



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação

DANIELA NETO OLIVEIRA PEIXER

**IMPACTOS E EFETIVIDADE DA BNCC EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE ITAJAÍ/SC**

Camboriú/SC

2025

DANIELA NETO OLIVEIRA PEIXER

**IMPACTOS E EFETIVIDADE DA BNCC EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE ITAJAÍ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – campus Camboriú (SC) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Roseli Nazário, Dra.

Camboriú/SC

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

P3771 PEIXER, Daniela Neto Oliveira
IMPACTOS E EFETIVIDADE DA BNCC EM PROPOSTAS
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS
DA MICRORREGIÃO DE ITAJAÍ/SC / Daniela Neto Oliveira
PEIXER; orientadora Roseli Nazário. -- Camboriú,
2025.
199 p.:

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, Mestrado em Educação,
Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Propostas Curriculares Municipais. 2. Base
Nacional Comum Curricular. 3. Currículo. 4. Educação
Infantil. 5. Microrregião de Itajaí. I. Nazário,
Roseli. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado
em Educação. III. Título.

DANIELA NETO DE OLIVEIRA PEIXER

**IMPACTOS E EFETIVIDADE DA BNCC EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE ITAJAÍ – SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 25 de fevereiro de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Roseli Nazário, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Marcia Buss Simão, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Andressa Grazielle Brandt, Dra.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Adilson de ângelo, Dr. (suplente)

Universidade do Estado de Santa Catarina



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 3/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 13:45)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 11:14)

ROSELI NAZARIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###313#5

(Assinado digitalmente em 27/02/2025 10:45)

MÁRCIA BUSS-SIMÃO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.009-##

(Assinado digitalmente em 27/02/2025 10:42)

ADILSON DE ANGELO LOPES FRANCISCO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.097-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 3, ano: 2025, tipo:
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: 26/02/2025 e o código de verificação: **e9a12d67a8**

Dedico este trabalho à minha amada família, que é a essência da minha existência e a força que guia cada passo do meu caminho.

À vocês, que são mais do que laços de sangue; são minha fonte inesgotável de amor, coragem e inspiração. Cada um de vocês é uma luz que ilumina meu caminho. Minha gratidão por tudo que representam em minha vida é imensurável. Vocês são o alicerce que sustenta meus sonhos e a razão pela qual busco sempre o melhor. Vocês são o meu refúgio, meu porto seguro e a razão pela qual busco constantemente superar meus limites!

Em especial, ao meu querido esposo, que personifica o amor mais puro e a parceria mais leal que eu poderia sonhar. Sua presença é o maior presente que a vida me deu, sua dedicação e paciência tornaram o impossível, possível. Obrigada por ser meu abrigo nos dias difíceis e minha alegria nos dias radiantes, por dividir não apenas os desafios, mas também os sonhos e as conquistas. Você é a âncora que me mantém firme e o vento que impulsiona minhas asas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão a essa força maior que ilumina minha jornada e se faz presente em cada ser e em cada parte do universo, movendo-nos com sua energia infinita. Foi essa força que orientou meus passos e me trouxe até este momento tão grandioso e significativo. A minha eterna gratidão à Prof^ª Dr^ª Zemilda dos Santos, que foi a primeira a acreditar em mim e a dar início a essa trajetória. Desde que a conheci, sua presença tem sido uma luz e um guia. Sua generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento e sabedoria não apenas aqueceu meu coração, mas também fortaleceu minha determinação e autoconfiança. Cada ensinamento que recebi foi um presente inestimável, e a confiança que depositou em mim se tornou um impulso essencial na busca pelos meus sonhos. Sou imensamente grata à minha orientadora no curso de Pedagogia, Prof^ª Dra. Filomena da Silva. No início, sua respeitável presença despertava em mim um misto de medo e insegurança, mas, com o tempo, esses sentimentos transformaram-se em algo muito mais profundo. Gradualmente, a insegurança deu lugar a uma admiração intensa, que se converteu em uma inspiração poderosa, me motivando a ir além e a conquistar o tão almejado “Mestrado”. Sua dedicação e comprometimento foram uma fonte constante de motivação, guiando-me em cada passo e revelando o verdadeiro valor da educação e do compromisso com a formação do outro. Não posso deixar de mencionar a Prof^ª Dr^ª Roseli Nazário, minha orientadora nesta fase. Aprender com ela foi um privilégio que deixou uma marca indelével em minha vida. Sua ética, sensibilidade, carinho e dedicação me acompanharam ao longo dos últimos anos, tornando-se um farol que ilumina cada desafio e conquista. Roseli é mais do que uma orientadora; é uma verdadeira guerreira, um exemplo de compromisso inabalável com a educação e amor ao próximo. Sinto que este sonho, agora realizado, reflete o que vejo nela: uma pessoa inspiradora, cuja dedicação me motiva a continuar lutando por uma educação pública de qualidade, acessível e universal. É através de seu exemplo que encontro a força para batalhar por um futuro mais justo. Há uma pessoa que não poderia deixar de mencionar em meus agradecimentos: Carolina Vanelli. Embora nos conhecêssemos há bastante tempo, foi recentemente que ela entrou na minha vida. Quem diria que em tão pouco tempo viveríamos tantas experiências e histórias? Sua presença trouxe um furacão de emoções, tornando minha jornada mais leve e alegre. Quantas histórias para contar e quantas travessuras, não é mesmo? Se fosse para homenageá-la, eu lhe ofereceria o brilho das estrelas. Por tudo isso, meus sentimentos por cada uma de vocês vão além da gratidão; tornam-se uma fonte de inspiração que me acompanhará por toda a vida.

RESUMO

Esta produção, resultante da pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – campus Camboriú (PPGE-IFC), abordou as reformas nas políticas curriculares, problematizando as concepções da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Teve como objetivo “analisar os impactos e a efetividade da BNCC-EI nas propostas curriculares de municípios da microrregião de Itajaí/SC”. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou análise documental e revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem reformas educacionais, como Akkari (2011), Shiroma, Campos e Garcia (2011), além dos posicionamentos da ANPEd e da ANFOPE. No campo da Educação Infantil no Brasil, destacam-se os estudos de Kuhlmann Jr. (1998, 2000) e Kramer (2002, 2006), além de autores como Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Campos (2012), que discutem as políticas curriculares para a etapa. A análise documental incluiu a Resolução CNE/CP Nº 2/2017 (Brasil, 2017), que institui a BNCC, e os documentos curriculares de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema. A análise dos dados, fundamentada no Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011; Ball et al., 2013; Ball, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball, 2022), permitiu compreender criticamente as articulações entre as políticas curriculares em contextos macro e micro. A pesquisa revelou que a tradução das políticas educacionais não é linear, mas envolve adaptações pelos atores locais, impactando práticas pedagógicas e a formação de sujeitos. O neoliberalismo, ao influenciar essas políticas, reconfigura o papel do Estado, priorizando padronização e eficiência, o que tensiona a flexibilidade necessária às realidades locais.

Palavras-chave: Propostas Curriculares Municipais; Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Educação Infantil; Microrregião de Itajaí.

ABSTRACT

This work, resulting from research conducted within the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina – Camboriú campus (PPGE-IFC), addressed reforms in curriculum policies, problematizing the conceptions of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC-EI). The objective was to “analyze the impacts and effectiveness of the BNCC-EI on the curricular proposals of municipalities in the microregion of Itajaí/SC.” Employing a qualitative approach, the research used document analysis and a literature review grounded in authors who discuss educational reforms, such as Akkari (2011), Shiroma, Campos, and Garcia (2011), in addition to the positions of ANPEd and ANFOPE. In the field of Early Childhood Education in Brazil, the studies of Kuhlmann Jr. (1998, 2000) and Kramer (2002, 2006) are highlighted, as well as authors such as Barbosa, Silveira, and Soares (2019) and Campos (2012), who discuss curriculum policies for this educational stage. The document analysis included Resolution CNE/CP N°. 2/2017 (Brazil, 2017), which establishes the BNCC, and the curriculum documents from the municipalities of Balneário Camboriú, Camboriú, and Itapema. The data analysis, based on the Policy Cycle approach (Ball & Mainardes, 2011; Ball et al., 2013; Ball, 2018; Ball, Maguire & Braun, 2021; Ball, 2022), allowed for a critical understanding of the articulations between curriculum policies in macro and micro contexts. The research revealed that the translation of educational policies is not linear but involves adaptations by local actors, which impacts pedagogical practices and the formation of subjects. Neoliberalism, by influencing these policies, reconfigures the role of the State, prioritizing standardization and efficiency, which creates tensions with the flexibility required by local realities.

Keywords: Municipal Curriculum Proposals; National Common Core Curriculum; Curriculum; Early Childhood Education; Itajaí Microregion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos e suas inter-relações.....	33
Figura 2 - Total de Redes Municipais Alinhados a BNCC/2017	80
Figura 3 - Transformações nas versões da BNCC.....	85
Figura 4 - Comparativo entre campos de experiências da BNCC.....	87
Figura 5- Estado de Santa Catarina e Microrregião de Itajaí	94
Figura 6 - População do Município de Balneário Camboriú em 2022	95
Figura 7 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Balneário Camboriú em 2022	96
Figura 8 - Renda Per Capita Município de Balneário Camboriú em 2022/2023	97
Figura 9 - População do Município de Camboriú em 2022	100
Figura 10 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Município de Camboriú em 2022 ...	101
Figura 11 - Renda Per Capita Município de Camboriú em 2022/2023	102
Figura 12 - População do Município de Itapema em 2022	104
Figura 13 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Município de Itapema em 2022.....	105
Figura 14 - Renda Per Capita Município de Itapema em 2022/2023	105
Figura 15 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú - PCBC/2021	113
Figura 16 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Camboriú – PCMC/2019.....	132
Figura 17- Referencial Curricular da Educação Infantil de Camboriú/SC - Campos de Experiência.....	141
Figura 18 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Itapema - PCI/2021	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histórico de alinhamento das redes municipais do Brasil.	79
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atores sociais e sua Representatividade.....	54
Quadro 2 - Conjunto de “Documentos das Carinhas” (1993–1996)	59
Quadro 3 - Atores Sociais e Contextos de Influência.....	73
Quadro 4 - Concepções e Conceitos estabelecidos pela BNCC-EI.....	83
Quadro 5 - Direito de Aprendizagem na Versão BNCC/2015 e BNCC/2017	88
Quadro 6 - Caracterização Política do Município de Balneário Camboriú.....	98
Quadro 7 - Caracterização Política do Município de Camboriú	102
Quadro 8 - Caracterização Política do Município de Itapema.....	106
Quadro 9 - Turnos de atendimento: núcleos de Educação Infantil/Balneário Camboriú.....	109
Quadro 10 - Estrutura Participativa na Construção da PCBC/2021	111
Quadro 11 - Sistematização dos Grupos de Estudos	115
Quadro 12 - Concepções e Conceitos da Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú (PCBC/2021)	121
Quadro 11 - Oferta da Educação Infantil.....	125
Quadro 12 - Estrutura Participativa na Construção da PCMC/2019.....	128
Quadro 13 - Sistematização dos Grupos de Estudos	133
Quadro 14 - Fundamentação Teórica da Proposta Curricular Municipal de Camboriú (PCMC/2019)	137
Quadro 15 - Concepções e Conceitos da Proposta Curricular Municipal de Camboriú (PCMC/2019)	138
Quadro 16 - Instituições que ofertam Educação Infantil e faixas etárias atendidas	145
Quadro 17 - Estrutura Participativa na Construção da PCI/2021	147
Quadro 18 - Partes que compõem a Proposta Curricular de Itapema para Educação Infantil (PCI/2021)	151
Quadro 19 - Planejamento por Faixa Etária – Proposta Curricular de Itapema (2021).....	159
Quadro 20 - Síntese da Organização Curricular da Proposta Municipal de Itapema (PCI/2021)	160
Quadro 21 - Síntese das Concepções, Conceitos e Organização Curricular Municipal.....	164

