contexto e baseada na documentação pedagógica, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. O documento ressalta a importância da docência compartilhada.

Relações e Transição: O documento enfatiza que a Relação com as Famílias deve ser pautada na compreensão e no respeito da diversidade de formações, culturas e crenças. Por fim, a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve garantir a continuidade dos processos de aprendizagens por meio de estratégias adequadas e múltiplos registros, sendo a avaliação um instrumento de acompanhamento, e não de retenção. A reedição do documento, ao dialogar com a prática e servir de base para a formação, cumpre seu objetivo de ampliação e atualização conceitual na rede. O cuidado para que o documento mantivesse o caráter curricular, foi mencionado pela entrevistada:

Porque a nossa perspectiva era escrever um documento curricular. Então, as concepções teóricas precisavam nos ajudar a traduzir isso lá na prática pedagógica. E a professora Eloísa Rocha, nossa consultora geral, sempre nos alertava para isso. "A gente não está escrevendo um documento acadêmico". Ele precisa estar embasado teoricamente, mas ele precisa ajudar a traduzir na prática pedagógica, no cotidiano. E aí, as Relações Sociais e Culturais (Assessora - NUFPAEI 01).

A entrevistada relata sobre o percurso: "voltar ao conceito fundante, o que é uma Pedagogia da Infância? A rede afirma que se sustenta numa Pedagogia da

Infância, mas o que é? O que esse conceito traz? O que ele se diferencia? E aí, novamente, as bases” (Professora UFSC 02). Quando perguntada sobre as escolhas dos autores, ela revela:

Isso eu vejo acontecendo com todas as temáticas. Se nós vamos tratar das linguagens, a literatura, a música, o teatro, o movimento, a arte, a brincadeira, e as interações que são o eixo, o diálogo sempre tem sido a forma de chegar. Com quem nós vamos dialogar, então, para discutir e aprofundar esses conceitos e que tenham essa sintonia com a função social da educação infantil? De forma que a escrita dos documentos tem essa característica de dialogar com o contexto concreto da rede. É uma especificidade da rede esse diálogo também com as pesquisas que foram realizadas na rede. Não só pela participação das professoras auxiliares, supervisoras, diretoras, além das pesquisadoras do NUFPAEI, mas também com as pesquisas realizadas pelas professoras da rede. Então, eu acho que são essas algumas, algumas das estratégias e do processo de escolha dos autores com quem os documentos da rede buscam estabelecer um diálogo na sua constituição, na sua elaboração. E agora vamos ver como que a gente traduz isso em ações com as crianças, então esse processo formativo leva isso, assim, não é um documento criado para ficar na gaveta, é um documento que depois é retomado e é ele é basilar, assim, nas formações, para daí ter a efetivação no cotidiano (Professora - UFSC 02).

O relato da Professora da UFSC revela a profundidade do processo de construção curricular na RMEF, que é um exercício contínuo de práxis e de afirmação da identidade pedagógica local. O ato de escolha a partir do diálogo, valorizando as pesquisas locais é um ato político que visa reafirmar a concepção social da educação contra qualquer tendência técnica ou instrumental para torná-lo um reflexo vivo e constantemente aprimorado da função social da Educação Infantil que ocorre em sua implementação.

Quanto à implementação do currículo, a professora revela a natureza da ação, expondo a contradição entre A Estrutura (Composição) ideal e a realidade da ação docente individual:

É desafiador. É um processo cíclico. Você planeja, observa, registra, avalia, replaneja, isso é cíclico. E apesar de a gente ter hora atividade, para tempo de reflexão sobre a nossa prática, eu penso que nem todas as colegas conseguem de fato fazer isso para tentar mudar a sua prática, sempre no sentido de melhorar, e melhorar para atender melhor as crianças, senão você fica estagnada (Professora- NEIM 01).

Esta é a práxis esperada — a ação consciente que retorna à reflexão pode não ser uma realidade ampla entre as professoras, na fala da entrevistada. A ausência dessa reflexão leva a estagnação, que embora pareça uma falha individual, pode ser

vista como a forma pela qual a hegemonia da rotina e das pressões externas se manifesta e impede uma prática reflexiva com intencionalidade pedagógica. A fala é um alerta: ter a estrutura da hora-atividade e o documento teórico não garante a qualidade; a qualidade exige o esforço constante e cíclico da reflexão e do replanejamento. Ainda sobre a implementação:

Então, é um trabalho muito coletivo, não só publicar um documento, mas aqueles que estão ali na equipe gestora possam sempre estar fazendo essa articulação entre o que está escrito e o que acontece na prática, porque nem sempre o professor, ele tem essa leitura de que o documento é, sim, mandatório, é uma rede que tem seus documentos. Então, dizer que em todas as ações de professores o documento está na prática, eu não posso dizer isso, mas dizer, sim, que há um esforço das supervisoras, das equipes diretivas, dos professores que já estão há mais tempo, de poder aí articular para que esse documento seja vivo, e não apenas um documento de biblioteca. Onde eu atuo há uma articulação, a supervisora tem esse hábito de ter sempre como "livrinho de cabeceira" os documentos da rede (Diretora - NEIM).

O documento, apesar de ser o código oficial da rede, pode perder sua força e se tornar um objeto inerte, um "documento de biblioteca," caso a hegemonia da rotina prevaleça. A luta contra essa estagnação é o que mantém a identidade da rede.

Outro tema importante foi abordado pela entrevista quanto a forma de organização da rede, as lutas, os embates políticos que permeia todo o cenário:

Aconteceu todo o processo da Fundação Carlos Chagas e tal sobre a avaliação, e aí a rede não ficou satisfeita, questionou. A avaliação de contexto veio nessa esteira. Um dia vão querer avaliar as nossas crianças. Então, qual é a nossa avaliação? Qual é o instrumento? Quais os dados que a gente tem para o BID? Porque eu acho impossível não ligar a rede com o sindicato, o Sintrasm. Porque o Sintrasm é quem, a cada data base, a cada greve, e a cada questão que acontece na rede pedagógica também, não só de cunho salarial, ele está junto. E quem é que está junto? Uma base reflexiva que vai sempre lutar pelos direitos dos trabalhadores e melhores condições de trabalho. Então, uma rede que não tem um sindicato forte ou uma rede que não tem uma categoria que luta pelos seus direitos vai ter um outro perfil. E esse é o perfil dessa rede. Construir documento da forma como foi construído está diretamente relacionado com a forma que a categoria se organiza. E aí vai criando consciências. Não sei se a palavra criando é a melhor, mas vai construindo, alargando, ampliando consciências. Porque não dá para desvincular da política, até porque a própria gestão precisa dos documentos, precisa ter essa documentação para conseguir as verbas, para estar em ordem com o sistema (Assessora - NUFPAEI 02).

O relato da Assessora do NUFPAEI retrata um movimento de contra-Hegemonia, pois liga a construção curricular de Florianópolis diretamente à sua organização política e sindical. A produção dos documentos da rede é vista como um

ato de práxis revolucionária que se opõe à hegemonia das avaliações externas.

O envolvimento ativo do Sintrasm (Sindicato) é visto como fundamental, ele está "junto" nas questões pedagógicas e é uma "base reflexiva" que luta pelos direitos dos trabalhadores e por melhores condições de trabalho. A organização da categoria e o sindicato atuam no alargamento e ampliação de consciências, criando o perfil de uma rede que questiona e se opõe à imposição externa. A própria forma como o documento é construído — de maneira coletiva e reflexiva — está diretamente relacionada à forma como a categoria se organiza.

Sobre a luta sindical, ainda: “Então, muitas das ações que o sindicato encabeça tentando a manutenção de direitos e a conquista de novos direitos, o executivo se contrapõe num movimento bem contrário a isso. Infelizmente, há muita limitação (Professora - NEIM 01).

A fala da professora revela que a RMEF, embora tenha construído um currículo de resistência por meio da práxis e da organização, vive sob a pressão constante da contradição política, onde ela afirma que o poder do executivo tenta limitar as conquistas da categoria e o sindicato se esforça para manter e ampliar.

Uma questão muito cara para a Educação Infantil é o tempo de viver a infância, e isso é uma preocupação constante quando se trata da antecipação da alfabetização, que sempre ronda a etapa. A entrevistada faz uma fala que contextualiza a rede:

Mas eu vejo que ainda há um caminho bem grande pra percorrer, porque existe sim, um receio, principalmente das próprias professoras... “Ah, o que é que eu faço, então? “Não é o alfabetismo, mas o que é que eu posso fazer?” Quando surgiu isso a nível nacional, a gente ficou com certo receio, mas aí depois eu acho que as coisas foram se dissolvendo, fomos vendo, que tem que garantir, sim, desde bebês, a questão do letramento com as crianças, a gente apresenta o mundo, o mundo é letrado, e o LEEI foi muito bacana porque trouxe muito trabalho pra gente aliar ao nosso trabalho, a nossa ação, a nossa prática com a literatura infantil e como é potente trabalhar com a literatura (Assessora - NEIM 02).

A pressão hegemônica que busca a antecipação da alfabetização, se depara com uma fragilidade docente, na fala da assessora: "O que é que eu faço, então?" A solução encontrada foi reafirmar a práxis do letramento ("garantir, sim, desde bebês, a questão do letramento com as crianças").

Enfim, sobre as escolhas metodológicas e conceituais da rede, a entrevistada menciona: “Tinham pessoas que chegavam na rede e diziam assim, mas essa é a única forma de fazer educação infantil? Não, não é a única forma, mas essa é a que

a rede escolheu! A opção teórica e metodológica da rede, passa pela Pedagogia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural, e a partir disso, metodologicamente, a gente a construiu” (Diretora da DEI).