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Distribuição de Matrículas na Educação Infantil do Município de Balneário Camboriú	109
Tabela 2 - Distribuição Percentual de Matrículas na Educação Infantil do Município de Camboriú	126
Tabela 3 - Distribuição Percentual de Matrículas na Educação Infantil	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CCEIs	Centros Comunitários de Educação Infantil
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEIs	Centros de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSEME	Conselho Municipal de Educação
CPAC	Conferência de Ação Política Conservadora
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESSE-IPVC/ Portugal	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NEI	Núcleos de Educação Infantil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMEP Brasil	Organização Mundial para a Educação no Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR EQUIDADE	Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professoras/es da Educação Básica -
PCBC	Proposta Curricular de Balneário Camboriú
PCI	Proposta Curricular de Itapema
PCMC	Proposta Curricular Municipal de Camboriú
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Política de Educação Infantil
PMBC	Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parceria Público Privada
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEPPI	Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
ProfEPT	Programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
ProfGEO	Programa Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAC	Termos de Ajustamento de Conduta
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Conhecimento Livre Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
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
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultado

SUMÁRIO

1	PONTO DE PARTIDA: INTRODUÇÃO DE UMA JORNADA INVESTIGATIVA	18
2	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENTRE NORMAS E REALIDADES LOCAIS, À LUZ DE PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	28
2.1	PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	34
2.1.1	A Reconfiguração do Papel do Estado na Educação	38
2.1.2	Políticas Educacionais: Desvendando a Influência Neoliberal	41
3	POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.	47
3.1	A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PRESENTE E O FUTURO ..	48
3.2	HISTÓRICO DA BNCC: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO	69
3.2.1	Diretrizes da BNCC para a Educação Infantil: entre o instituído legalmente e a realidade que se mostra	81
4	A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO LOCAL: O QUE (NOS) CONTAM AS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS.....	91
4.1	ENTRE A POLÍTICA NACIONAL E A REALIDADE LOCAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA	93
4.1.1	Contextos e Desafios de Balneário Camboriú	95
4.1.2	Contextos e Desafios: Camboriú.....	99
4.1.3	Contextos e Desafios: Itapema	103
4.2	A TRADUÇÃO DA BNCC NAS REALIDADES LOCAIS: RELAÇÃO MACRO E MICRO.....	107
4.2.1	Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú	107

4.2.2	Proposta Curricular Municipal de Camboriú.....	125
4.2.3	Proposta Curricular de Itapema.....	144
4.3	INFLUÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	161
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE A BNCC-EI E AS REALIDADES LOCAIS	172
	REFERÊNCIAS.....	184

1 PONTO DE PARTIDA: INTRODUÇÃO DE UMA JORNADA INVESTIGATIVA

As discussões acerca do papel social da educação têm sido uma constante no contexto histórico brasileiro, ganhando destaque nos últimos anos devido às contrarreformas que impactam as políticas públicas educacionais. Entre tais discussões destaca-se a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, documento com diretrizes que, embora anunciem a universalidade, equidade e qualidade para a Educação Básica, na maioria das vezes confrontam-se com a realidade local e as especificidades das redes de ensino (Brasil, 2017).

A BNCC é apresentada como um instrumento para fortalecer a colaboração entre as diferentes esferas de governo, sob o discurso de garantir aprendizagens mínimas. No entanto, ela impõe uma padronização curricular que desconsidera as particularidades locais e regionais, comprometendo a autonomia das redes de ensino na construção de práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente contextualizadas, inclusivas e equitativas.

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 6).

O processo de interpretação das concepções, conceitos² e fundamentos das políticas curriculares em um contexto macro é traduzido para o micro, impactando diretamente em ações desenvolvidas pelos atores que as interpretam e implementam. Essa tradução, no entanto, frequentemente desconsidera a dinâmica cultural inerente ao desenvolvimento curricular, onde a seleção de conteúdos e práticas é construída de forma socialmente significativa para estudantes e professoras/es. Ao ignorar a centralidade do contexto e da vivência escolar na atribuição de sentidos ao processo educativo, as políticas

¹ 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://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

² A utilização conjunta dos termos conceitos e concepções, neste contexto, reflete a compreensão de que, embora distintos, esses termos são intrinsecamente relacionados e complementares. O termo “conceito” é empregado para designar a ideia em si, a representação mental de algo, buscando uma definição universal. Já o termo “concepções” é utilizado para contemplar a dimensão subjetiva e variável da compreensão, reconhecendo que a interpretação de um conceito pode ser influenciada por fatores individuais, culturais e contextuais.

correm o risco de se tornarem descontextualizadas e ineficazes. Em outras palavras, professoras/es tornam-se tanto “receptores quanto agentes da política” (Ball; Mainardes, 2011, p. 86). Assim, compreender as políticas educacionais em um nível macro é essencial para perceber como elas se concretizam na prática educativa e na vida dos sujeitos.

Ainda segundo o mesmo autor, os textos de políticas educacionais são normalmente escritos em relação a uma visão idealizada da escola. Essas políticas “não podem ser simplesmente implementadas” de forma literal, pois são atravessadas por relações de poder que, por meio do discurso, pretende “produzir sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 79). Portanto, há necessidade de uma leitura semiótica dos materiais, interpretações e discursos para melhor compreender as relações sociais e de poder que reproduzem essas políticas.

Isso vai ao encontro do que defendem Frigotto e Ciavatta (2003), ao afirmarem que, em diferentes épocas, certas palavras são enfatizadas enquanto outras são silenciadas, o que demanda uma vigilância crítica sobre os sentidos e significados atribuídos a esses termos e conceitos. É fundamental entender o que essas palavras e conceitos pretendem nomear ou ocultar e quais interesses estão envolvidos. Esta vigilância deve ser particularmente atenta em períodos históricos de intensificação dos conflitos e disputas por um projeto educacional e social.

O cenário educacional brasileiro vem sofrendo mudanças significativas, especialmente a partir da década de 1990, com a crescente influência de organismos internacionais, do setor privado e dos ideais neoliberais. Essas mudanças impactaram profundamente a gestão, a organização e os objetivos do sistema educacional brasileiro. As políticas adotadas nesse contexto frequentemente pretendem instigar a competição, o individualismo e o sucesso econômico, tratando-os como principais valores de mérito e de realização pessoal.

A influência neoliberal nas políticas voltadas para a infância, por exemplo, exerce um papel significativo, moldando não apenas os currículos e as práticas pedagógicas, mas também contribuindo para a formação da identidade, dos valores e das perspectivas da sociedade em relação às crianças. Ao integrar e listar certas habilidades e competências no currículo, isso acaba por impactar na formação da subjetividade das crianças, podendo levá-las a priorizar realizações individuais baseadas em princípios da meritocracia, em detrimento da cooperação, solidariedade, alteridade, empatia e trabalho coletivo.

Além disso, as políticas neoliberais tendem a reduzir o papel do Estado na oferta de serviços sociais, resultando na otimização de investimentos em infraestrutura e recursos

humanos. Ball (2022) alerta para uma visão crítica das reformas educacionais, sugerindo que essas reformas, além de visar o aumento de lucro por meio da exploração do trabalho humano, buscam “reformular os professores/as” (Ball, 2022) transformando-os em mão de obra técnica, perpetuando um modelo de educação conservador e ultrapassado, que se alinha aos interesses econômicos em promover detrimento de uma educação verdadeiramente emancipadora e crítica.

A possibilidade de professoras/es transcenderem a rigidez curricular, mesmo diante da BNCC, reside em sua interpretação crítica e na autonomia pedagógica. Embora a BNCC estabeleça diretrizes curriculares, estas não devem ser interpretadas como inflexível, mas sim como um referencial que valorize necessidades e realidades locais.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), em 2017, tem representado um desafio na (re)elaboração de propostas curriculares municipais para a Educação Infantil — etapa educativa priorizada neste estudo. Além disso, surgem preocupações quanto à padronização curricular, que pode limitar a flexibilidade dos municípios em adaptar os currículos às especificidades locais, comprometendo a oferta de uma educação mais contextualizada e inclusiva para as crianças.

Identificar as concepções presentes na BNCC permite uma compreensão mais profunda de como as políticas educacionais nacionais são implementadas e adaptadas em nível local. Isso contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ao garantir que a educação seja inclusiva e de qualidade para todos, respeitando as diversidades regionais e contextuais. Essa compreensão constitui-se ao longo da minha³ trajetória pessoal e profissional, desencadeando questionamentos que me motivaram a pesquisar, enquanto mestranda do Instituto Federal Catarinense – *campus* Camboriú/SC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Minha trajetória de vida reforça meu interesse na defesa de uma educação pública, estatal, gratuita, de qualidade social referenciada e acessível para todos.

Cresci em um pequeno município com menos de 5 mil habitantes (Urupema/SC), filha de agricultores, onde a ideia de cursar uma universidade parecia inalcançável. Apesar das limitações econômicas e geográficas, a educação sempre foi um valor central em minha vida, e a vontade de superar essas barreiras levou-me a persistir e alcançar novos horizontes. Hoje, ao perceber que aquela menina do interior, sem muitas expectativas, é agora uma acadêmica de mestrado que teve a oportunidade de vivenciar um processo de mobilidade

³ Adota-se, predominantemente, a primeira pessoa do plural, em respeito ao caráter coletivo que atravessa esta pesquisa. No entanto, quando certas vivências demandarem a proximidade do testemunho pessoal, recorre-se, com delicadeza, à primeira pessoa do singular.

internacional⁴, reforça, ainda mais, a minha convicção acerca da importância da educação pública, gratuita, de qualidade e acessível para todos, desde os primeiros anos de vida.

O processo de mobilidade internacional proporcionou uma perspectiva ampliada sobre as desigualdades e as diferentes abordagens educacionais em outros contextos. Ao observar sistemas educacionais de outro país, no caso de Portugal, foi possível perceber nuances de como as influências de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, também estão presentes nas políticas educacionais. Essas influências muitas vezes reforçam agendas neoliberais que priorizam a padronização curricular e a formação de competências específicas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais crítica e contextualizada. Isso evidencia como, mesmo em diferentes contextos, as pressões externas podem moldar as políticas nacionais, exigindo a autonomia dos sistemas educacionais em atender as necessidades reais das populações locais.

Esse contato com diferentes realidades reafirma a necessidade de lutar por uma educação pública que seja não apenas acessível, mas também capaz de acolher e atender às diversas especificidades e singularidades que a Educação Infantil exige. Foi nesse contexto que meu interesse científico pelos estudos no campo das políticas curriculares para Educação Infantil despertou ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia — por meio das aulas ministradas e da pesquisa exploratória do Trabalho de Conclusão (TC) — que versou sobre uma experiência de formação continuada de professoras/es da Educação Infantil. Essa inquietação permaneceu após a conclusão do Curso de Pedagogia e se intensificou no trabalho *in loco*, na coordenação do Projeto de Formação Continuada de professoras/es da Educação Infantil da Rede Municipal de Camboriú/SC. Durante esse período, observei o distanciamento entre as concepções norteadoras expressas em documentos e legislações e as ações educativas das/os professoras/es, evidenciando a fragilidade das políticas educacionais em garantir condições adequadas e uma formação contínua que levasse em conta as reais necessidades e desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas de qualidade.

Esta pesquisa é fundamentada nas inquietações e experiências vivenciadas por mim — neste momento na condição de pesquisadora — como profissional da Educação

⁴ O Instituto Federal Catarinense (IFC), por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPI) — atualmente fundidas e nominada Pró-Reitora de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPP) — oferece oportunidade de mobilidade estudantil internacional para estudantes dos Programas de Pós-Graduação (PPGE, ProfEPT e ProfGEO) em instituições internacionais, sendo que esta em discussão foi realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESSE-IPVC), Portugal.

Infantil, assim como na coordenação de projetos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Camboriú/SC. Corroboramos com Gamboa (1998, p. 41), de que as relações sociais são um conjunto de manifestações, que resultam em objeto, produto da prática humana, levando a “determiná-lo teoricamente”.

No ano de 2019, fiz parte da Diretoria de Educação Infantil junto da Secretaria Municipal de Educação para elaboração da Proposta Curricular Municipal de Camboriú/SC para etapa de Educação Infantil. Minha atuação envolveu a organização dos encontros formativos para a elaboração do “Referencial Teórico de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil – gestão 2017-2020” (Camboriú, 2019a) — que será abordado adiante — além de contribuir na implementação da Proposta Curricular Municipal, auxiliando na formação e orientação de gestoras/es, supervisoras/es e professoras/es. Essa experiência me proporcionou uma visão ampliada das implicações, desafios e complexidade do processo de implementação de políticas em nível local, fortalecendo meu compromisso com uma Educação Infantil de qualidade. Essa experiência me proporcionou uma visão ampliada das implicações, desafios e complexidade do processo de implementação de políticas em nível local, fortalecendo meu compromisso com uma Educação Infantil de qualidade, e contribuiu para reafirmar Gamboa (1998, p. 40), ao destacar que o “sujeito utiliza um referencial cultural teórico” e que suas ações estão inter-relacionadas com o contexto em que está inserido. Compreender a relação entre sujeito e objeto requer, assim, uma reflexão crítica sobre as relações humanas com a natureza, a família, a educação, o trabalho e a sociedade. Essa experiência me proporcionou uma visão ampliada das implicações, desafios e complexidade do processo de implementação de políticas em nível local, fortalecendo meu compromisso com uma Educação Infantil de qualidade, e contribuiu para reafirmar Gamboa (1998, p. 40), ao destacar que o “sujeito utiliza um referencial cultural teórico” e que suas ações estão inter-relacionadas com o contexto em que está inserido. Compreender a relação entre sujeito e objeto requer, assim, uma reflexão crítica sobre as relações humanas com a natureza, a família, a educação, o trabalho e a sociedade.

Nessa direção, a presente pesquisa insere-se em um contexto de reflexão crítica sobre o papel do pesquisador na produção do conhecimento em educação. Ao assumir a implicação com a realidade investigada, optamos por uma postura epistemológica e política que reconhece a subjetividade do pesquisador como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Acreditamos que, ao nos desvincularmos da pretensa neutralidade, abrimos espaço para a escuta atenta, o diálogo transformador e a construção de conhecimento em conjunto com os sujeitos investigados.

Partindo do entendimento de que toda produção de conhecimento é situada e atravessada por relações sociais, a pesquisa distancia-se de uma visão de ciência que busca a objetividade absoluta, e pauta-se em uma abordagem que compreende a pesquisa em educação como uma prática social, um espaço fecundo onde a voz e a experiência dos sujeitos são valorizadas (Kramer, 2006). Acreditamos que a construção do conhecimento nesse campo ocorre por meio do diálogo, do encontro e do acontecimento, desmistificando a ideia de neutralidade e racionalidade científica como garantias de uma verdade absoluta. Tais concepções podem obscurecer o olhar crítico, cristalizando percepções e silenciando possibilidades interpretativas. Romper com essa postura implica acolher a complexidade da realidade, reconhecendo a educação como um campo de contradições, ambiguidades e descontinuidades (Kramer, 2006). Ao valorizar o diálogo e o encontro, buscamos desvendar elementos que contribuam para uma interpretação aprofundada da realidade concreta e para a superação de práticas pedagógicas descontextualizadas.

Durante o trabalho *in loco*, o contato direto com gestoras/es, professoras/es e a coordenação de projetos de formação continuada de professoras/es para a Educação Infantil do município de Camboriú/SC, descortinaram-se diversas lacunas a respeito da interpretação, ressignificação, implementação e materialização destes documentos nas práticas pedagógicas, fomentando ainda mais o interesse pela temática. Desse percurso trilhado emergiu um conjunto de questionamentos, cabendo trazer alguns por ora: se constitucionalmente tem-se posto que a qualidade da educação se constitui em uma responsabilidade social de todos, e sendo a BNCC uma política nacional, como ocorreu o seu processo de elaboração? Quais interesses se fizeram presentes na sua formulação? Quem foram os sujeitos e entidades (governamentais ou não), envolvidas nesse processo? Diante tantos questionamentos, uma pergunta mobiliza e orienta este estudo: Em que medida uma reestruturação curricular, em nível nacional, impacta na elaboração de propostas curriculares municipais?

Ao discutirmos essa questão mobilizadora, esta pesquisa propõe como objetivo geral “Analisar os impactos e efetividade da BNCC-EI sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil de municípios da microrregião de Itajaí/SC”⁵. Diante do objetivo, e tendo em vista a experiência vivida enquanto professora e formadora, dediquei-me ao movimento de

⁵ A microrregião de Itajaí consiste em uma divisão geográfica que compreende um conjunto de 12 municípios contíguos, a saber: Itajaí; Balneário Camboriú; Camboriú; Navegantes; Itapema. Barra velha; Penha; Bombinhas; Balneário Piçarras; Porto Belo; Ilhota; São João do Itaperiú, sendo os três primeiros selecionados para a realização deste estudo. Dados retirados de: https://docweb.epagri.sc.gov.br/website_cepa/Dados_regioes/Itajai.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

investigação, interrogação e problematização das questões de estudo, em diálogo constante com os referenciais teóricos adotados e apresentados ao longo da pesquisa.

Dessa forma, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar um panorama dos municípios Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema e das suas propostas curriculares para a Educação Infantil;
- Examinar as propostas curriculares municipais para a Educação Infantil, em suas dimensões estruturais e conceituais;
- Identificar convergências e divergências entre as propostas curriculares municipais sob aluz da BNCC-EI.

Sendo assim, a compreensão da problemática desta pesquisa se sustenta nos estudos de Ball e Mainardes (2011) como base teórico-metodológica e político-epistemológica, nos quais enfatizam que o Ciclo de Políticas é contínuo e não hierarquizado, destacando três contextos prioritários: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Partindo dessa perspectiva, no **contexto de influência**, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. No contexto de **produção de texto**, as diretrizes políticas são disseminadas, determinando os rumos dessas políticas. Já no **contexto da prática**, os grupos envolvidos interpretam e adaptam as políticas de acordo com suas realidades, gerando transformações no que foi inicialmente proposto. Essa interação entre os três contextos possibilita uma análise mais abrangente e dinâmica do ciclo das políticas.

Diante dessa estrutura, nesta pesquisa, consideramos como bases as produções científicas da área e as legislações que normatizam as propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias Municipais de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, no âmbito da primeira etapa de Educação Básica. Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 145) defendem que, mais do que expor os resultados das análises, propriamente dito, vê-se a necessidade de “discutir os referenciais teórico-metodológicos das pesquisas que têm sido desenvolvidas, bem como os referenciais para análise de políticas”. Ainda segundo os autores, a “teoria é um veículo para pensar diferente”, oferecendo uma “linguagem para o desafio e formas de pensar diferente das articuladas para nós pelos dominantes” (p. 145).

Assim, torna-se imprescindível uma análise minuciosa dos textos para a compreensão de que eles representam “espaços de manobras” que envolvem a tradução e interpretação das políticas na prática e, para tanto, “[...] precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de políticas” (Ball; Mainardes, 2011, p. 13-31). Essa concepção rompe com uma visão linear e normativa das

políticas públicas, reconhecendo que os documentos oficiais não são simplesmente aplicados, mas reinterpretados e ressignificados pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam. Os textos, portanto, não devem ser entendidos como instrumentos neutros ou fechados em si mesmos, mas como produtos e produtores de sentidos, carregados de intencionalidades, disputas e contradições. Nesse processo, o trabalho de educadoras/es e gestoras/es emerge como elemento ativo na (re)configuração das políticas, o que reforça a importância de uma postura crítica diante dos textos orientadores e uma abertura para compreendê-los em sua complexidade e historicidade.

Ao desenvolver pesquisas, especialmente na área da educação, é essencial levar em conta os múltiplos contextos e a evolução histórica que contribuem para a formulação e implementação das políticas educacionais. Conforme Saviani (2007, p. 24), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Tendo em vista que a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa não se constitui na neutralidade, esta pesquisa parte do saber empírico e avança para o abstrato que, organizados, formam o conhecimento sistematizado (Netto, 2011). Vale destacar, também, a importância da construção do conhecimento a partir da sua totalidade, do específico e do particular, desvendando elementos que contribuem para uma interpretação da realidade concreta e para a superação de práticas pedagógicas descontextualizadas. Assim, compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões e contextos envolvidos, visa não apenas à descrição, mas também à transformação das realidades investigadas. Dito isso, entendemos que esta pesquisa se constitui e ganha forma nas relações sociais estabelecidas tanto no contexto acadêmico, como mestrandia de um Programa de Pós-Graduação, quanto na prática profissional, como professora e coordenadora de projetos de formação continuada para professoras/es de Educação Infantil. Essa construção histórica e dialética do objeto de pesquisa emerge a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, com objetivo de compreender a realidade concreta e suas implicações no campo educacional.

Essas experiências, no campo da Educação Infantil, trazem à tona questões relevantes que precisam ser investigadas criticamente, permitindo uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados por professoras/es e gestoras/es. Contudo, é crucial estabelecer uma “separação entre fatos e valores e evitar que os valores distorçam os fatos” (Ball; Mainardes, 2011, p. 106). Essa distinção torna-se essencial para garantir que uma pesquisa seja objetiva e rigorosa, garantindo que as conclusões sejam baseadas em dados e evidências,

e não influenciadas por opiniões ou preconceitos pessoais. Portanto, nosso comprometimento com o movimento de investigação, interrogação e problematização das questões de estudo, em diálogo constante com os referenciais teóricos adotados e apresentados ao longo da pesquisa, não apenas fundamenta a investigação, mas também possibilita compreender como as práticas pedagógicas se moldam a partir das interações e experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Essa perspectiva revela a dinâmica das relações que permeiam o ambiente educativo, ressaltando que a construção do conhecimento é influenciada por uma multiplicidade de saberes e vivências que se entrelaçam, refletindo a complexidade e a riqueza do cotidiano de aprendizagens.

Diante dessas reflexões e compromissos assumidos ao longo da pesquisa, torna-se necessário explicitar a organização deste trabalho, a fim de oferecer um panorama do percurso investigativo desenvolvido. Este texto foi organizado em sequência cronológica, visando facilitar a compreensão de quem o lê. Assim, apresenta-se pontualmente neste capítulo introdutório a temática da pesquisa, a problemática, os objetivos e o percurso metodológico. Na sequência, os demais capítulos serão delineados, cada um tratando de aspectos específicos da investigação e contribuindo para uma análise ampla e aprofundada do tema.

No **Capítulo 2**, serão apresentados os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, delineando o caminho seguido para atingir os propósitos do estudo. Descreve as abordagens metodológicas adotadas, o tipo de pesquisa, os métodos para geração de dados, bem como, as técnicas de análise empregadas, assegurando rigor e coerência científica. Ainda aprofunda a análise dos contextos de influência, produção textual e prática na formulação de políticas educacionais, com base na premissa de que esses contextos são interligados e não lineares, envolvendo diversos atores, interesses e disputas (Ball, 2022). Coloca em evidência como a ideologia neoliberal reconfigura o papel do Estado sobre a educação, analisando os mecanismos pelos quais ideias neoliberais se transformam em diretrizes e, conseqüentemente, moldam as políticas educacionais em nível local.

No **Capítulo 3** contextualizaremos o processo histórico das políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil, posicionando a BNCC-EI como um texto político. A abordagem adotada buscará compreender a BNCC-EI não apenas como um documento técnico-pedagógico, mas como um produto de um determinado contexto histórico e social, resultante de intensos debates e negociações entre diferentes atores.