5.1.8.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 14: Resistência Propositiva - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Formação Continuada	O corte de recursos orçamentários (pagamento de consultores externos a partir de 2023), que esgotou o "fôlego" do pequeno grupo de formadores do NUFPAEI para cobrir a rede extensa.	Mobilização da Práxis Interna: Ter na Supervisão e Assessores os agentes recontextualizadores para fazer a "ampla divulgação" e o apoio direto às unidades, para a implementação.
Antecipação da Alfabetização	A pressão hegemônica que ronda a etapa e gera fragilidade docente sobre a alfabetização ("O que é que eu faço, então?")	Afirmção do Letramento Integral: Resistência pela garantia do letramento desde bebês, utilizando a literatura infantil como instrumento potente para apresentar o "mundo letrado" de forma cultural, sem ceder à lógica da antecipação.
Falha na Participação Democrática	A dificuldade de disseminação da informação, onde a dependência de intermediários (supervisores/diretores) faz com que alguns grupos se sintam "não tão representados"	Legitimação do Currículo pela Escuta: Reconhecimento da tensão democrática, mas celebração do êxito em alcançar, "de um bom modo, essa escuta da rede e essa participação dos sujeitos" para legitimar a versão final do documento.
Desconexão Teoria-Prática	O risco de que o documento se tornasse apenas "acadêmico" e não se traduzisse na prática pedagógica e no cotidiano.	Escrita Orientada para a Práxis: A consultoria alertou que o documento deveria "ajudar a traduzir na prática pedagógica". Isso resultou em um texto que dialoga com o contexto concreto da rede e valoriza as pesquisas realizadas pelas próprias professoras.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.8.6 Análise crítica e implicações

A Reedição das Orientações Curriculares (2022) consolida-se como um documento que reflete a base metodológica e conceitual e os pressupostos críticos ancorados na Pedagogia da Infância da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Sua construção, pautada no diálogo e na revisão das bases teóricas, consolida a Práxis coletiva sobre a Hegemonia da burocracia e do currículo instrumental, sendo a tradução viva da teoria para o cotidiano e vice e versa.

A Contradição material que fragiliza a sua implementação, manifestada no corte de verbas para formadores externos a partir de 2023 e outras fragilidades do sistema, é ativamente combatida pela organização da categoria, onde o envolvimento do Sintrasef é fundamental, visto como o fator político-pedagógico que atua no alargamento e ampliação de consciências, conferindo o perfil questionador e o caráter de resistência contra-hegemônica da rede, que ano após ano, tem nas greves uma forma de resistência.

Nesse contexto, o documento de 2022 tem potencial de um instrumento vivo de luta: ao exigir o ciclo contínuo de ação-reflexão-ação e defender o letramento desde bebês contra a pressão da antecipação da alfabetização, ele busca a autonomia curricular na defesa de experiências qualificadas para as crianças de Florianópolis.

5.1.9 Análise do Documento: Instrumento De Avaliação De Contexto Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (Florianópolis, 2023)

O Instrumento de Avaliação de Contexto (IAC) da Educação Infantil da RMEF (2023) é a materialização mais recente e explícita da resistência política da rede contra a padronização e o modelo de avaliação externa de viés neoliberal (como o do BID), que busca resultados quantitativos e preparatórios.

A justificativa do IAC foi a necessidade de elaborar um modelo de avaliação que refletisse o arcabouço teórico-crítico da RMEF e seus documentos curriculares, adotando um caráter formativo, reflexivo e participativo.

A luta do IAC é pela defesa das conquistas da rede e pela manutenção de um sistema de avaliação que garanta os direitos das crianças e a autonomia dos profissionais, reafirmando que o currículo da RMEF é um campo de disputa constante.

5.1.9.1 Estrutura (Composição)

O documento "Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis" foi elaborado sob a coordenação conjunta da Diretoria de Educação Infantil (DEI), por meio do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), consultoras/es externas/os e pela participação efetiva de um grupo de profissionais atuantes na Educação Infantil.

O Grupo de Trabalho responsável pela elaboração foi composto por profissionais efetivas/os da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que representam diferentes segmentos, como professoras de Educação Infantil, professoras auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de sala, professoras/es de Educação Física, supervisoras/es e diretoras. Algumas assessoras pedagógicas que compuseram a DEI nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 também fizeram parte do Grupo. A ficha técnica completa pode ser vista na nota de rodapé⁵⁷, sendo que a Consultoria Geral contou com Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Catarina de Souza Moro e Julice Dias.

⁵⁷ Os principais integrantes responsáveis pela sua elaboração e coordenação ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023, são: Em 2021, os principais nomes incluem o Prefeito Gean Marques Loureiro, o Secretário Municipal de Educação Maurício Fernandes Pereira, o Secretário Adjunto de Educação Rodrigo Goulart Leite, e a Diretora da Educação Infantil Débora Raquel Schutz. A coordenação das assessoras da DEI era de Juliana Dias Ferraz De Souza, e o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil/DEI contava com Carmen Lucia Nunes Vieira, Dirce Guerres Zucco, Lizzyane S. dos Santos, Maristela Della Flora, Marlise Oestreich, Reonaldo Manoel Gonçalves, Rosinete Valdeci Schmitt e Simone Cristiane Silveira Cintra. Em 2022, o Prefeito passa a ser Topázio Silveira Neto, mas o Secretário Municipal de Educação Maurício Fernandes Pereira e a Diretora da Educação Infantil Débora Raquel Schutz se mantêm nos seus cargos. A coordenação das assessoras da DEI continua com Juliana Dias Ferraz de Souza, e o NUFPAEI tem uma composição ligeiramente diferente, com Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues, Carmen Lúcia Nunes Vieira, Eduarda Souza Gaudio, Fábio Tomás Alves, Juliano Silveira, Karine Zimmer, Rafael Matiuda Spinelli e Simone Cristiane Silveira Cintra. Além disso, foram incluídas Avaliadoras Externas: Heloisa dos Santos Simon, Joselma Salazar de Castro, Lélia Florisbal Pereira, Nicole Foerth de Araújo Fernandes e Rosana Aniela Garcia. Já em 2023, Topázio Silveira Neto permanece como Prefeito, Fabrícia Luiz Souza assume como Secretária Municipal de Educação, Luciano Formighieri como Secretário Adjunto, e Janaína da Silva João torna-se a Diretora da Educação Infantil. O NUFPAEI em 2023 é composto por Carmen Lúcia Nunes Vieira, Cintia Cardoso, Eduarda Souza Gaudio, Elaine Eliane Peres de Souza, Fernanda Gonçalves, Joselma Salazar de Castro, Juliana Costa Muller, Juliano Silveira, Karine Zimmer e Mônica Teresinha Marçal. As Avaliadoras Externas para este ano são Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues, Cristiane Vieira de Aguiar, Heloisa dos Santos Simon, Juliana da Matta Ribeiro Leal, Lélia Florisbal Pereira, Letícia Águida Bento Ferreira, Marcela Carolina Zen de Andrade, Rosana Aniela Garcia e Rosicleia Viviane Simões Porto. A Consultoria Geral contou com Angela Maria Scalabrin Coutinho, Catarina de Souza Moro e Julice Dias. Um extenso Grupo de Trabalho (2018-2023) foi responsável pela elaboração, com a participação de diversos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal. Consultoras/es Especialistas também contribuíram, como Ana Regina Ferreira de Barcelos, Bruna Ribeiro, Daniela Guimarães, Eloisa Acires Candal Rocha, João Luiz Horta Neto, Maristela Della Flora, Marlise Oestreich, Reonaldo Manoel Gonçalves, Rita de Cássia de Freitas Coelho e Roselane Fátima Campos (Florianópolis, 2023).

5.1.9.2 Justificativa (Origem/Pressão Política)

A origem do documento é justificada pelo anseio da RMEF em responder melhor à realidade local e à expressão curricular e pedagógica vivenciada, elaborando um instrumento de Avaliação de Contexto composto por dimensões, indicadores e critérios que considerassem a realidade da Rede, a participação dos profissionais e a perspectiva teórica e prática dos documentos curriculares da Educação Infantil nacionais e municipais.

A Educação Infantil da RMEF foi marcada, a partir de 2015, por uma tensão entre dois modelos distintos de avaliação da qualidade, em um contexto de busca por expansão de vagas e melhoria da infraestrutura: O Modelo de Avaliação por Influência de Organismos Internacionais e Padronização (Banco Interamericano de Desenvolvimento); e o Modelo de Avaliação de Contexto Formativo e Participativo (Universidades em parceria com o MEC):

Também na avaliação, a rede novamente se coloca, dizendo que não é daquela forma que a gente concorda com a avaliação externa que veio a partir da avaliação da Fundação Carlos Chagas, daquele movimento com BID. Naquela época o NEIM Zilda, participou também da segunda avaliação, participaram do BID, mas participaram também do projeto da Universidade Federal do Paraná. Então, eles serviram de laboratório dos dois experimentos. Mas isso foi feito já pensando na resistência do BID, pra debater isso e mostrar as perspectivas teóricas diferentes. E aí foi entendido que essa rede tem, sim, o potencial necessário para elaborar a sua própria avaliação de contexto. Desde 2018 a gente começou a elaborar, até ele ser publicado. Foram tempos de muito estudo, muita dedicação semanal, um grupo grande se reunindo, estudando, debatendo. Ele retrata esse movimento que a rede faz, de não somente negar aquilo que vem de fora, mas o que vem e não está de acordo com o que é basilar, teoricamente, dessa rede. A rede consegue se posicionar, elaborar a documentação, não simplesmente dizer, não concordo com isso e não faremos, mas elaborar a documentação a partir de muito estudo, muito debate, muita reflexão, acho que esse é um ponto importante também, porque essa trajetória das avaliações demarca um pouco essa movimentação também de todos os outros documentos. Aqui tem uma articulação de resistência (Diretora - NEIM).

A Avaliação de Contexto é apresentada como a materialização da resistência interna da rede contra a padronização e o viés de mercado, sendo um dos exemplos mais claros de como a RMEF traduz seu arcabouço teórico-crítico em ação política e pedagógica concreta. Mas por qual motivo os organismos internacionais se interessaram pela Educação Infantil?:

Então, nós vamos dar atenção à creche por quê? Porque vai ter um resultado lá na frente. Nós vamos dar atenção à Educação Infantil, vamos expandir a obrigatoriedade por quê? Porque nós queremos que no final do Ensino Fundamental 1, que as crianças já estejam com esses domínios básicos. Mas nós, a universidade, tínhamos sempre essa preocupação com essa imposição dos modelos dos organismos internacionais e com seus supostos objetivos implícitos, neste caso, da cobrança de um currículo para a educação infantil que tem a ver com essa exigência do alcance das competências básicas no Ensino Fundamental (Professora - UFSC 01).

Dessa inquietação, surge o documento que visa institucionalizar uma política municipal de avaliação da Educação Infantil e oferecer subsídios para a melhoria da qualidade, pautado na participação, autorreflexão e transformação, e comprometido com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil.

Figura 13: Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2023)



Fonte: [Site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis](#)

O depoimento a seguir, aborda a estratégia complexa e ambígua da rede frente às políticas externas: a "resistência com adesão" ou "adesão crítica". Isso significa que a rede reconhece a influência dos organismos internacionais e da política nacional como "incontornável", não podendo, portanto, simplesmente ignorá-la:

E eu acho que, internamente, foi feito um trabalho, também, de resistência, digamos assim, adesão, mas uma adesão com um “perai”! Desde que seja assim, desde que envolva um coletivo, desde que eles tenham voz, desde que não peguem as crianças... Então, eu acho que a avaliação é um exemplo mais recente, assim, de uma influência incontornável na política dos organismos internacionais, na política nacional e na política local (Professora-UFSC 01).

Ao construir seu próprio instrumento de avaliação, a RMEF consegue aderir ao tema da avaliação da qualidade (demanda política) de forma a resistir ao modelo neoliberal de avaliação (quantitativo e preparatório), transformando a influência externa em um projeto interno de fortalecimento e qualificação.

5.1.9.3 Metodologia (Escrita Coletiva/Práxis)

O processo de elaboração do Instrumento de Avaliação da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis iniciou-se em setembro de 2018 com o seminário “Avaliação da e na Educação Infantil”. O evento contou com a participação das professoras Dra. Maria Malta Campos, Dra. Catarina Moro e Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho, debateu concepções, perspectivas teóricas e metodológicas da avaliação na EI e aprofundou discussões sobre a Avaliação de Contexto, resultando na instituição de um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar o instrumento.

Assim, o NUFPAEI organizou o Grupo de Trabalho Avaliação de Contexto (2018-2023), composto por consultoras e consultores especialistas e coordenado pela professora Dra. Ângela Maria Scalabrin e pela Dra. Catarina Moro, que integrou representantes dos diversos segmentos como professoras de Educação Infantil, professoras auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de sala, professoras e professores de educação física, supervisoras e diretoras. Algumas assessoras pedagógicas que integraram a DEI nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 também fizeram parte do Grupo:

[...] atividades em outubro de 2018 e teve encontros presenciais até o mês de dezembro de 2019. Nesse período, na perspectiva de desenvolver um percurso participativo, portanto, democrático, que envolvesse a Rede Municipal de Ensino, o Grupo de Trabalho, responsável pela elaboração, realizou formações sobre a Avaliação de Contexto para outros Grupos de Trabalho que abrangeram os diretores, supervisores e representantes das profissionais docentes das 89 Unidades. Essas formações foram realizadas com o objetivo de aprofundar teoricamente a temática e socializar o caminho de elaboração do Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil

para e com a rede, visando que as participantes compartilhassem e discutissem colegiadamente nosso percurso durante as Reuniões Pedagógicas nas Unidades Educativas às quais pertenciam, de modo a nos retornarem os pontos de vista para contribuir com a (re)elaboração do instrumento (Florianópolis, 2023, p.3).

Em novembro de 2019, o segundo Seminário “Avaliação de Contexto na Educação Infantil” contou com o palestrante internacional Dr. Antônio Gariboldi (Itália) e as professoras Dra. Catarina Moro e Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho. No evento, foram apresentadas experiências italianas e o GT expôs o desenvolvimento da primeira dimensão do instrumento (“Relações Educativo-Pedagógicas”), anunciando as demais.

No ano de 2020, após dois encontros presenciais, os trabalhos de produção das demais dimensões do instrumento continuaram *online* devido à pandemia. Esse processo formativo de reflexão coletiva resultou em dimensões sistematizadas pelo GT, convidando os profissionais da RMEF a refletirem sobre a identidade da rede e suas práticas.

Em 2022 o processo foi retomado presencialmente, quando houve os assessoramentos nos NEIMs como projeto piloto, quando o instrumento foi implantado. Em 2023 documento foi publicado, destaca-se a participação democrática, negociada, a autorreflexão e a transformação (Moro; Coutinho, 2018) (Florianópolis, 2023, p.9).

Importa dizer, que esse instrumento foi uma ação da rede em busca de um instrumento que desse conta da complexidade do que diz respeito a excelência da Educação Infantil, dentro da rede, “com caráter participativo e formativo, que permita uma apreciação coletiva acerca da qualidade da Educação Infantil ofertada para as crianças e seus familiares, em cada Unidade Educativa, no intuito de obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido” (Florianópolis, 2023, p.14).

No ano de 2025⁵⁸, período em que esta tese está em desenvolvimento, o projeto encontra-se suspenso em decorrência da mudança da gestão da Secretaria Municipal de Educação, o que suscita considerável preocupação por parte de todos os envolvidos nesse árduo e relevante processo, que já se encontrava em fase de implantação avançada.

Durante todo o processo, foram realizados seminários e cursos de formação

⁵⁸ Mês de outubro de 2025.

continuada com diversos profissionais da rede (professores, auxiliares, supervisores, diretores e assessores pedagógicos), com o objetivo de compartilhar, aprofundar discussões e considerar os pontos de vista de todos os participantes. Disseminar para uma rede tão grande os ideais que são caros, não é fácil. A assessora comenta sobre isso:

Porque apesar de sermos da secretaria, elas (as professoras) nos viam como parceiras. Porque quando tu trabalhas na secretaria, tu tá vestindo a jaqueta da secretaria. E aí tu tens que saber lidar também com as contradições. E eu vou te dizer que as contradições são uma delícia do ensinamento. Dói, mas tu sais com uma sabedoria que tem coisa que hoje tu vê. E hoje quem tem bons trabalhos é porque aprendeu a fazer esse movimento (Assessora - NEIM 01).

O relato da Assessora do NEIM oferece uma perspectiva valiosa e dialética sobre o papel da equipe técnica dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME). A fala centraliza-se na superação das contradições como um caminho necessário para a parceria efetiva e a produção de conhecimento de qualidade na rede, onde a participação da rede foi um pressuposto fundamental, e o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do documento buscou envolver a comunidade educativa para coletar sugestões e reelaborar o instrumento. A pluralidade de conhecimentos e a negociação de diferentes pontos de vista sobre a qualidade da educação foram constantes, reconhecendo a importância da reflexão, do dialogismo e da participação como metodologia formativa.

5.1.9.4 Princípios e concepções

A análise do instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis revela um grande esforço em construir um modelo de avaliação que seja ao mesmo tempo abrangente, participativo e alinhado aos princípios de uma educação humanizada e centrada na criança. As dimensões e indicadores propostos refletem uma compreensão profunda das nuances do trabalho pedagógico na Educação Infantil, valorizando aspectos como a brincadeira, o cuidado, a diversidade e à docência compartilhada.

Sobre a complexidade das negociações para composição do instrumento, o excerto apresenta:

Ao longo do percurso, a participação e a negociação foram constantes e nem

sempre fáceis de gerir, pois as percepções e concepções sobre o que é qualidade são atravessadas pela plurivocidade, e num processo participativo interessa colocar essa multiplicidade em relação, seja ela contrastiva ou equivalente. Quais dimensões são necessárias para aferir a qualidade? Quais indicadores? Quais critérios? Qual linguagem utilizar? dentre tantas outras questões que acompanharam os encontros de formação e orientaram as tomadas de decisão do coletivo (Florianópolis, 2023, p.10).

Não menos simples é a escolhas das dimensões e subdimensões que compõem o Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil, materializada nesta estrutura:

- Dimensão A – Relações educativo-pedagógicas: está organizada em dez (10) subdimensões: A. I) Brincadeira; A. II) Inserção e Acolhimento; A.III) Cuidado; A. IV) Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; A. V) Relações Intra e Intergeracionais; A.VI) Natureza; A.VII) As expressões do conhecimento matemático na Educação Infantil; A. VIII) Linguagens Oral e Escrita; A.IX) Linguagens Visuais; A.X) Linguagens Corporais e Sonoras.
- Dimensão B – Estratégias da Ação Pedagógica: apresenta três (3) subdimensões: B. I) Documentação Pedagógica; B.II) Docência Compartilhada; B.III) Ações formativas constitutivas das estratégias da ação pedagógica.
- Dimensão C – Gestão Democrática: assim como a dimensão anterior, foi organizada em três (3) subdimensões: C. I) Os Princípios Democráticos na Gestão da Educação Infantil; C.II) Relações internas da Unidade Educativa; C.III) Relações com as Instâncias e Atores Externos à Unidade Educativa.
- Dimensão D – Aportes Fundamentais: composta por quatro (4) subdimensões: D. I) Documentos e Legislação; D. II) Formação; D.III) Profissionais, Carreira, Funções e Condições de Trabalho; D.IV) Materiais, Recursos Financeiros e Infraestrutura (Florianópolis, 2023, p.11).