No **Capítulo 4**, apresentaremos um panorama dos municípios cujas propostas curriculares estão em estudo, seguido de uma análise criteriosa dos respectivos documentos curriculares, buscando identificar as traduções e ressignificações das diretrizes nacionais nas

políticas locais. Em seguida, analisaremos as políticas curriculares municipais em suas dimensões estruturais e conceituais, com o objetivo de identificar convergências e divergências entre elas em diálogo com a BNCC-EI. Além disso, investigaremos as implicações dessas políticas no contexto da prática nos municípios de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, compreendendo como as propostas curriculares municipais traduzem as diretrizes nacionais para a Educação Infantil.

Por fim, apresentaremos as **considerações finais**, tecidas a partir do contexto dos resultados, ressaltando aspectos que impactam a prática educativa. E, também, o contexto da estratégia política, buscando discutir como lidar com os desafios que se apresentam no processo de reforma, contrarreforma ou implementação de uma nova política curricular para a Educação Infantil.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENTRE NORMAS E REALIDADES LOCAIS, À LUZ DE PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A implementação de políticas educacionais implica mudanças na organização curricular das instituições educativas, envolve dilemas, discussões, incertezas e inquietações por parte dos sujeitos envolvidos. Esse processo não se limita apenas à aplicação de métodos e técnicas, mas é um processo gradual, contínuo e complexo que demanda tempo para que todos os sujeitos envolvidos se apropriem das mudanças.

Diante disso, surge a necessidade de uma análise aprofundada acerca do processo de elaboração das propostas curriculares municipais, compreender como as diretrizes nacionais são “traduzidas e interpretadas” em nível local, bem como identificar as principais questões enfrentadas na articulação entre as políticas curriculares e as ações educativas (Ball, 2022). Assim, a pesquisa examina o processo de elaboração das propostas curriculares de três (03) redes municipais da microrregião de Itajaí com base nos princípios da BNCC. Para isso, propomos planejar e selecionar instrumentos adequados de pesquisa, evidenciando perspectivas e pressupostos acerca do objeto investigado, possibilitando, assim, “maneiras de interpretar essas evidências”, novas formas de explorar e “pensar sobre as implicações práticas” das políticas, auxiliando na compreensão de determinados fenômenos sociais (Ball; Mainardes, 2011, p. 115).

Nessa direção, de acordo com Gamboa (1998), é relevante — para superar os riscos do modismo — uma análise aprofundada das diversas maneiras da aplicação do método e sua relação com os fundamentos filosóficos, tomando uma constante vigilância epistemológica. Essa vigilância epistemológica é reforçada pela necessidade de rigor metodológico, discutida por Ball e Mainardes (2011, p. 107), ao destacarem que a/o pesquisadora/or deve “sistematicamente empregar precisão na descrição e explicação dos resultados”, sendo capaz de “defender as posições valorativas que informam seu trabalho”.

Nesse sentido, ao definir o objetivo de “analisar os impactos e efetividade da BNCC-EI sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil de três (03) municípios da microrregião de Itajaí/SC”, torna-se imprescindível fundamentar

teoricamente o trabalho, de modo a sustentar as posições e valores assumidos, abordando criticamente os pressupostos da BNCC e os desafios enfrentados pelos municípios.

Consideramos que uma postura crítica permite uma análise que não apenas explora a efetividade da BNCC-EI nas propostas curriculares da Educação Infantil, mas também questiona as implicações dessas políticas educacionais, considerando o contexto específico de cada localidade e os desafios enfrentados na prática cotidiana. Então, perseguir este propósito exigiu empregar um estudo que se caracteriza como uma pesquisa de natureza básica, uma vez que pretende ampliar a compreensão acerca de um determinado fenômeno, população ou comportamento (Gil, 2002). Além disso, almejamos que o estudo promova o avanço do conhecimento científico na área, oferecendo subsídios que possam influenciar a prática pedagógica e a formulação de políticas públicas mais efetivas no âmbito das redes municipais de ensino, contextos desta pesquisa.

Quanto à abordagem, refere-se a uma investigação qualitativa que combina revisão bibliográfica e pesquisa documental, visando uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar as nuances e complexidades do tema, permitindo a análise das percepções, práticas e significados atribuídos pelos participantes ao processo investigado (Ludke; André, 1986).

A revisão bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, como Akkari (2011), Shiroma, Campos e Garcia (2011), e Hypólito (2019). Essas obras oferecem uma visão crítica e contundente sobre as diretrizes neoliberais que influenciam a elaboração de políticas educacionais, evidenciando como essas impactam na organização do sistema educativo.

Assim, em uma perspectiva internacional, Penn (2002) bem como Rosemberg e Mariano (2010) analisam as influências globais e suas implicações nas políticas voltadas para a infância, destacando o impacto das organizações internacionais nesse campo. Qvortrup (2010) também enriquece o debate ao abordar as “crianças como sujeitos na política”, discutindo o papel das crianças como agentes sociais e políticos dentro das políticas públicas globais.

No que diz respeito à trajetória da Educação Infantil no Brasil, autores como

Kuhlmann Jr (1998, 2000) e Kramer (2002, 2006) são reconhecidos por suas contribuições ao analisar as transformações e os desafios enfrentados por essa etapa educativa. A pesquisa também está alicerçada em autores que tratam das políticas curriculares para a Educação Infantil, podendo ser citados Barbosa, Silveira e Soares (2019); Campos (2012); Campos, Durlí e Campos (2019); Carvalho (2015), Kramer (1995) e Kishimoto (2016).

O mergulho nesse referencial contribuiu, sobremaneira, para o encaminhamento da etapa da análise documental da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a política curricular nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2017). Esse documento serve como base para examinar como as diretrizes nacionais são interpretadas e implementadas nos contextos locais. As implicações dessa política nacional, no contexto local, são observadas por meio de análise das propostas curriculares de municípios da microrregião de Itajaí. Ludke e André (1986) defendem que a análise documental é considerada uma técnica valiosa para a abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar informações obtidas por outras técnicas e revelar novos aspectos de um tema ou problema.

Dessa forma, após a seleção dos documentos, a análise foi inicialmente direcionada para a identificação de elementos que possibilitaram a compreensão do processo de desnacionalização da educação, evidenciando como as políticas educacionais se tornam progressivamente menos regionais e locais dentro de uma perspectiva neoliberal de padronização e globalização. Essa etapa permitiu observar como as diretrizes globais influenciam as políticas nacionais e regionais, reduzindo a autonomia local em favor de uma uniformização que responde aos interesses econômicos e políticos mais amplos.

Posteriormente, aprofundaremos o entendimento sobre o processo histórico que fundamenta as políticas educacionais nacionais, levando em consideração o contexto econômico, social e os discursos políticos em construção ao longo do tempo. Esse olhar histórico possibilita identificar as raízes e as influências que moldam as políticas atuais, permitindo uma análise crítica de como esses elementos se articulam na formulação das diretrizes educacionais. Consideramos que essa análise permite, por fim, identificar e discutir como as políticas educacionais elaboradas em um contexto macro são reinterpretadas, adaptadas e articuladas no contexto local. Ao examinar esse processo de reinterpretação, buscamos compreender como as particularidades regionais

interagem com as diretrizes gerais, destacando as tensões e adaptações que ocorrem quando políticas globais e nacionais são implementadas em realidades locais específicas.

No que concerne os critérios para a seleção dos municípios participantes desta pesquisa, a escolha foi realizada no âmbito da microrregião de Itajaí, composta por um total de doze (12) municípios, como mencionado anteriormente. A seleção dos campos de pesquisa foi baseada em critérios de localização e acessibilidade, considerando, sobretudo, a presença e atuação do Instituto Federal Catarinense (IFC) na região, fator relevante para a delimitação dos municípios a serem contemplados.

O IFC oferece formação gratuita e de qualidade para os profissionais da educação, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, por meio de cursos de Licenciatura, Pós-Graduação e Qualificação Profissional, sendo que no *campus* Camboriú oferta as Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Educação Especial Inclusiva (esta iniciada em 2024, vinculada ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professoras/es da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE), além do curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo PPGE-IFC. Esses cursos atendem profissionais da educação dos municípios limítrofes, constituindo, portanto, *locus* desta pesquisa os municípios de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, os quais foram convidados a participar voluntariamente, mediante solicitação enviada para as respectivas Secretarias Municipais de Educação. Ademais, o IFC pode fornecer recursos e apoio técnico para auxiliar, tanto as Secretarias Municipais, quanto os profissionais da educação, na efetiva implementação das políticas educacionais e das propostas curriculares municipais.

Assim sendo, para a análise e interpretação dos dados, adotamos a técnica de triangulação, que consiste no cruzamento de informações provenientes de três eixos principais: revisão bibliográfica, análise documental e análise contextual. A revisão bibliográfica permitiu o diálogo com a produção acadêmica acerca das políticas educacionais e da formação docente, contribuindo para a construção do referencial teórico. A análise documental voltou-se para os textos legais, diretrizes curriculares e materiais institucionais produzidos pelos municípios participantes, permitindo identificar as orientações formais das políticas. Já a análise contextual foi orientada pela perspectiva epistemológica do Ciclo de Políticas, conceito formulado por Stephen Ball e amplamente desenvolvido em colaboração com outros pesquisadores — contribuições

fundamentais para esta investigação (Ball; Mainardes, 2011; Ball *et al.*, 2013; Ball, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball, 2022). Essa abordagem compreende as políticas educacionais como processos dinâmicos, continuamente reconfigurados pelos atores envolvidos. Ao articular esses três eixos, a triangulação possibilitou uma leitura ampliada das políticas em ação, revelando como os discursos oficiais se materializam no cotidiano das práticas locais, adquirindo novos significados conforme as especificidades de cada território educacional.

A perspectiva do Ciclo de Políticas reconhece que o processo de elaboração e implementação de políticas educacionais não segue uma trajetória linear ou unidirecional; pelo contrário, as políticas são continuamente reformuladas, reinterpretadas e adaptadas pelos diversos atores envolvidos, especialmente no contexto da prática educativa. Essa dinâmica complexa ressalta que o campo da política educacional é permeado por disputas de poder, interesses e ideologias dos diferentes atores que influenciam as diretrizes e práticas implementadas.

Considerando que os profissionais da educação participam ativamente (ou deveriam participar) na formulação e implementação das políticas, reinterpretando e recriando as orientações normativas conforme o contexto em que estão inseridos — muitas vezes adotando discursos universalizantes — torna-se evidente a importância de uma reflexão crítica desse processo. Como profissional da educação que atuou diretamente na reelaboração da proposta curricular do município de Camboriú, identifiquei a necessidade de analisar as políticas curriculares para a Educação Infantil a partir da realidade na qual estou inserida, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada de como essas políticas são adaptadas e implementadas na prática.