O documento de cento e vinte e cinco páginas, apresenta uma série de princípios e concepções que balizam a Avaliação de Contexto, entre os quais se destacam no conjunto das dimensões:

1. *Qualidade da Educação Infantil*: É um pressuposto fundamental que a Avaliação de Contexto qualifica a prática pedagógica em prol do direito das crianças a uma educação pública de qualidade. A qualidade é concebida como um construto social, que deve ser definida *in loco* por aqueles envolvidos na oferta educativa, sendo contrária a qualquer padronização ou uniformidade.
2. *Participação e Gestão Democrática*: A participação é um princípio basilar que permeia todo o processo avaliativo e a gestão da Educação Infantil

que busca a descentralização, autonomia e transparência. Isso se manifesta na inclusão de profissionais, famílias e comunidade nas tomadas de decisão, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na própria metodologia de avaliação.

3. *Caráter Formativo, Reflexivo e Dialógico da Avaliação:* A avaliação não tem um fim em si mesma, mas visa educar e transformar os participantes, proporcionando recursos para conscientização, autodeterminação e responsabilidade profissional. É um processo de ação-reflexão-ação, que busca a melhoria contínua. O dialogismo, a escuta atenta e a negociação de pontos de vista são elementos chave.
4. *Criança como Sujeito de Direitos e Ator Social:* As crianças são reconhecidas como sujeitos sociais com plenos direitos, incluindo o direito de interferir e afetar as relações educativo-pedagógicas. Suas vozes, interesses, manifestações e brincadeiras são centrais para o planejamento e a organização do cotidiano educativo. A participação infantil é considerada um princípio estruturador para um contexto democrático.
5. *Indissociabilidade entre Educar e Cuidar:* O cuidado é um elemento central das relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil, compreendido como uma dimensão ética que envolve atenção, disponibilidade e respeito à criança. As situações de cuidado corporal (alimentação, descanso, higiene) são vistas como momentos privilegiados de encontro e aprendizado.
6. *Brincadeira como Eixo Estruturante e Estruturador:* A brincadeira é reconhecida como uma atividade humana constitutiva da vida social e coletiva das crianças na Educação Infantil, um eixo fundamental para planejar e sistematizar as ações educativas, possibilitando experimentação, conhecimento e ampliação de repertórios.
7. *Diversidade, Diferença e Desigualdade Social:* O documento assume o compromisso de abordar a diversidade (gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, geração, classe e deficiência) de modo contextualizado, combatendo discriminações e buscando a emancipação social.
8. *Linguagens Múltiplas:* A linguagem é compreendida como um processo histórico, cultural e ideológico que se manifesta de diversas formas

(choros, balbucios, gestos, movimentos, desenhos, danças, músicas, fala, escrita, etc.). A escuta e a valorização das múltiplas linguagens infantis são essenciais. A linguagem escrita é abordada em sua função social, e a literatura infantil é valorizada como fonte de constituição da linguagem.

9. *Relação com a Natureza:* A Educação Infantil deve proporcionar o contato das crianças com o mundo natural, fomentando a curiosidade, a investigação e a construção de um sentimento de pertencimento, respeito e cuidado com o planeta e a consciência socioambiental.
10. *Conhecimento Matemático no Cotidiano:* As expressões do conhecimento matemático estão presentes nas diversas relações cotidianas das crianças, nas brincadeiras e interações, e devem ser valorizadas e ampliadas a partir dos saberes que elas trazem de seus contextos.
11. *Docência Compartilhada:* Reconhece que o grupo de profissionais que atua com as crianças (docentes e não docentes) deve trabalhar de forma integrada e coletiva, com partilha de objetivos comuns e corresponsabilidade, visando a autonomia e autoria docente.
12. *Formação Continuada:* A formação é um direito e uma atribuição profissional, fundamental para a qualificação de todos os profissionais da educação, abrangendo estudos, discussões e reflexões teórico-metodológicas, éticas, políticas e estéticas.
13. *Infraestrutura e Recursos Materiais/Financeiros como Aportes Pedagógicos:* A qualidade da infraestrutura, a disponibilização de materiais adequados e suficientes, e os recursos financeiros são vistos como elementos ativos que influenciam diretamente a organização do cotidiano e a qualidade das relações educativo-pedagógicas.

5.1.9.5 Pontos de resistência e contradições

Quadro 15: Instrumento De Avaliação De Contexto Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis (Florianópolis, 2023)

Identificação dos Pontos de Resistência e Contradições		
PONTOS DE RESISTÊNCIA	AMEAÇAS	FIOS DA REDE
Visão preparatória e conteudista da Educação Infantil (Pressão por resultados mensuráveis; sistemas apostilados; antecipação da alfabetização; imaginário social escolarizante).	Concepção de Criança e eixos pedagógicos (Dimensão A).	Centralidade da Brincadeira e Interações: O currículo preconiza o Brincar (eixo estruturante) e as interações para a formação integral. A Transição foca nas relações e processos, não no conteúdo ou na avaliação de retenção. As Linguagens Oral/Escrita são focadas na imersão em cultura letrada, e não na alfabetização formal.
Avaliação de larga escala e padronização externa (BID, ECERS/ITERS-R, FCC).	Processo avaliativo e autonomia da rede.	Criação do Instrumento de Avaliação de Contexto próprio: Abordagem reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, com clara finalidade formativa, alinhada às DCNEI. A participação no projeto da UFPR (Avaliação de Contexto) foi um movimento estratégico para "debater isso e mostrar as perspectivas teóricas diferentes" ao modelo do BID.
Retirada da autonomia e padronização docente	Práxis docente e formação profissional (Dimensões B e D).	Docência Compartilhada e Documentação Pedagógica: ênfase na Ação-Reflexão-Ação e no planejamento coletivo. A Formação Continuada é um direito/atribuição, buscando aprimoramento contínuo e autonomia profissional.
Fragilização da gestão democrática (Centralização de decisões "de cima para baixo"; Desvalorização profissional).	Gestão e Participação (Dimensão C).	Gestão democrática como processo autônomo: o documento defende a autonomia da Unidade Educativa e a participação de atores sociais (incluindo famílias e profissionais não docentes) na definição dos rumos do PPP
Precariedade material e falta de investimento (Infraestrutura deficiente; falta de profissionais; alta rotatividade).	Condições de trabalho e qualidade da oferta (Dimensão D).	Detalhamento dos aportes fundamentais como Indicadores de Qualidade: O IAC exige o cumprimento de proporcionalidade adequado adulto/criança, o quadro de pessoal suficiente e qualificado, e o tratamento da infraestrutura e dos recursos como elementos educativos essenciais, tornando a carência material um ponto explícito de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto construído.

5.1.9.6 Análise Crítica e Implicações

Contudo, a crítica reside na tensão inerente entre o ideal concebido no documento e a realidade de sua implementação, especialmente na capacidade dos agentes avaliadores de realizarem as proposições adequadamente. Os desafios estruturais e sistêmicos, como a precariedade material, a insuficiência de profissionais, a rotatividade, a desvalorização da carreira e a descontinuidade das políticas educacionais, podem comprometer a efetivação desses princípios no cotidiano das unidades educativas e precisam ser evidenciados na avaliação.

A Avaliação de Contexto, portanto, não é apenas um instrumento de diagnóstico, mas uma ferramenta potente para a autorreflexão e a transformação. Seu êxito dependerá da capacidade da rede em enfrentar as contradições existentes em traduzir os princípios em condições concretas que garantam os direitos das crianças e de todos os envolvidos na Educação Infantil de Florianópolis.

No entanto, a situação de 2025 expõe uma Contradição Política, trata-se da rachadura entre a política idealizada no documento do Instrumento, e a descontinuidade da nova gestão, e que ainda não é nítida a condução da política:

A Avaliação de Contexto também foi finalizada. Até onde eu entendi, não tem mais as profissionais que trabalham com isso e até o próprio instrumento não sabe se vai ser utilizado ou não. Então, foram anos de investimento, de dinheiro público, de trabalho efetivo de muita gente. E que agora corre o risco de ser interditado. E as unidades que já passaram pelo processo, o que elas vão fazer com esses dados? Como é que elas vão, em alguma medida, ampliar a qualidade de atendimento das crianças a partir de um processo que foi feito? A Avaliação de Contexto, veio muito nessa perspectiva de garantir, de assegurar direitos (Assessora - NUFPAEI 02).

A decisão da nova gestão de destituir o NUFPAEI e suspender o IAC como estava sendo implementado coloca em risco anos de investimento público e de Práxis coletiva. Os desafios estruturais e sistêmicos, como a precariedade material, a insuficiência de profissionais e a alta rotatividade, podem comprometer a efetivação desses princípios no cotidiano das unidades educativas. O risco de que o IAC seja arquivado ou "interditado" não é apenas uma perda de dados, mas a derrota momentânea da Práxis e da autonomia diante da Hegemonia da instabilidade política.

A recente reestruturação da Secretaria Municipal de Educação resultou na desativação do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), órgão que abrigava a comissão responsável pela implantação da

Avaliação de Contexto. As formações centralizadas e o assessoramento passaram a ser conduzidos por um novo modelo, baseado na figura do tutor pedagógico.

Essa mudança estrutural, ao interromper um projeto em fase avançada de implementação, sugere uma ameaça à continuidade do direito à qualidade assegurado às crianças e aos profissionais em especial no que concerne à avaliação. Tal cenário exige, portanto, a reafirmação do compromisso da categoria com a identidade curricular e a continuidade da Práxis coletiva para salvaguardar as conquistas da rede.