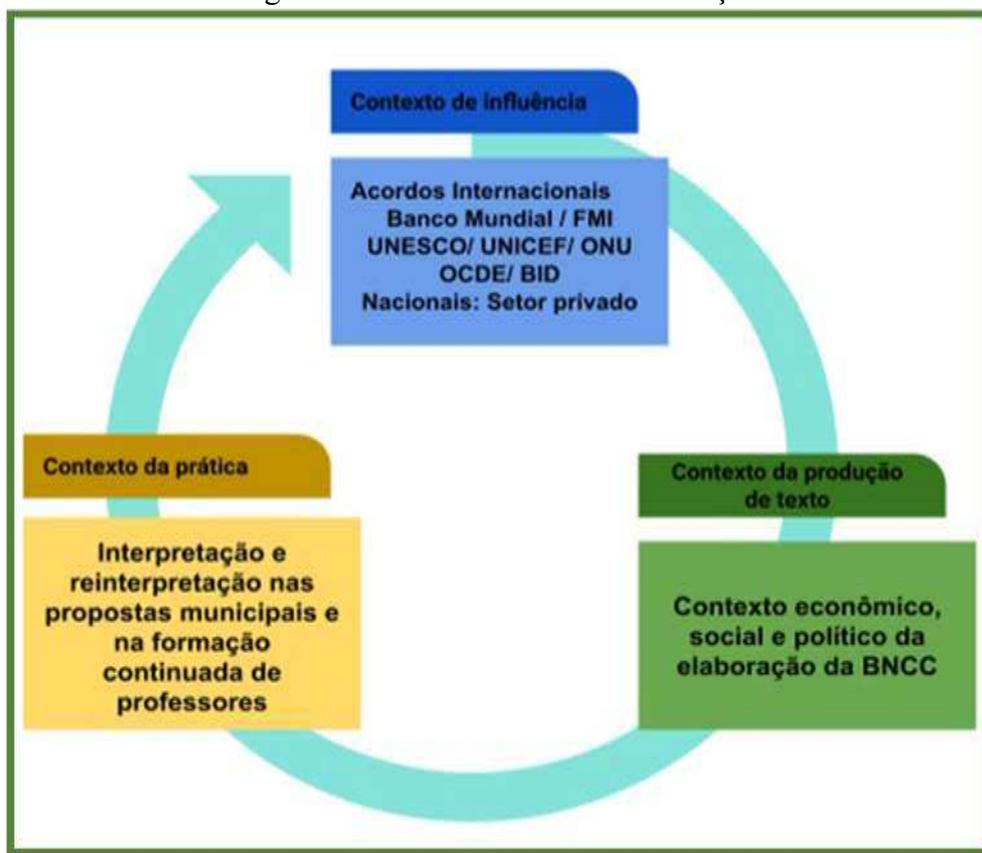
Como o Ciclo de Políticas permite uma análise que abrange desde a formação do discurso político até a interpretação ativa realizada pelos profissionais no contexto da prática, torna-se fundamental relacionar os textos das políticas com a realidade cotidiana. Isso nos ajuda a identificar resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos e, ao mesmo tempo, os conflitos e disparidades entre discursos em diferentes arenas práticas.

Dando continuidade à análise contextual — terceiro eixo metodológico da triangulação adotada — os dados foram conduzidos por meio dos entrelaçamentos entre os documentos legais, nacional e locais, articulando-se em três contextos principais. No **contexto de influência**, reconhecemos que a formulação da política é um processo

complexo, moldado por múltiplos interesses e negociações, onde buscamos identificar as vozes que foram ouvidas e aquelas que permaneceram silenciadas. No **contexto de produção de texto**, analisamos os objetivos, valores explícitos e implícitos, além dos conceitos e ideias que permeiam os textos políticos. Por fim, no **contexto da prática**, observamos como essas diretrizes se materializam, analisando seus impactos e a maneira como se traduzem nas propostas curriculares municipais, afetando diretamente o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Esse encaminhamento integrado permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que envolvem a implementação das políticas educacionais.

Ao observar a inter-relação entre os contextos, seus elementos e as influências — formadas por interesses e ideias muitas vezes distintas e/ou convergentes — conectadas por uma rede composta por entidades, instituições e organizações governamentais ou não governamentais, com ou sem fins lucrativos, atreladas à solução dos problemas educacionais, projeta-se uma contraposição ao Ciclo de Políticas (Ball, 2022), como se observa na figura abaixo.

Figura 1 - Contextos e suas inter-relações



Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Ball (2022).

Os resultados obtidos a partir dos dados coletados, serão sistematizados em formato de tabelas, quadros e figuras, analisados e discutidos neste texto dissertativo. Após o tratamento e análise dos dados, serão elaboradas considerações críticas sobre o processo de reestruturação curricular municipal para a Educação Infantil, sob a perspectiva da BNCC-EI. Considerando que a elaboração e reestruturação das propostas municipais ainda é um processo recente, as implicações, fragilidades e desafios identificados apontam para a necessidade de futuras análises, convidando à realização de novas pesquisas sobre o tema.

Nesse sentido, para compreender de forma mais ampla os resultados obtidos e os caminhos trilhados pelas redes municipais no processo de reestruturação curricular, torna-se necessário situar as políticas educacionais no contexto mais amplo em que foram formuladas. Assim, a próxima seção aborda os princípios neoliberais e suas implicações na educação, evidenciando como esse ideário tem influenciado a organização do trabalho pedagógico, a gestão educacional e a formulação de políticas curriculares no Brasil.

2.1 PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Na sequência das reflexões teórico-metodológicas, abrimos espaço para apontar a necessidade de considerar, na análise das políticas educacionais, os princípios neoliberais e suas implicações para o campo do currículo. Destacamos, assim, a relevância da revisão bibliográfica como um alicerce fundamental para a/o pesquisadora/or. A imersão nas produções científicas sobre a temática investigada não apenas enriquece o entendimento do objeto de estudo, mas também orienta os caminhos a serem percorridos ao longo da pesquisa. Além disso, o diálogo crítico com autores da área proporciona uma reflexão aprofundada acerca da relação histórica e social das políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a infância.

Essa reflexão é essencial para compreender os fatos e fenômenos que moldam as interações entre os indivíduos, a sociedade e a realidade atual, oferecendo uma base sólida para a análise das políticas educacionais e curriculares no Brasil, sob a influência do neoliberalismo, que antecede a implementação da Lei nº 9.394 de 20 de

dezembro de 1996 (Brasil, 1996c), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶. Sendo assim, contextualizar historicamente as políticas públicas educacionais no Brasil constitui-se em “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional, [...] (é exatamente) tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Ludke; André, 1986, p. 5). O propósito desta seção, então, analisa os diferentes contextos e agentes envolvidos na formulação e implementação dessas políticas, destacando como as transformações econômicas e sociais, impulsionadas pelo neoliberalismo moldaram o cenário educacional brasileiro.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais no Brasil passaram por transformações significativas, marcadas por um processo descontínuo que sofre variações ao longo do tempo e entre diferentes governos. As discussões em torno da ampliação da influência neoliberal nas políticas educacionais intensificaram-se a partir da década de 1990, coincidindo com as transformações econômicas decorrentes do processo de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização. Essas mudanças socioeconômicas e políticas provocaram um intenso processo de reforma na educação brasileira.

Dessa forma, entende-se por políticas públicas um conjunto de ações e decisões amplamente discutidas, geralmente de forma democrática que, uma vez regulamentadas e aprovadas pelos representantes eleitos pelo povo, são implementadas pelo Estado e devem atender aos interesses coletivos da sociedade. Fernandes (2018, p. 3) destaca que as políticas educacionais “correspondem ao conjunto de decisões que o poder público toma em relação à educação”, constituindo-se em ações, “programas e projetos que visam a modificar ou manter uma dada realidade educacional”.

Portanto, para uma compreensão das políticas educacionais, as/os pesquisadoras/ores devem identificar aspectos intrínsecos a elas. Nesse sentido, consideramos pertinentes as discussões de Ball e Mainardes (2011) ao interpretar as políticas como “textos de representação política” nos quais se cria um problema que exige solução e depende dos sujeitos e da ação dos sujeitos envolvidos. Ao entendê-las como textos políticos, percebemos que são construídas de maneira a representar determinadas visões de mundo, interesses e ideologias.

⁶ Registramos que a primeira LDB levou 13 anos para aprovação, foi publicada em 1961, pelo então presidente João Goulart (Brasil, 1961) Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

Partilhamos com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226) ao afirmarem que, uma vez identificado o problema por algum dos atores políticos, este mobiliza esforços para a “construção de uma agenda educacional, com vistas a produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. Revela-se, desse modo, uma complexidade marcada por tensões entre diferentes abordagens e perspectivas, ora para atender as demandas de uma sociedade produtiva, “como sujeitos a serem administrados” ora centradas na concepção de criança como sujeito de direitos, associados a uma tendência de “escolarização” (Ball; Mainardes, 2011, p. 83).

Primeiramente, tomando o contexto histórico como aspectos relevantes para esta pesquisa, as discussões aqui apresentadas desenrolam-se a partir de uma breve contextualização acerca da trajetória da educação brasileira. Essa trajetória é marcada pela internacionalização de ideias fragmentadas, influenciadas por organismos internacionais, baseadas, em especial, pelo modelo de educação americano, ou seja, em uma educação tecnicista para atender os meios de produção e industrialização.

Portanto,

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc (Libâneo, 2016, p. 43).

Vale dizer que a educação brasileira é influenciada por uma variedade de fatores, que incluem não apenas as políticas e prioridades do governo, mas também influências externas, como o processo de globalização econômica. Entende-se globalização como um termo da ideologia capitalista, que vem se expandindo fortemente por meio de políticas que pretendem reger a sociedade às demandas do mercado (Akkari, 2011).

A globalização econômica intensifica a competição entre os países, levando-os a adaptar suas políticas para atender às demandas do setor produtivo e atrair investimentos e mão de obra qualificada. Isso resulta na interdependência global, onde a capacidade de inovação, adoção de tecnologias avançadas e mão de obra especializada são cruciais para o sucesso econômico. Essas influências globais, nacionais e locais

tendem a integrar-se no intuito de promover a homogeneização e a mercantilização do sistema educacional, fazendo uso do discurso de inovação por meio de um currículo comum como mecanismo de persuasão e manipulação da sociedade.

Ball e Mainardes (2011, p. 45) afirmam que estudos sobre a eficácia do sistema educacional colocaram a escola como “fator causal” em relação ao desempenho dos estudantes, além da ênfase nos “resultados mensuráveis”, oferecendo fundamentos científicos para efetivação do discurso de que a escola é a responsável pelos problemas sociais e econômicos da sociedade. Considerando isso, mecanismos de controle e monitoramento vem cada vez mais sendo utilizados, uma reconfiguração de educação relacionada a “resultados de testes em detrimento de outras possibilidades mais educativas” nos parece voltar para a era da educação tecnicista, agora com uma nova roupagem e sob um novo discurso de educação de qualidade (Ball; Mainardes, 2011, p. 185).

Entende-se que esses mecanismos são estratégias neoliberais com objetivo de intervir na subjetividade dos sujeitos, tornando-os sujeitos a serem facilmente administráveis. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não se trata de uma doutrina ou ideologia, mas discursos ou ações que influenciam na conduta dos homens, baseados na conduta empresarial como “modelo de subjetivação”. Assim como muito bem definido por Ball (2022), o neoliberalismo não se trata de uma “doutrina econômica” nem de um projeto político, mas sim de um conjunto de práticas organizadas com objetivo de “universalizar as relações sociais” em torno das demandas do mercado, com foco unicamente na acumulação de capital. Afirma, ainda, que o neoliberalismo atua para produzir um sujeito, “dócil e produtivo” (Ball, 2022, p. 64).

A partir da década de 1990, em meio à crise econômica, as políticas neoliberais intensificaram sua influência na educação em muitos países ao redor do mundo. Isso ocorreu, em parte, dada a pressão de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e outras organizações, para implementar políticas de ajuste estrutural e reformas econômicas. Então, sob a orientação dessas entidades, as políticas educacionais incorporaram uma visão neoliberal, promovendo a mercantilização da educação.

Pesquisas vêm demonstrando o aumento das privatizações e a criação de Parcerias Público-Privadas (PPPs), assim a educação passa a ser vista como uma mercadoria sujeita às leis de oferta e demanda. A qualidade educacional passou a ser

avaliada por meio de testes em larga escala, o que desconsidera as desigualdades e especificidades individuais dos sujeitos. Essas mudanças introduziram princípios de competição e meritocracia, reduzindo custos e otimizando recursos, e alteraram significativamente o papel do Estado na educação. Essa reconfiguração das políticas educacionais também reflete-se nas abordagens voltadas para a infância, como destaca Kramer (2006) ao apontar que, em determinados momentos históricos, as políticas para infância estiveram tencionadas entre compensar desigualdades sociais e econômicas — como carências culturais, deficiências linguísticas e afetivas — como também, por perspectivas que reconhecem a capacidade das crianças em participar ativamente da sociedade, como defendido pelos estudos da Sociologia da Infância (destacando-se Fernandes, 2005; Prout, 2010; Sarmiento, 2011).