Ao examinar a tessitura dos documentos da rede, percebe-se que os nós de resistência identificados não são meros entraves, mas pontos de tensão necessários que sustentam a malha curricular contra o desmanche provocado por lógicas hegemônicas. A análise revela um esforço coletivo para manter a coesão da trama diante das pressões pela antecipação da escolarização, pela fragmentação conteudista e pela mercantilização neoliberal, que tentam impor uma visão preparatória e padronizada à infância. Esses nós evidenciam uma luta constante para não deixar que o currículo se rompa sob o peso de avaliações externas, de pacotes instrucionais e de uma homogeneização cultural que invisibiliza a diversidade e o brincar, reafirmando, em contrapartida, a defesa intransigente de uma educação integral, humanizadora e antirracista.

Contudo, essa urdidura apresenta zonas de esgarçamento provocadas pela verticalidade das decisões — os "currículos de gabinete" — e pela precarização material, que geram contradições profundas entre a teoria enunciada e a prática possível. A resistência à desvalorização docente e à gestão antidemocrática surge, portanto, como um fio condutor que tenta costurar a autonomia perdida e reatar o diálogo entre a escola e a administração central. Assim, conclui-se que a rede se faz justamente na tensão desses nós: é na recusa à rigidez, ao isolamento e à lógica de resultados que os sujeitos da escola buscam tecer, diariamente, uma prática que proteja a experiência da criança e garanta a gestão democrática como princípio inegociável da qualidade educativa.

Este capítulo demonstrou ainda que o currículo da RMEF não é um documento burocrático, mas sim o campo de disputa da Práxis coletiva. A identidade pedagógica da RMEF foi forjada na Contradição, resistindo à Hegemonia da padronização e do currículo instrumental.

A defesa do direito à infância e à qualidade não se encerra na elaboração

concisa dos documentos; ela exige a reafirmação constante do compromisso ético-político da categoria. O desafio se impõe: a Práxis é inerentemente cíclica, mas a vitória sobre a Hegemonia da rotina e da descontinuidade política será duradoura? É com essa urgência que se apresentam as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirma a hipótese inicial de que o currículo da Educação Infantil não é um documento neutro, mas um verdadeiro palco de luta ideológica. Ancorada no Método Materialista Histórico-Dialético, a investigação transcendeu a aparência fenomênica para desvelar que as categorias de Contradição, Hegemonia e Práxis permearam toda a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A análise triangular confirmou a coerência interna dos documentos, sustentando princípios fundamentais que defendem a criança como sujeito histórico e de direitos, com centralidade nas relações sociais, culturais e na brincadeira como meio de oportunizar experiências, afastando-se de uma visão preparatória.

Os resultados alcançados sugerem que as categorias de Contradição, Hegemonia e Práxis permearam a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Os 'nós-emaranhados' desta tese, são tramados nas vozes das onze entrevistadas, as "autoras" e profissionais que não apenas aplicaram a política, mas a teceram, conferindo-lhe sensibilidade e coerência. A elas, a gratidão por abrirem os meandros da Práxis da rede, permitindo que o diálogo entre a teoria e os documentos ganhasse vida a partir do 3 capítulo.

A análise desenvolvida nos capítulos demonstra que o currículo da Educação Infantil é um palco de luta ideológica. Neste cenário, o estudo identificou que a ideologia neoliberal (hegemônica) se choca com a atuação dos "intelectuais orgânicos" da rede, que se mobilizam em busca de uma Práxis transformadora.

O estudo evidencia que o conjunto documental não é um simples cumprimento burocrático de normas, mas expressão de uma construção coletiva. Os "nós-emaranhados" dessa rede foram tecidos pelas "intelectuais orgânicos" — as onze entrevistadas que não apenas aplicaram a política, mas a construíram ativamente, conferindo-lhe sensibilidade. Crucial para essa tessitura foi a articulação entre a Educação Básica e a Universidade (especialmente a UFSC), juntamente com a atuação do NUFPAEI e de gestores. Essa união de vozes permitiu proteger a especificidade da Educação Infantil de Florianópolis, adaptando as diretrizes nacionais às realidades locais através de um trabalho colaborativo e fundamentado.

O mapeamento da historicidade do tema e a análise crítica da natureza política do currículo, em diálogo com as influências globais e o neoliberalismo, estabeleceram o campo da Hegemonia, em que agências multilaterais condicionam

políticas educacionais. Neste contexto, a análise aponta uma Contradição fundamental entre o projeto hegemônico e o interesse público local na educação. A RMEF, em sua trajetória, parece ter assumido uma posição de proeminência na defesa da educação pública, notavelmente no enfrentamento ao setor privado.

Contudo, a investigação revela que a robustez teórica e a resistência política expressas nos documentos não se sustentam no vazio. Um achado fundamental desta pesquisa é que as garantias estabelecidas no currículo dependem, intrinsecamente, da materialidade que sustenta o fazer pedagógico e das condições de trabalho docente. A efetivação do projeto defendido nos documentos está condicionada ao suporte político que se traduz em subsídios materiais, infraestrutura adequada, contratação de profissionais por meio de concurso público e a garantia de boas condições laborais.

A precarização do trabalho, o adocimento da categoria e a escassez de tempo para o planejamento coletivo apresentam-se como sérios obstáculos à Práxis transformadora. Sem o aporte concreto desses elementos e a valorização real do profissional, a resistência propositiva corre o risco de permanecer no plano das intenções, evidenciando que a luta pelo currículo é, simultaneamente, uma luta pelo financiamento, pela carreira docente e pela gestão pública comprometida com a qualidade social.

A tese identificou uma contradição fundamental entre o projeto hegemônico neoliberal e o interesse público local. Diante desse cenário, a RMEF exerceu uma "resistência propositiva", configurando a construção curricular como um ato de defesa da diferenciação identitária da etapa. A materialização mais evidente dessa resistência é a recusa em utilizar os códigos da BNCC, como "Habilidades e Competências", optando pela manutenção dos Núcleos da Ação Pedagógica. Essa postura demarca um enfrentamento à lógica mercadológica e à escolarização precoce, reafirmando o compromisso com processos humanizadores.

O mergulho na autonomia municipal de Florianópolis sugere que a construção curricular da RMEF configura-se como um ato de resistência em defesa da diferenciação identitária da Educação Infantil. A Práxis transformadora da rede reside na defesa da criança como sujeito histórico e de direitos, com a centralidade do trabalho pedagógico nas relações sociais, culturais e na brincadeira, como meio de oportunizar experiências. Um forte indício dessa resistência propositiva é a não utilização dos códigos da BNCC, como "Habilidades e Competências", em favor da

manutenção dos Núcleos da Ação Pedagógica, o que se configura como uma materialização dessa Contradição. Nesta perspectiva, o currículo busca afastar-se de uma terminalidade conceitual, visando garantir as vivências e experiências, com o respeito aos direitos dos bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, consistentemente demarcadas nos documentos.

A investigação revela que a atuação dos atores sociais, engajando professores, supervisores, gestores, o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFP AEI) e, crucialmente, a expertise das universidades, em especial a UFSC, foi fundamental para essa tessitura curricular. Essa articulação de vozes – abrangendo a Educação Básica e o Ensino Superior – traz fortes indícios de que o trabalho coletivo permitiu à rede proteger a especificidade da Educação Infantil de Florianópolis ao adaptar as diretrizes nacionais com as especificidades locais, o que contribui para o combate à escolarização precoce e à lógica mercadológica.

A pesquisa reafirma que a qualidade da Educação Infantil não se constrói em isolamento, mas na organicidade entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Esta relação trata-se de uma aliança política e pedagógica fundamental para a tessitura curricular. No caso de Florianópolis, a "expertise das universidades, em especial a UFSC", não atuou de forma verticalizada, mas compôs a trama horizontal da rede, onde a teoria acadêmica e a prática das salas de referência se entrelaçaram para proteger as especificidades da infância.

Essa dinâmica espelha movimentos históricos de resistência observados em outras instituições públicas, como a UDESC e a UFPR, onde a universidade assume seu papel social não apenas como produtora de conhecimento, mas como parceira na trincheira da defesa da escola pública. Assim como a UFSC foi crucial para adaptar as diretrizes nacionais às realidades locais de Florianópolis e combater a lógica mercadológica, a atuação histórica de grupos de pesquisa da UFPR (como o NEPIE) e da UDESC fortalece a compreensão de que a universidade e a escola básica formam um corpo único de "intelectuais orgânicos".

O papel da resistência propositiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis configura-se não como uma negação vazia, mas como um ato deliberado de defesa da diferenciação identitária da Educação Infantil frente às pressões externas.

Apesar do que se configura como um avanço na defesa dos princípios

pedagógicos humanizadores, a pesquisa aponta que a defesa da identidade local é uma luta contínua, exigindo vigilância. A Práxis emerge do reconhecimento de que é preciso estar em diferentes frentes – gestão, sindicato, direção – para que haja fortalecimento na luta e o “lugar de vanguarda” possa ser preservado.

A reflexão contínua é sugerida como o caminho para garantir que as ações se baseiem na essência do trabalho, resistindo à lógica da produtividade e da “celeridade dos tempos” que ameaça o essencial, a Educação das crianças. A urgência, portanto, reside em equilibrar o trabalho burocrático e o tempo pedagógico, buscando a humanização das relações, ao mesmo tempo em que se sustenta a luta política e ideológica para proteger a identidade curricular e garantir a efetivação dos princípios e concepções dos documentos na Práxis cotidiana.