Nesse contexto, a educação das crianças passou a ser vista não apenas como uma preparação para a vida adulta, mas como um meio de garantir uma força de trabalho qualificada e produtiva para impulsionar o desenvolvimento econômico do país (Kuhlmann Jr., 1998).

Diante dessas considerações, percebe-se que as políticas educacionais contemporâneas estão intrinsecamente ligadas às demandas neoliberais, que priorizam resultados mensuráveis e a eficiência econômica em detrimento de processos educativos mais amplos e inclusivos. A educação, transformada em mercadorias, passa a atender a lógica do mercado, e os sujeitos — principalmente as crianças— são preparados para atender às exigências do capital. Essa mercantilização da educação não só compromete a qualidade e a equidade educacional, mas também restringe o papel formativo da educação, esvaziando-a de sua função crítica e emancipatória. A seção a seguir irá explorar essa reconfiguração, destacando as mudanças no papel do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais.

2.1.1 A Reconfiguração do Papel do Estado na Educação

A partir das últimas décadas do século XX, o neoliberalismo tornou-se uma força dominante globalmente, influenciando especialmente as políticas sociais, incluindo a educação. No Brasil, a partir dos anos 1990, esse modelo ganhou força com a descentralização da gestão educacional e o aumento da participação do setor privado na formulação de políticas públicas.

A descentralização das políticas educacionais no Brasil, impulsionada pelo neoliberalismo, exigiu novas formas de governança por parte do Estado. Akkari (2011) defende que essa governança busca otimizar os recursos públicos para atingir objetivos específicos, muitas vezes alinhados aos interesses do mercado, resultando na parceria ou interdependência entre os setores público e privado na formulação e implementação das políticas educacionais. Essa parceria é conceituada por Ball (2022) de governança, uma parceria recíproca entre as exigências do mercado e os interesses do Estado, na medida em que as empresas solucionam os problemas sociais em troca de oportunidade de acumulação de capital.

Nesse cenário, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desempenham um papel significativo. Essas instituições fornecem não apenas recursos financeiros, mas também diretrizes e assistência técnica para a implementação de reformas educacionais, justificadas pela necessidade de alinhar o sistema educacional aos padrões e metas globais de desenvolvimento econômico. Como resultado, as políticas educacionais passam a incorporar princípios neoliberais de competitividade e eficiência. O Banco Mundial tem sido uma fonte importante de recursos financeiros, inicialmente concentrando-se em projetos de infraestrutura e, posteriormente, em parceria com o FMI, expandindo sua atuação para as políticas sociais, conduzindo empréstimos condicionados a reformas em áreas como educação, saúde, infraestrutura e administração. Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao lado de outros organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desempenham um papel importante na elaboração de relatórios, análises comparativas, recomendações e diretrizes, com ênfase nas aprendizagens mínimas permitidas para a integração do sujeito no mercado de trabalho. Esses organismos oferecem assistência para a melhoria dos sistemas de ensino, consolidando-se como produtores de dados de legitimidade técnica e fortalecendo sua influência global na formulação de políticas educacionais.

A crescente privatização da educação, fomentada pela governança neoliberal, tem gerado impactos profundos na gestão e na oferta de educação pública. Embora o papel central do Estado, em seus diferentes níveis (federal, estadual e

municipal), permita uma maior participação do setor privado na oferta de produtos e serviços educacionais, ao transferir parte das responsabilidades estatais para o setor privado, o Estado abre espaço para a criação de Parceria Público-Privada (PPP), que muitas vezes resultam em desigualdades na qualidade da educação oferecida e no acesso equitativo à educação.

Além disso, essa configuração impacta diretamente nas políticas curriculares, pois prioriza resultados e avaliações padronizadas, como testes em larga escala, com ênfase na preparação de sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho, deixando de lado outras dimensões do processo educativo, como o desenvolvimento crítico e a formação integral dos sujeitos. Essas políticas têm por objetivo encolher o poder do Estado no que diz respeito à garantia de direitos sociais e ampliá-lo no que tange a regulação do mercado, instituindo “uma forma de governança [que] funciona por meio da interdependência, parceria e colaboração entre inúmeros atores estatais e não estatais, públicos/privados e lucrativos/sem fins lucrativos no desenvolvimento e difusão de políticas públicas e sociais” (Ball *et al.*, 2013, p. 20).

Na medida que o Estado reduz sua intervenção e promove a abertura para o setor privado, as políticas educacionais e curriculares são alinhadas à lógica neoliberal. Essa conjuntura impacta diretamente a forma como as instituições de educação são geridas, como os currículos são estruturados e como os recursos são alocados. Essa realidade permite afirmar que, ao analisar a trajetória das políticas educacionais e curriculares no Brasil, é essencial compreender o contexto mais amplo das reformas econômicas e sociais impulsionadas pelo neoliberalismo, pois essas mudanças não ocorreram isoladamente, mas sim como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do papel do Estado e da sociedade.

Na seção subsequente, delinea-se a contextualização dos marcos históricos das políticas educacionais e curriculares para a Educação Infantil no Brasil. Essa análise proporciona uma compreensão mais profunda das influências e das forças que moldaram o atual cenário educacional do país, destacando a importância de considerar não apenas as políticas específicas, mas também o contexto mais amplo em que estão inseridas.

2.1.2 Políticas Educacionais: Desvendando a Influência Neoliberal

Esta seção contextualiza os aspectos históricos das políticas educacionais no Brasil, com ênfase nas mudanças ocorridas a partir da década de 1990, período fortemente marcado pela influência do neoliberalismo que precederam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As discussões em torno dessas mudanças envolveram uma variedade de atores, incluindo movimentos sociais, pesquisadoras/es, profissionais da educação e importantes associações, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esses grupos atuaram ativamente na defesa de uma educação pública, estatal, gratuita, democrática e inclusiva, posicionando-se de forma crítica frente às políticas que buscavam a centralização curricular e a padronização da educação.

As tensões e conflitos, entre diferentes visões e interesses, tiveram um papel crucial na configuração das políticas educacionais durante a década de 1990 e continuam a exercer influência no debate educacional contemporâneo. Esse período foi marcado por um embate entre concepções distintas de educação: de um lado, defensores de abordagens mais centralizadoras e orientadas para o mercado, inspiradas por ideais neoliberais que enfatizavam a eficiência, a padronização e a responsabilização dos sistemas educacionais. De outro, movimentos sociais, acadêmicos e profissionais da educação que advogavam por políticas mais democráticas e inclusivas, que valorizassem a diversidade cultural e as especificidades regionais do Brasil.

A despeito disso, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226) afirmam que acentua-se um amplo movimento de articulação das políticas educacionais “com vistas à produção de uma nova sociabilidade” um alinhamento das políticas de formação do sujeito aos interesses, tanto do capital nacional quanto internacional, políticas visando a formação de um “trabalhador de novo tipo”, o qual é visto como alguém que deve estar constantemente atualizado e capacitado para lidar com as mudanças rápidas do mercado de trabalho, evidenciando uma concepção de educação cada vez mais instrumentalizada. A educação, assim, deixa de ser entendida apenas como um direito humano fundamental, voltado para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, e passa a ser direcionada para a preparação de mão de obra qualificada e flexível, capaz de atender às

necessidades de um mercado globalizado e em constante transformação.

Assim, para aprofundar as discussões sobre a reforma da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é importante considerar o **contexto de influências** que moldaram esse processo. A reforma referida lei foi o resultado de uma longa trajetória de discussão e mobilização, que teve início ainda na década de 1980, quando diversos atores sociais se uniram em torno da criação de um Sistema Nacional de Educação. Esse movimento envolveu uma série de debates amplos e inclusivos, realizados por meio de audiências públicas, seminários nacionais e regionais, nos quais foram discutidos pontos cruciais para a formulação dessa política educacional (Saviani, 2008).

Ainda segundo Saviani (2008), as discussões em torno da LDB 9394/96 foram marcadas por questões ideológicas e partidárias que influenciaram o debate sobre o papel do Estado, a gestão das instituições educacionais e a presença do setor privado na educação. A influência do setor privado, especialmente em questões relacionadas ao financiamento e parcerias foi significativa, destacando a complexidade de equilibrar interesses diversos na formulação das políticas educacionais. O processo de aprovação da referida lei foi acelerado e permeado por intensas negociações entre diferentes atores políticos e grupos de interesse. De acordo com Saviani (2008), entre 1995 e 1996, o projeto passou por um processo de aligeiramento, sendo aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em 13 de maio de 1996. Após sua aprovação pelo Senado, o projeto retornou à Câmara para a aprovação final, em 17 de dezembro de 1996, sendo sancionado pelo presidente da República⁷ em 20 de dezembro do mesmo ano. Durante esse processo, diversos elementos foram retirados e acrescentados ao texto final da lei, evidenciando a influência das negociações políticas e dos interesses envolvidos.

Essas alterações, no texto original da LDB 9394/96, refletem as pressões e concessões que marcaram o processo legislativo, revelando o quanto a formulação de políticas educacionais no Brasil é permeada por disputas de poder e por interesses que nem sempre convergem com as demandas da sociedade civil e dos profissionais da educação. A lei, portanto, emerge como um produto de intensas negociações e conflitos, carregando as marcas de um contexto político e econômico em transformação.

⁷ Fernando Henrique Cardoso foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2002.

A aprovação da LDB 9394/96 apresenta pontos críticos que merecem destaque, especialmente no que diz respeito à inobservância das discussões iniciais sobre as concepções de “Diretrizes e Bases” conforme previstas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Saviani (2008) sublinha que, ao tratar de “Diretrizes e Bases”, entende-se que são definidos tanto os fins quanto os meios para a educação, o que deveria incluir a organização de um Sistema Nacional de Educação. Este sistema teria como objetivo não apenas estabelecer diretrizes gerais, mas também organizar de maneira intencional os meios necessários para alcançar os fins educacionais em âmbito nacional.

Saviani (2008) critica o reducionismo presente na LDB 9394/96, que, longe de fortalecer o Sistema Nacional de Educação, acabou por enfraquecer a articulação entre as diferentes esferas educacionais, fragmentando a gestão e a implementação das políticas. O autor também aponta que a condução do processo de aprovação da LDB 9394/96 foi marcada por atravessamentos político-partidários e ideológicos, dificultando a participação ativa da sociedade civil na formulação e avaliação das políticas educacionais.

Outro ponto crítico pontuado por Saviani (2008) é a inclusão de emendas após a aprovação da LDB 9394/96, que abriram espaço para a iniciativa privada concorrer aos recursos públicos destinados para a educação. Essa medida, sob a ótica do autor, resultou em um enfraquecimento da educação pública, ao direcionar recursos que deveriam ser prioritariamente aplicados no fortalecimento do sistema público de educação. Além disso, a tentativa de garantir a participação efetiva no Conselho Nacional de Educação (CNE) foi limitada, uma vez que a indicação de parte dos membros é deliberada pelo presidente da República. Esse processo compromete a representatividade e a participação democrática dentro do CNE, pois a composição do conselho reflete mais as políticas de governo do que políticas de Estado. Como resultado, há uma descontinuidade nas políticas educacionais, que passam a ser moldadas conforme as orientações do governo vigente, em vez de seguirem uma linha consistente e duradoura que atenda às necessidades da educação nacional (Saviani, 2008).

Essa limitação na participação no CNE evidencia como as tentativas de garantir um espaço mais democrático para a formulação de políticas educacionais foram frustradas. A indicação presidencial de membros do CNE resulta em uma

representatividade que, na prática, não reflete as diversas vozes e interesses da sociedade civil, mas sim, as prioridades do governo em exercício. Isso leva a um cenário em que as políticas educacionais são frequentemente descontinuadas ou modificadas com cada mudança de governo, dificultando a consolidação de um projeto educacional de longo prazo e comprometendo a efetividade das iniciativas voltadas para a melhoria da educação no Brasil.