A análise desvelou que a Contradição entre o currículo que consolida a criança como sujeito de direitos e as investidas neoliberais é acirrada pelas limitações da materialidade e pelo desgaste das condições de trabalho docente. O desafio futuro ultrapassa a manutenção dos princípios conceituais; reside na exigência de que o suporte estatal garanta as condições objetivas para que os profissionais possam exercer sua autonomia com dignidade. Conclui-se que o grande risco reside na possibilidade de o currículo “desfiar” não apenas por pressão ideológica externa, mas pela exaustão física e mental dos atores sociais frente à precariedade material e laboral.

O olhar atento sob o conjunto de documentos (2010-2023) — conduzido por meio da metodologia de análise triangular que uniu documentos, teoria e as vozes das entrevistadas, permitiu mapear e analisar os princípios e concepções pedagógicas, sugerindo sua coerência interna e identificando seus pontos de resistência e as formas de adesão crítica às diretrizes nacionais. Contudo, essa análise também desvelou as desigualdades e tensões nos documentos, expondo a Contradição entre um currículo que consolida a criança como sujeito de direitos *versus* a manifestação de investidas neoliberais e as limitações da materialidade para a efetivação do currículo.

O grande desafio reside em garantir que este conhecimento, ao desvelar a estrutura e a dinâmica da política curricular, possa ressoar para além do ambiente acadêmico, contribuindo para o aprimoramento da formulação e da gestão de políticas educacionais e para o fortalecimento do projeto de sociedade para a criança. Desta forma, a pesquisa estende seu papel como um convite contínuo à Práxis, reforçando a importância da formação constante e da atuação colaborativa entre os profissionais.

Conclui-se que a defesa da identidade local é uma luta contínua que exige vigilância constante. O grande risco reside na possibilidade de o currículo "desfiar" diante das contínuas investidas neoliberais e da pressão por resultados quantificáveis e produtividade, que ameaçam estrangular a fluidez da Práxis. O desafio futuro ultrapassa a manutenção dos princípios; trata-se de equilibrar o tempo burocrático com o pedagógico e investigar, em novos estudos, como essa política contra-hegemônica reverbera efetivamente no cotidiano das salas de referência e na formação continuada, assegurando que a essência humanizadora da educação não se perca na celeridade dos tempos.

Esta tese, ao investigar as tessituras da resistência no currículo da Educação Infantil de Florianópolis, apresenta uma contribuição, mas não esgota o tema. Pelo contrário, ela abre novas e urgentes demandas para a academia. É fundamental que futuras investigações se debrucem sobre o efeito desta política contra-hegemônica na prática pedagógica diária, buscando responder: o quanto os princípios e a identidade pedagógica local estão, de fato, reverberando nas ações cotidianas das professoras? O conjunto de documentos curriculares permite para as crianças a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais? A investigação deve avançar para além da análise documental e das vozes dos gestores, dedicando-se à observação direta da práxis nas salas de referência, junto aos profissionais docentes e as crianças.

O convite desafiador para o futuro também reside em garantir a continuidade do trabalho e a consolidação dos avanços, o que inclui a atenção a dois eixos cruciais apontados pela própria rede: *a avaliação e a formação continuada*. Neste sentido, a realização de estudos de campo configura-se como crucial para verificar as conquistas alcançadas e os pontos de Contradição que persistem, assegurando que o conhecimento produzido ressoe em uma transformação efetiva e que a luta pela humanização da educação prossiga com a necessária base empírica e coerência teórica.

Se a tese desvendou a "tessitura das políticas" em Florianópolis e celebrou os "nós de resistência" que protegem o conjunto de documentos curriculares local, resta a provocação central: será que o currículo, enquanto rede tecida, é forte o suficiente para evitar o desfiamento diante das investidas neoliberais que buscam constantemente desatar sua identidade? O grande desafio agora não é apenas manter os princípios conquistados, mas sim assegurar que a fluidez da Práxis e a

força dos atores sociais não sejam estranguladas pela lógica da produtividade e da cobrança por desempenho externa. O nó que a pesquisa buscou desfazer precisa permanecer firme na prática e avançar, no encalço de que a essência humanizadora da Educação não se perca na celeridade dos tempos e na pressão por resultados quantificáveis, pois a luta pelo direito das crianças é a luta pela própria identidade do projeto social que defendemos.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ALBUQUERQUE, Eliana. *O PNL 2022 e a curricularização da alfabetização na Educação Infantil*. *Educ. rev.*, [S. l.], n. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93017>. Acesso em: 20 jan. 2025.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. *Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais*. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2012/mar. 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/qiselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: a natureza mutável do trabalho*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/publication/wdr2019>. Acesso em: 11 set. 2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. *Creche: uma estranha no ninho educacional*. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75–92, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4410>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem; FERNANDES, Susana. *A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada*. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História*. 7. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BERNSTEIN, B. On pedagogic discourse. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). *Handbook of theory and research for sociology of education*. New York: Greenwood Press,

1986.

BODENMÜLLER, Saskya Carolyne. *O Projeto Educativo para a Infância em Documentos Curriculares de Países Latino-Americanos: Argentina, Brasil e Colômbia*. 2023. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

BORGES, Wendla Silva; SOARES, Leurides Costa De Araújo. *Histórico Da Base Nacional Comum Curricular*. São Luís: Laboro, 2023. Disponível em: <http://repositorio.laboro.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/688/3/A%20BNCC%20compreendida%20pelos%20sujeitos%20da%20escola.%20%20Wendla%20Mendes%20Silva%20Borges..pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a

implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. *Guia do Livro Didático/PNLD 2022*. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a Educação Infantil*. Em Aberto, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação Infantil: conquistas e desafios*. In: SANTOS, Emerson (org.). *Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor*. Rio de Janeiro: Ática, 2006. p. 91-104.

CAMPOS, Roselane de F.; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. *BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores*. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 170–185, 2019.

CARDOSO, Ana Paula. *A gestão escolar neoliberal: a reforma administrativa na educação municipal de Florianópolis*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARMO, Andréia do. *Avaliação de contexto na Educação Infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000057/0000576b.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. *Educação Infantil Pós-BNCC e a Produção do Neossujeito Docente em Documentos Curriculares Municipais*. Revista Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 119-140, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/11186>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. *O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de

Educação, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990, Jomtien, Tailândia). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Genebra: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out. 2025.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina Moro. *Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação*. Revista Zero-a-Seis. Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 15 set. 2024.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALE, Roger. *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Rosane Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Análise de documentos. In: VIANNA, Vania Maria Jorge (org.). *Metodologia de pesquisa em educação: avaliação e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 19-38.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMET, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 84-186. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO.pdf#page=84>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FARIAS, Cristiane dos Santos. *Política educacional para a educação infantil: o compasso da jurisdição de Londrina nas parcerias público/privadas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223978>. Acesso em 20 out. 2025.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUFATO, Gláucia Botan; RUIZ, Maria José. *BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado*. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ., [S. l.], v. 39, n. 01, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053/89894>. Acesso em: 15 set. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz. *O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico*. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FLORIANÓPOLIS. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2012.

FLORIANÓPOLIS. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Florianópolis, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. *Matriz Curricular Para Educação Das Relações Étnico-Raciais Na Educação Básica*. Florianópolis, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SME/DEI/NUFP AEI. *Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*. Florianópolis: SME/DEI/NUFP AEI, 2021.

FLORIANÓPOLIS. *Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 709, de 16 de maio de 2024. Estabelece as diretrizes para as rematrículas, inscrições, matrículas e frequência para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como nas instituições parceiras (conveniadas) para o ano letivo de 2025. *Diário Oficial do Município, Florianópolis, 16 maio 2024*. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_09_2024_15.07.08.95ee7566f47e3d27d067083ccba127f5.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO (2000, Dakar, Senegal). *Declaração de Dakar: educação para todos: cumprir nossos compromissos coletivos*. Genebra: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 20 out. 2025.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO (2015, Incheon, Coreia do Sul). *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 20 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set.2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Três décadas de teoria do capital humano: a gênese de uma nova racionalidade pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GOUVÊA, Neide Maria de (org.). *As tramas do neoliberalismo e a formação em serviço na educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010. p. 19-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas*. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FRATELLI, Minea Paschoaleto. *Da Formulação da Política Curricular para a Educação Infantil do Município de São Paulo a sua Implementação: Princípios, Concepções e sua Tradução*. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

FURTADO, Kênia Kristina. *Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBATO, Carolina; BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). *Eu ainda sou criança: Educação Infantil e resistência*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 235–250.

GOMES, Alberto Albuquerque. *Apontamentos sobre a investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa*. Revista Lusófona de Educação, [S. l.], n. 10, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, 6 vols*. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2019: a natureza mutável do trabalho. Visão Geral*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 2019. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/232751580940525237/pdf/Overview.pdf>. Acesso em 02 set. 2025.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. *O Problema da Globalização*. Revista Novos Rumos, Marília, SP, n. 27, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.13.v0n27.1954. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/1954>. Acesso em: 28 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 18 out. 2025.

KRAMER, Sônia. *Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate*. Pró-posições, Campinas, SP, v. 13, n. 2, maio/ago., 2002.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, Juliana Schumacker. *O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância*. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 108-121, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108/31492>. Acesso em 20 out. 2025.

MARTINS, Lígia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais [do] 29. Reunião Anual da ANPED... Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As aparências enganam - divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MARTINS, Paulo Sena. *O Fundeb em funcionamento: diretrizes, critérios, conceitos*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 397–418, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1325>. Acesso em 08 ago 2025.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. *O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas*. Educação & Sociedade, [S. l.], v. 41, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sWqYfz4spW9BR7FVVtc6Yqp/>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MELGAREJO, Mariano Moura. *A Agenda Do Banco Interamericano De Desenvolvimento Para A Educação*: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2018_14.46.08.cda688a09e0e93a4a3f0a5609dcd727.pdf.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César de Oliveira Ramos. São Paulo: Boitempo, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf>. Acesso em 23 ago. 2025.

NETO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OESTREICH, Marlise. *O Acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis*: O Monitoramento da Qualidade da Educação e a Formação Continuada – Implicações para a Docência na Educação Infantil. 2020. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Augusto N. C. de. *Neoliberalismo durável*: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. *Opinião Pública*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 158-192, jan.-abr. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: *SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte*. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

OSTETTO, Luciana. *Educação Infantil em Florianópolis*: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil*: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. *Saberes de Professores da Educação Infantil Sobre a BNCC*: Fontes, Apropriações, Implicações e Desafios. 2022. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

REBELO, Aline Helena Mafra. *Bases Teóricas de Documentos Curriculares para a Educação Infantil*: Um Estudo a partir de Capitais Brasileiras e do Distrito Federal. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216566/PEED1499-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da infância*. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pedagogia e a Educação Infantil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas*. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sônia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROSA, Luciene. *Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Acesso em: 18 maio 2024.

RUIZ, Maria José Ferreira. *Decorrências Da Relação Público-Privado Para A Política E Gestão Escolar*. 2017. Relatório de Pós-Doutorado em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

RUIZ, Maria José Ferreira; PERONI, Vera Maria Vidal. *Relação público-privada e gestão escolar: o caso da Fundação Victor Civita*. Laplage em Revista, São Carlos, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523012>. Acesso em: 28 out. 2024.

SÁ BRANT, Patrícia Regina Silveira de; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Entre o ideário nacional da educação preparatória e os preceitos escolanovistas de Heloísa Marinho: o início da educação infantil pública de Florianópolis em 1976*. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 119-141, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/2179-8888.2014v16n29p119>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1996. Disponível em: <https://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboas.pdf>. Acesso em 22 out. 2025.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. *Educação Infantil e propostas curriculares da Rede municipal de ensino de Florianópolis (2000–2012): apontamentos pós nova LDB*. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 09 out. 2025.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. *Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030*. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>. Acesso em 02 set. 2025.

SILVA, E.; SOARES. *Educação Infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos*. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, maio-ago. 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200/178>. Acesso em: 18 maio 2024.

TIRIBA, Léa. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de Pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Política e planejamento educacional*. 3. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 107-124.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by Policy Reform. In: WILLIAMSON, John (ed.). *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990. p. 7-20.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A entrevista semiestruturada é composta por três partes, a saber:

Parte I: Visa caracterizar as participantes da pesquisa, sendo elas:

- Professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2); (ambas participaram ativamente de todo o processo da construção documental curricular da Rede de 2010-2023), foram nominadas: *Professora UFSC 01 e Professora UFSC 02*.
- Professoras formadoras do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento a Educação Infantil (NUFPAEI) (3), (ambas as três participaram do processo de elaboração documental curricular da Rede de 2010-2023) serão nominadas: *Professora NUFPAEI 01; Professora NUFPAEI 02; Professora NUFPAEI 03;*
- Supervisora Escolar do NEIM (1), (participou do processo de elaboração documental curricular da Rede de 2010-2023) será nominada: *Supervisora 01*
- Assessora da Diretoria de Educação Infantil (1), (participou do processo de elaboração documental curricular da Rede de 2010-2023) será nominada: *Assessora 01;*
- Diretora do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) (1), (participou do processo de elaboração documental curricular da Rede de 2010-2023), foi nomeada: *Diretora 01.*
- Professoras dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (3), (ambas têm no período de 2010-2023 a atuação docente) : serão nominadas: *Professora 01; Professora 02; Professora 03;*

Parte II: É direcionada aos profissionais docentes, supervisora e diretora dos NEIMs, composta por um conjunto de questões que têm como objetivo responder à questão de pesquisa formulada e atingir os objetivos enunciados, em especial sobre a implementação, sendo elas:

- *Professora 01; Professora 02;*
- *Supervisora 01*
- *Diretora 01.*

Parte III: É direcionada aos agentes educativos escritores do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e às professoras dos Núcleos de Educação Infantil, interpela questões de forma a atingir os objetivos enunciados referentes aos princípios e concepções da documentação curricular do referido município. Sendo elas:

- *Professora UFSC 01; Professora UFSC 02*
- *Professora NUFPAEI 01; Professora NUFPAEI 02*
- *Supervisora 01*
- *Assessora 01; Assessora 02*
- *Diretora 01.*

Parte I - Breve caracterização dos participantes da pesquisa (TODAS)

Qual a sua formação acadêmica? Graduação em pedagogia e licenciatura em Ed. fís. Mestrado e doutorado em Educação pela UFSC

Qual o seu gênero? () Feminino () Masculino () Outro

Você trabalha ou trabalhou na RMEF?

Qual sua função/profissão? Professora formadora do NUFPAEI

Em qual nível e etapa do ensino atuam e/ou atuavam?

Parte II- Roteiro para os profissionais docentes da RMEF

Objetivo	Categoria	Agentes educativos	Questão
Averiguar o grau de compreensão sobre a formulação da política educacional brasileira, especialmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seus fatores de influências internacionais e nacionais (políticas, econômicas e sociais)	Formulação da Política Educacional	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	1 Considera que há influências da política internacional na formulação da política educacional brasileira, especialmente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?
Inquirir se as/os profissionais docentes têm conhecimento da participação desta categoria na escrita dos documentos do conjunto de documentos da RMEF	Currículo	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	2 As/os profissionais docentes que atuam na RMEF estiveram representados no processo da produção do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?
Indagar sobre o conhecimento do processo de construção do texto - BNCC e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de	Currículo	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	3 Na sua opinião, como o texto - Recontextualização da BNCC (2020) e a Reedição Curricular (2022) – foi construído e quais vozes estiveram presentes?

Florianópolis Recontextualização Curricular (2021)			
Revelar se há o estudo periódico da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) enquanto objeto de análise e estudo nos momentos de formação continuada descentralizada no NEIM com periodicidade	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	4 A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) enquanto objeto de análise e estudo nos momentos de formação continuada descentralizada no NEIM foram utilizadas com periodicidade?
Transparecer se os princípios e concepções presentes nos NAPs da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) são compreendidos e traduzidos para a prática pelas/os profissionais docentes	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	5 Os princípios e concepções presentes nos NAPs da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022). Eles são compreendidos pelas/os profissionais docentes e, por isso, traduzidos para a prática?
Evidenciar se há resistência por parte das/os profissionais docentes na implementação da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022)	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	6 São percebidas resistências individuais e/ou coletivas por parte das/os profissionais docentes na implementação da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022)?
Saber se as/os profissionais docentes envolvidos na implementação do currículo têm autonomia e oportunidades de expressar opiniões,	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	7 As/os profissionais docentes envolvidos na implementação do currículo tiveram e têm autonomia e oportunidades de expressar opiniões, insatisfações, dúvidas ou dificuldades junto

insatisfações, dúvidas ou dificuldades junto à gestão e a seus pares			à gestão e aos seus pares?
Revelar se o Planejamento/ Registro/ Avaliação, e a ação diária da/o profissional docente na Educação Infantil são orientados pelas indicações contidas na da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022)	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	8 A Observação, o Planejamento/ Registro/ Avaliação, são alinhadas na ação diária da profissional docente da Educação Infantil pela Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022)?
Revelar se os professores/as percebem a parceria entre a Educação Básica e a Superior	Formulação da Política Educacional	Professora 01; 02;	9 Sobre a parceria entre as Universidades e a Rede, como as parcerias se consolidaram ao longo dos anos na Rede?
	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02;	10 Qual a sua compreensão sobre os tensionamentos do Sintrasm na efetivação das políticas educacionais da documentação da Rede?
			11 Quais os impactos que os documentos trazem às crianças em suas vivências e experiências nos NEIMs?

Parte III- Roteiro para as agentes educativas autoras do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Objetivo	Categoria	Agentes educativos	Questão
Compreender se os princípios e concepções da política nacional e internacional, foram levados em consideração na	Formulação da Política Educacional	Professora UFSC 01 e 02; NUFPAEI 01; 02; Assessora 01; 02.	1 Poderia identificar as influências internacionais/nacionais na formulação da política pública? Quem/Quais são?

Objetivo	Categoria	Agentes educativos	Questão
escrita do conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis			
Saber como a RMEF organiza a elaboração de um dado documento que compõe o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Formulação da Documentação Educacional	Professora UFSC 01 e 02; NUFPAEI 01; 02; Assessora 01; 02.	2 Como ocorrem os processos de organização/elaboração/autores dos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?
Compreender sobre as concepções teóricas e ideológicas da escolha dos autores dos documentos	Formulação da Documentação Educacional	Professora UFSC 01 e 02; NUFPAEI 01; 02; Assessora 01; 02.	3 A que se deve a escolha dos conferencistas dos Seminários e a dos consultores para a edição dos documentos curriculares?
Depreender sobre as decisões políticas do documento - BNCC e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular (2021) frente a BNCC (2017	Formulação da Documentação Educacional	Professora UFSC 01 e 02; NUFPAEI 01; 02; Assessora 01; 02.	4 - Como ocorreu a construção dos Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis de modo geral? <ul style="list-style-type: none"> • Em especial, como foi a construção da Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular? e quais as pessoas envolvidas? Comente sobre as possíveis tensões

Objetivo	Categoria	Agentes educativos	Questão
			envolvendo as decisões políticas que esse documento incorporou.
Descobrir como as autoras da documentação curricular realizaram/ou não, tensionamentos em prol de defesas da infância	Formulação da Documentação Educacional	Professora UFSC 01 e 02; NUFPAEI 01; 02; Assessora 01; 02.	5 Os princípios e concepções da política nacional e internacional são tensionados nos documentos curriculares locais em defesa da criança? Se sim, poderia apresentar um exemplo concreto?
Analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil do município de Florianópolis são traduzidos pelos profissionais docentes	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	6 Na sua percepção, como acha que o documento - BNCC e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular (2021) foi recebido pelos profissionais docentes?
Analisar a forma como os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil do município de Florianópolis são traduzidos pelos profissionais docentes	Tradução do currículo / Prática Docente	Professora 01; 02; Supervisora; Diretora;	7 No seu ponto de vista, como percebe a implementação da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) pelos NEIMs?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Título: As tessituras das políticas curriculares da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis: com quantos nós se faz uma rede?