Essas reformas em questão impulsionam um movimento de internacionalização de políticas públicas educacionais para assegurar investimentos em prol de acordos firmados pelo governo brasileiro em âmbito internacional, atendendo as exigências das agências financiadoras na oferta da Educação Básica no país. Nesse movimento de internacionalização, segundo Akkari (2011, p. 27) “o termo ‘organização internacional’ refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a UNESCO e a UNICEF as agências especializadas em educação”. Porém, existem muitas outras organizações, como a exemplo da Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras instituições do setor privado que intervêm diretamente na elaboração de políticas educacionais no Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2001, representou um marco importante para a definição de diretrizes e metas educacionais no Brasil, com um foco particular na Educação Infantil. No entanto, a sua efetividade foi comprometida por uma série de fatores, incluindo a falta de planejamento adequado, a ausência de ações concretas e a insuficiência de recursos financeiros. A revisão e aprovação, ocorridas em 2014 (Brasil, 2014), do atual Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, foram passos significativos na definição de metas e diretrizes educacionais. Essas metas visavam não apenas a universalização do direito da crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, mas também a ampliação de atendimento para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos na Educação Infantil⁸. Porém essa tentativa de incluir metas e diretrizes no PNE, esbarrou na vinculação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

⁸ No que tange a especificidade da creche, a área da Educação Infantil não tem muito a celebrar, se considerarmos a manutenção dos mesmos 50% mínimos sobre o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em instituições educativas.

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹ aos recursos do Ensino Fundamental, o que gerou obstáculos para o financiamento de outras etapas educacionais, como a Educação Infantil. Diante disso, vê-se indicativos de que a lógica norteadora das políticas de governo¹⁰ tendem a impossibilitar as políticas ditas de Estado.

Contudo, a efetivação do financiamento da Educação Infantil foi garantida a partir da promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007). Antes dessa legislação, apenas o Ensino Fundamental contava com a segurança de financiamento, conforme previsto pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996d). Assim, a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, representou um marco importante, pois garantiu a legalidade do financiamento para toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Além disso, o monitoramento através da plataforma do Observatório do PNE¹¹ evidencia uma agenda norteadora de políticas educacionais, materializada no projeto de monitoramento do PNE, coordenado pelo “Todos Pela Educação”, em parceria com 28 organizações, que acompanha permanentemente o desenvolvimento das metas e estratégias estabelecidas pelo Plano.

Vale destacar que um momento crítico na política brasileira foi o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, seguido pela ascensão de Michel Temer e, posteriormente, pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, que se caracterizou por princípios conservadores e religiosos. Esse período acentuou o processo de contrarreformas, marcado pela retomada de políticas neoliberais e pela implementação de reformas autoritárias. Como destacado por Hypólito (2019), houve a imposição de uma agenda global estruturada localmente, que atendesse aos interesses do mercado e de grupos conservadores, ora mais liberais, ora ultraliberais, ora

⁹ Instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996f), e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (Brasil, 1996d), e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (Brasil, 1997), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi implantado nacionalmente em 01 de janeiro de 1998. Findada uma década, no ano de 2007 foi instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), agora com financiamento previsto para toda a educação básica, isso é, com financiamento previsto desde a educação infantil ao Ensino Médio, incluindo as modalidades (educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado).

¹⁰ “Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (Oliveira, 2011, p. 329).

¹¹ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

conservadores e autoritários. Essa conjuntura política implica significativas mudanças no sistema educativo, como na concepção de educação, na gestão das instituições, nas práticas pedagógicas e nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Esse período — composito-se de 8 anos — foi caracterizado por uma retomada de políticas neoliberais, que incluíram contrarreformas imediatistas implementadas de forma autoritária. Assim, evidenciado por meio de:

[...] uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores (Hypólito, 2019, p. 199).

Desde então, vê-se um crescente incentivo à inserção da iniciativa privada nas políticas educacionais, seja na elaboração, na implementação ou na sua aplicabilidade. Reiteramos novamente Ball (2022) ao mencionar que estes representantes políticos se utilizam de um discurso neoliberal de ineficiências do Estado para resolver os problemas sociais. Essa atuação político-discursiva, ao se consolidar no campo educacional, interfere diretamente nas decisões sobre o que, como e para quem se ensina, evidenciando que o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais — especialmente as relacionadas ao currículo da Educação Infantil — são influenciados por uma combinação de fatores políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Compreender esse contexto é essencial para gestoras/es, professoras/es e profissionais da área, uma vez que as políticas curriculares para a Educação Infantil são fundamentais para garantir acesso a uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Na sequência, aprofundaremos a análise das políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil, investigando o processo de formulação, implementação e avaliação dessas políticas, ressaltando sua importância no cenário educacional brasileiro.

3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo terá como foco a formulação e implementação das políticas curriculares para Educação Infantil no Brasil com a intenção de fornecer uma base teórica que permita um aprofundamento crítico da temática investigada.

Iniciamos a discussão tratando, brevemente, do processo histórico de constituição da Educação Infantil, apoiando-nos nas contribuições de Kuhlmann Jr. (1998, 2000) e Kramer (1995, 2002, 2006), que discutem as bases teóricas e as transformações observadas ao longo do tempo nesse campo. Fizemos esse percurso por entender que o retorno à história traz elementos significativos para a compreensão das políticas curriculares, que serão analisadas na sequência, alicerçadas em estudiosos que se dedicam às políticas curriculares específicas para a Educação Infantil, como: Barbosa, Silveira e Soares (2019); Campos (2012); Campos, Durli e Campos (2019); Carvalho (2015); Kishimoto (2016).

Articulamos essa discussão a uma perspectiva internacional, considerando as análises de Penn (2002) e Rosemberg e Mariano (2010), que examinam as influências globais e suas implicações nas políticas educacionais determinadas por organizações internacionais. Qvortrup (2010) enriquece este debate, ancorado na premissa das “crianças como sujeitos na política”, para discutir o papel desses sujeitos como agentes sociais e políticos dentro das políticas públicas. O estudo também considera as discussões promovidas por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essas organizações destacam-se por suas análises críticas e aprofundadas acerca da BNCC e as políticas educacionais no Brasil, contribuindo significativamente para o debate sobre os impactos dessas políticas.

A seguir, exploramos as contribuições de autores como Akkari (2011); Shiroma, Campos e Garcia (2011); Hypólito (2019) acerca da perspectiva neoliberal nas políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil, evidenciando como moldam as políticas curriculares em nível municipal. Esta análise crítica da literatura fornece subsídios para identificar como as diretrizes nacionais são adaptadas e implementadas localmente, e como essas práticas refletem as dinâmicas de padronização e globalização educacional.

3.1 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PRESENTE E O FUTURO

Nesta seção exploraremos a evolução das políticas curriculares para a Educação Infantil, até o fechamento da primeira década do século XXI, destacando a importância de compreender o contexto histórico que influencia as diretrizes e as práticas pedagógicas. Discutimos como fatores históricos, sociais e econômicos moldaram a formulação e a implementação de propostas curriculares externas para a infância ao longo do tempo.

Na Educação Infantil as políticas curriculares desempenham um papel fundamental, dado o caráter único e as especificidades dos primeiros anos de vida das crianças. É essencial que essas políticas sejam desenvolvidas com base em práticas pedagógicas estruturadas e sistematizadas que respeitem as necessidades específicas dessa faixa etária. Além disso, é importante considerar o contexto local para assegurar equidade e qualidade na educação desde os primeiros anos, e também o contexto histórico que, ao longo do tempo, têm impactado as concepções sobre o papel das crianças e o papel do Estado na educação infantil. Historicamente, a Educação Infantil tem sido influenciada por uma variedade de fatores, como políticas governamentais, movimentos sociais e demandas econômicas. Esses aspectos refletem diferentes concepções acerca do papel das crianças na sociedade e a função do Estado na promoção de políticas para a infância. Essas influências, ao longo do tempo, resultam em mudanças e desafios que impactam a evolução da Educação Infantil em diversos contextos históricos e culturais.

Ball e Mainardes (2011) enfatizam a importância de analisar os fatos históricos para compreender a realidade da Educação Infantil, desmistificando a crença de que a internacionalização, homogeneização e padronização das políticas educacionais podem, por si só, solucionar os problemas do sistema educativo. Sob essa perspectiva, analisamos a trajetória da Educação Infantil no Brasil, evidenciando como ela se consolidou por meio das determinações sociais, econômicas e políticas, além das formas ideológicas de controle que moldam a construção de um projeto de sociedade. Essa análise permite compreender os avanços e desafios enfrentados ao longo do tempo, bem como, as interações entre as políticas educacionais e o contexto sociocultural do país.

Assim sendo, para contextualizar esse processo histórico, é relevante considerar os estudos de Civiletti (1991), nos quais destaca que no século XIX a elite buscava manter o controle social sobre as classes subalternas, incluindo ex-escravizados e trabalhadores rurais empobrecidos, além de tentar reduzir a mortalidade infantil. Aponta também que surgiram instituições de assistência à infância com o objetivo de promover a mão de obra feminina, levando à concepção da criança como um objeto de tutela. Esse posicionamento reflete a perspectiva médico-higienista da época, que associava a falta de higiene e cuidados adequados à disseminação de doenças, enfatizando a puericultura. Esses serviços eram prestados pelas famílias mais abastadas e coordenados por instituições particulares de caráter filantrópico, revelando como as estruturas sociais e políticas da época influenciaram a Educação Infantil e suas práticas.

Civiletti (1991) ressalta, ainda, que enquanto as crianças escravizadas começavam a executar pequenos serviços para seus senhores, a partir dos seis anos, as crianças brancas iniciavam o ensino em colégios religiosos. Muitas mães e crianças abandonadas eram deixadas à própria sorte, e a Roda dos Expostos era uma alternativa de sobrevivência para crianças abandonadas. As instituições acolhiam essas crianças, mas o acolhimento nem sempre era altruísta: muitas vezes, elas eram entregues para famílias que pagavam uma quantia à instituição para assumir sua criação e sustento (Civiletti, 1991).

Os estudos de puericultura não se limitavam apenas ao acompanhamento periódico para promoção e proteção da criança, eram baseados também na perspectiva de reprodução, conservação e controle racial, influenciados pelos princípios da eugenia¹². Essa orientação refletia uma visão discriminatória e hierárquica da sociedade, na qual determinadas raças eram consideradas superiores e outras inferiores, com o objetivo de perpetuar e reforçar certas características genéticas consideradas desejáveis (Kuhlmann Jr., 1998).

Esse pensamento, embasado na eugenia, não apenas guiava práticas médicas e sociais, como também moldava o imaginário nacional sobre quem deveria ou não fazer parte do futuro do país.

¹² A Eugenia, de acordo com Batista, Passos e Schmidt (2019), era compreendida naquele momento como a ciência que se utiliza de estudos sobre a hereditariedade, visando o aperfeiçoamento humano.

Assim, a primeira geração de não escravizados(as), juntamente com mestiços e indígenas, foi considerada de cidadãos de segunda categoria, responsabilizados e culpados pelos males da nação brasileira do futuro. [...] Intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a educação poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles acreditavam ser a degeneração de sua população (Batista; Passos; Schmidt, 2019, p. 455).

Diante desse panorama, surgiram teorias, leis e políticas de controle social que visavam naturalizar a exclusão e as desigualdades entre grupos sociais, promovendo o branqueamento da população e reforçando a suposta superioridade de uma classe sobre outra. A pobreza era frequentemente estigmatizada como uma “praga social”, vista como um perigo para a sociedade. Essas medidas, além de desumanizar os pobres, serviam para perpetuar as estruturas de poder e a hierarquia social, legitimando a manutenção da desigualdade (Batista; Passos; Schmidt, 2019).

Nesse contexto, a Educação Infantil começou a ser projetada como uma solução para os problemas sociais e projetava-se “sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11). Além disso, havia uma preocupação econômica com relação às crianças, vistas como o futuro do país, o que levou ao direcionamento de investimentos na formação de futuros sujeitos produtivos. Essa perspectiva ganhou destaque com o processo de industrialização e urbanização, quando a inserção das mulheres no mercado de trabalho fez com que a Educação Infantil passasse a ser vista não apenas como um meio de cuidado e proteção, sendo também compreendida como instrumento para a formação da futura força de trabalho e para o fortalecimento do desenvolvimento econômico do país (Kuhlmann Jr., 1998).