Carta convite endereçada às: Professoras () Ensino Superior; () Educação Básica; (x) Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil/DEI); () Assessora da diretoria da Educação Infantil; () Diretora; () Supervisora;

Você é convidada a participar da pesquisa: “As tessituras das políticas curriculares da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis: com quantos nós se faz uma rede?” da aluna de doutorado, Cristiane Dos Santos Farias, orientada pela professora Maria José Ferreira Ruiz, da Universidade Estadual de Londrina/PR.

Para maiores informações, disponibilizamos abaixo as informações para contarmos com sua adesão livre e esclarecida.

1. Esta pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil conforme as exigências da Resolução n. 466/12-CNS; Resolução n. 510/2016 -CNS e Carta Circular n. 02/2021/Conep/SECNS/MS. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), que é um órgão colegiado, de natureza científica, vinculado à Reitoria da UEL, no qual o endereço deste colegiado está disponibilizado no item (8) deste documento.
2. A pesquisa aborda o processo de formulação de políticas educacionais para a Educação Infantil nacional num movimento concomitante com a cidade de Florianópolis/SC, sendo que o objetivo de estudo busca compreender os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022 e a justificativa está em enfatizar os documentos curriculares enquanto manifestação política reverberam nas práticas educativo-pedagógicas e constituem um projeto de sociedade, num cenário de disputa de espaço, de resistência e luta por uma educação infantil de qualidade.
3. Neste sentido, vimos, por este meio, solicitar a sua participação totalmente voluntária neste trabalho de investigação científica, tendo a garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem acarrete em qualquer ônus ou prejuízo.
4. Em caso de aceite, você irá contribuir para a compreensão das atividades desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais curriculares para a Educação Infantil, a saber: Importa reforçar que as tuas respostas terão a garantia da manutenção do sigilo e da confidencialidade preservando a identidade durante toda a pesquisa, decorrentes da Resolução 466/2012- CNS; Resolução n. 510/2016- CNS e Carta Circular n. 02/2021/Conep/SECNS/MS. Para realizar a entrevista solicitamos que considere uma, entre duas possibilidades apresentadas, conforme sua preferência, esclarecidas nos itens 4.1 e 4.2:

4.1 De forma presencial, na instituição integrante da pesquisa, em local e horário combinado entre a pesquisadora e a participante conforme o cronograma de coleta de dados da pesquisa, informado previamente no momento do convite. Após o aceite deste, realizado por e-mail e contato telefônico com disponibilização do (TCLE) para primeira leitura, será encaminhado um segundo e-mail com o roteiro da entrevista para que possa se preparar e não se sinta desprevenida para o momento da entrevista. Solicitamos a gravação da entrevista por áudio para o tratamento dos dados posteriormente; O remetente será apenas um destinatário, sem poder ser visualizado por terceiros;

4.2 De forma remota, por videoconferência, em local e horário combinado entre a pesquisadora e a participante conforme o cronograma de coleta de dados da pesquisa, informado previamente no momento do convite. Após o aceite deste, realizado por e-mail e contato telefônico com disponibilização do (TCLE) para primeira leitura, será encaminhado um segundo e-mail com o roteiro da entrevista para que possa se preparar e não se sinta desprevenida para o momento da entrevista. Considerando a modalidade de realização por videoconferência, solicitamos a gravação da entrevista por áudio para o tratamento dos dados posteriormente; Nenhuma pergunta terá cunho obrigatório.

1. A solicitação de gravação por áudio presencial ou por videoconferência justifica-se para posterior transcrição e análise, bem como, a disponibilização da cópia da transcrição para cada participante que aceitar participar da pesquisa. Comprometemo-nos a utilizar as informações disponibilizadas por cada participante apenas para o efeito da investigação - elaboração de trabalhos acadêmicos e/ou artigos científicos - de forma eticamente responsável, com a supervisão e orientação da docente da Professora Doutora Maria José Ferreira Ruiz. As entrevistas gravadas ficarão armazenadas sigilosamente apenas no computador da pesquisadora responsável. Os dados armazenados possuem limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, como ocorre em todo o ambiente virtual. Esclarecemos ainda, que não haverá remuneração quando a participação da professora. Garantimos, no entanto, que em caso de haver, todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Caso aceite participar, o tempo estimado para a entrevista é de aproximadamente 45 a 60 minutos.
2. Quanto aos benefícios da pesquisa, após o cotejamento dos dados, espera-se identificar os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil, suas especificidades frente aos documentos nacionais, contidos no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos no período de 2010 a 2022, historicizando o processo ocorrido e identificando a inferência das participantes que fazem o tensionamento político na construção dos documentos curriculares da Educação Infantil, contribuindo assim na área para que a realidade local (Florianópolis) seja difundida no meio acadêmico e educacional e que possa estimular novas pesquisas na área.
3. Como risco poderá ocorrer cansaço, desconforto ou constrangimento em responder o questionário, na qual a pesquisadora poderá amparar o participante, caso qualquer problema desse tipo ocorra. Caso você opte por participação virtual, é importante destacar que existem riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, e que esta pesquisa está amparada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.
4. Os riscos e benefícios foram avaliados pelo Comitê de Ética, e em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, poderá contatar - Cristiane dos Santos

Farias.(CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Rodovia Celso Garcia Cid, Paraná, nº 445, Km 380.Campus Universitário – Portal de Versalhes II, PR, CEP: 86051-980. Celular – 48 996704141. E-mail: crispajopa@gmail.com), ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unidade Estadual de Londrina, situado junto ao Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

5. Todo o material coletado será utilizado somente para a pesquisa e publicações na forma de Tese e Artigos Científicos em revistas especializadas e divulgado por meio de um relatório final submetido ao Programa de Pós- Graduação em Educação-UEL. Os dados ficarão arquivados em download no computador da pesquisadora, por cinco anos, sob responsabilidade e guarda da pesquisadora apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", e após o término deste período, as informações armazenadas serão apagadas, conforme Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu artigo 28 item IV. Esclarecemos ainda, que não haverá recebimento e nem pagamento decorrente de sua participação;
6. Asseguramos a garantia dos participantes aos resultados da pesquisa, assim quando de sua publicação.
7. Sua participação estará condicionada ao aceite do convite assinalando uma das opções abaixo:

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa: “As tessituras das políticas curriculares da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis: com quantos nós se faz uma rede?”

SIM - autorizo a gravação da minha voz para coleta de dados da pesquisa com garantia de sigilo e privacidade conforme estabelecido na Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu artigo 28 item IV;

NÃO – não autorizo a gravação da minha voz após conhecimento e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Desejo participar no formato presencial em local de trabalho, quando a pesquisadora fará a locomoção até meu local de trabalho em dia e horário previamente combinado.

Desejo participar no formato remoto - videoconferência, e caso haja qualquer problema com a internet e ou equipamentos a pesquisadora se responsabiliza por oferecer o suporte necessário para a realização da entrevista.

Desde já registramos nossos agradecimentos pela sua importante contribuição à nossa pesquisa, sendo que o participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

Florianópolis, primeiro semestre de 2025.

Depois de informada (o), declaro que aceito participar neste trabalho:

Nome:

Assinatura:

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

APÊNDICE C: CONVITE ÀS ENTREVISTADAS PARA A DEFESA DA TESE



Agradecimento Especial e Convite

Para as queridas entrevistadas,

É com profunda gratidão e grande respeito que finalizamos esta etapa da pesquisa. A tese que se concretiza é, em grande medida, um eco potente de suas vozes e de suas histórias.

A participação de cada uma de vocês – marcada pela lucidez, pela emoção e pelo rigor teórico metodológico e histórico – não representou apenas atores sociais, mas sim gerações de militância incansável e essencial pela Educação Infantil em Florianópolis.

Vocês demonstraram que a rede de compromisso construída ao longo de décadas é sólida, precisa e de grande alcance. É essa solidez que nos inspira a lutar para que ela não se rompa diante das adversidades e dos interesses neoliberais que tentam fragilizar a educação pública e de qualidade.

Muito obrigada por compartilharem suas trajetórias, por confiarem em nossa pesquisa e por serem a prova viva de que a luta vale a pena.

O trabalho está pronto e gostaríamos muito de celebrar e defender o conhecimento que vocês nos ajudaram a construir. Com imensa satisfação, gostaríamos de convidá-las a estarem presentes na defesa da tese, um momento que também é de vocês.

Com carinho e admiração,

Doutoranda - Cristiane dos Santos Farias

Prof. Dra. - Maria José Ferreira Ruiz (Orientadora)

Informações

Doutoranda:

Cristiane dos Santos Farias

Data: 28 de novembro de 2025

Horário: 14h

Orientadora:

Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz

Local: A ser realizado de forma remota. [Link para acesso à sala virtual.](#)

Florianópolis: com quantos nós se faz uma Rede?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os princípios e concepções que fundamentaram o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (2010-2023) e, sobretudo, investigar como os atores sociais, por meio de tensão e resistência, transformaram sua construção e manifestação, impactando as práticas pedagógicas e a efetivação do direito à educação das crianças diante das diretrizes nacionais e da singularidade local.