Enquanto isso, disputas em torno do papel da infância na sociedade também vinham sendo travadas em outras frentes, especialmente por movimentos sociais que questionavam o caráter assistencialista das políticas voltadas à infância. Esses movimentos passaram a lutar pela superação de ações filantrópicas e voluntárias como únicas respostas à pobreza, pressionando o Estado a intervir nas instituições privadas e assumir responsabilidades no cuidado e na formação das crianças. Esse processo marcou o início da construção de um projeto de sociedade orientado pela ideia da formação do “Homem do amanhã” (Kramer, 1995).

Essa mobilização ampliou a compreensão de que cuidar não bastava: era preciso garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Os movimentos sociais, então, passaram a reivindicar direitos universais para a infância, negando a

lógica que restringia a atuação das instituições à guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam, e reforçando o papel da Educação Infantil como um direito e não como um favor.

Ainda assim, a realidade das instituições refletia a permanência de desigualdades, evidenciadas na forma como diferentes grupos sociais acessavam a Educação Infantil. As creches de período integral continuavam a atender prioritariamente crianças de mães trabalhadoras, geralmente em contextos de vulnerabilidade, enquanto as pré-escolas (ou jardins de infância) eram frequentadas por crianças de famílias com maior poder aquisitivo, capazes de arcar com os custos do ensino particular — o que acabava por perpetuar a segmentação e a desigualdade social desde a primeira infância.

Enquanto isso, disputas em torno do papel da infância na sociedade também vinham sendo travadas em outras frentes, especialmente por movimentos sociais que questionavam o caráter assistencialista das políticas voltadas à infância. Esses movimentos passaram a lutar pela superação de ações filantrópicas e voluntárias como únicas respostas à pobreza, pressionando o Estado a intervir nas instituições privadas e assumir responsabilidades no cuidado e na formação das crianças. Esse processo marcou o início da construção de um projeto de sociedade orientado pela ideia da formação do “Homem do amanhã” (Kramer, 1995). Essas mobilizações ampliaram a compreensão de que cuidar não bastava: era preciso garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Os movimentos sociais, então, passaram a reivindicar direitos universais para a infância, negando a lógica que restringia a atuação das instituições à guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam, e reforçando o papel da Educação Infantil como um direito e não como um favor.

Ainda assim, a realidade das instituições refletia a permanência de desigualdades, evidenciadas na forma como diferentes grupos sociais acessavam a Educação Infantil. As creches de período integral continuavam a atender prioritariamente crianças de mães trabalhadoras, geralmente em contextos de vulnerabilidade, enquanto as pré-escolas (ou jardins de infância) eram frequentadas por crianças de famílias com maior poder aquisitivo, capazes de arcar com os custos do ensino particular — o que acabava por perpetuar a segmentação e a desigualdade social desde a primeira infância. Crescem as discussões enfatizando que:

[...] as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (Kramer, 2006, p. 88).

A posição da autora sobre as políticas educacionais e sua relação com o capital leva-nos a refletir a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial. As determinações do BM em relação à infância e à erradicação do analfabetismo são frequentemente apresentadas como medidas para a redução da pobreza. No entanto, isso levanta questões sobre o papel do capital e das instituições financeiras internacionais na definição de políticas educacionais e seus impactos na sociedade. Essa influência, como visto no capítulo anterior, reflete-se na forma como as políticas educacionais são moldadas por interesses econômicos globais, interferindo na distribuição de recursos e nas prioridades do sistema educacional. O fato é que, nessa arena de disputas “a pobreza infantil ganhou centralidade nos discursos e nas agendas oficiais, e as estratégias ou ações defendidas para mitigá-la passam a expressar novas concepções acerca da sua natureza” (Campos, 2012, p. 84).

A influência do capital na concepção de educação fica ainda mais evidente nos estudos de Haddad (2007) sobre a história da Educação Infantil no Brasil, A influência do capital na concepção de educação fica ainda mais evidente nos estudos de Haddad (2007) sobre a história da Educação Infantil no Brasil, que identificam quatro ciclos nesse percurso: **a)** o surgimento das instituições de cuidado e Educação Infantil, incluindo creches institucionais e domiciliares; **b)** a cisão entre cuidado e educação, marcada pela separação entre creches e jardins de infância; **c)** a expansão das políticas para à infância, com uma ação mais ativa do Estado na oferta de serviços; e **d)** a globalização e o retorno aos programas compensatórios, sob a influência de organismos internacionais nas políticas voltadas ao cuidado e à educação.

Diante das discussões e apontamentos tecidos até este momento, observa-se que as políticas para a infância demonstravam pouca preocupação em atender às reais necessidades das crianças, ainda que impactem indiretamente no seu desenvolvimento como sujeitos sócio-históricos. Apesar disso, é pertinente reiterar as palavras de Qvortrup (2010, p. 785), ao afirmar que “a ideia aqui é que a transformação da infância

não foi, na verdade, o resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito”.

Durante muitos anos, a educação das crianças foi negligenciada pelo Estado, com uma preocupação voltada para o controle, a disciplina e o confinamento das crianças em abrigos seguros, de modo que não representassem riscos para a sociedade. Crianças em situação de vulnerabilidade social eram vistas como rejeitadas, marginalizadas, e consideradas um problema social que precisava ser controlado. Como aponta Kuhlmann Jr. (1998, p. 28), “a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada”. Essa lógica de exclusão e controle social se intensificou com o respaldo de concepções que legitimavam medidas disciplinares e institucionalizações severas. Essas discussões foram influenciadas por ideias de repressão e punição, frequentemente associadas ao positivismo e ao movimento higienista. Consideradas uma preocupação para a ordem social, essas crianças foram sujeitas às medidas repressivas, culminando na instituição do Código Penal, que incluía como “objeto normativo” as crianças classificadas como “menores delinquentes” (Custódio, 2009).

Essas medidas tinham como objetivo recuperar e educar as crianças para que pudessem se reintegrar à sociedade, refletindo uma abordagem que, embora justificasse a intervenção estatal, também perpetuava práticas de exclusão e marginalização, legitimadas pelo Código de Menores (Nunes, 2005). Essa dualidade entre controle e tutela demonstra como as políticas voltadas para a infância estavam mais preocupadas em manter a ordem social do que em promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Essa lógica é evidenciada na explicação de Custódio (2009, p. 16), ao explicitar o pensamento da época sobre as medidas aplicadas à infância considerada em risco:

Esse código veio com o intuito de representar as ideias que vigoravam na Europa naquela época, de que o necessário, às crianças e adolescentes, seria as colocar em instituições de práticas psicopedagógicas, para tentar solucionar o problema da ociosidade, delinquência e abandono, quando na realidade elas necessitavam de uma família estruturada, laços de afeto, o que consequentemente acarretaria em educação e disciplina.

Custódio (2009) também afirma que essas medidas refletem a incapacidade do Estado em ofertar uma “política de assistência mínima” às crianças. Isso acabou incentivando o trabalho infantil na agricultura, no comércio e nos serviços domésticos,

já que as leis proibiam o trabalho de menores nas fábricas. Assim, essas medidas legitimam o direito do Estado de intervir e impor medidas coercitivas contra os menores, deixando de oferecer o apoio e a proteção adequados de que necessitavam.

Antes mesmo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 houve uma mobilização global, impulsionada por organizações internacionais na defesa dos direitos das crianças. Um marco importante desse movimento no Brasil foi a “Campanha Criança e Constituinte”, que culminou com a criação da Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), liderada por Vital Didonet, à época presidente da Organização Mundial para a Educação no Brasil (OMEP Brasil). Também a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, que estabeleceu princípios fundamentais de proteção e direitos das crianças em todo o mundo.

Entidades e organizações com diferentes interesses políticos, econômicos e culturais, desempenharam papéis significativos na mobilização e elaboração da Convenção, buscando conciliar seus objetivos nacionais com a proteção dos direitos da criança. Essa trajetória se evidencia no quadro a seguir:

Quadro 1 - Atores sociais e sua Representatividade

ENTIDADE	OBJETIVOS	FORMAS DE ATUAÇÃO
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	Promover e proteger os direitos das crianças em todo o mundo	Defesa e promoção da Convenção, assistência técnica, campanhas de conscientização, apoio à implementação
Organização das Nações Unidas (ONU)	Facilitar o diálogo e a negociação internacional para acordos sobre direitos humanos e outros temas	Fornecimento do fórum para debates e negociações, coordenação de processos, apoio à adoção da Convenção.
Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Proteger as crianças contra o trabalho infantil e promover condições de trabalho justas.	Contribuição para a redação de artigos relacionados ao trabalho infantil, expertise técnica, recomendações e diretrizes
Organizações Não Governamentais (ONGs)	Defender e promover os direitos das crianças, trazendo perspectivas práticas e regionais.	Participação ativa na redação, advocacia e lobby, campanhas de conscientização, pesquisa e relatórios.
Países membros das Nações Unidas	Contribuir para a elaboração e adoção da Convenção, representando diversas perspectivas culturais e legais.	Participação nas discussões e negociações, contribuição para a redação final, implementação nacional dos compromissos.

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em UNICEF (1989; 2025).

As informações¹³ apresentadas no quadro revelam a diversidade de atores e interesses que contribuíram para a formulação da CDC, e é justamente essa multiplicidade que ajuda a entender as tensões e disputas que marcaram o processo e seus desdobramentos. Esse cenário revela que o processo de elaboração da Convenção não foi isento de conflitos e contradições. Ainda assim, a CDC representou um marco importante na defesa, proteção e promoção dos direitos das crianças, influenciando políticas nacionais em todo o mundo. No entanto, o contexto que antecedeu sua criação evidencia a complexidade das influências internacionais sobre esses direitos. Embora represente um avanço fundamental para o reconhecimento dos direitos infantis, é essencial considerar o contexto sociopolítico que moldou suas diretrizes.

As disputas em torno desses contextos e interesses foram examinadas por autores que analisaram as diferentes concepções de infância e de direitos em jogo durante a formulação da CDC. Entre esses estudos, destaca-se a análise de Rosemberg e Mariano (2010) que identificaram divergências entre visões protecionistas e de liberdade, refletindo um confronto entre países do Leste, que priorizavam os direitos econômicos e sociais, e países ocidentais que priorizavam os direitos civis e políticos. Boyden (1990) posiciona-se sobre a pretensão universal de um documento capturado pelo viés ocidental que coloca ênfase sobre o direito individual. Já Soares (2005) diz da complexidade de um documento que se assenta, paradoxalmente, na promulgação dos direitos à proteção, à provisão e à participação, o que gera conflitos entre posições, de um lado “protecionista/paternalista” e, de outro, “liberacionista/autonomista”. Esses aspectos evidenciam a complexidade das influências internacionais sobre os direitos das crianças, revelando tensões entre diferentes concepções de infância, liberdade e proteção. Ainda assim, considerados esses alertas, não se pode negar que essas organizações desempenharam papéis cruciais na criação de um documento que se tornou um marco na proteção dos direitos das crianças em nível global. A CDC influenciou a formulação de uma agenda política internacional voltada para legitimar e universalizar esses direitos.

No entanto, Qvortrup (2010) destaca que, historicamente, a infância não foi

¹³ Informações retiradas de:

- UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- UNICEF. **Convenção sobre o Trabalho Infantil**. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-trabalho-infantil>. Acesso em: 14 abr. 2025.

considerada um componente estrutural da sociedade, mas sim, uma fase preparatória — a criança sendo vista como um ser separado da sociedade — a ser integrado apenas na vida adulta. Questiona os verdadeiros interesses por detrás da oferta de educação às crianças, sugerindo que muitas vezes essas políticas podem refletir preocupações econômicas ou de controle social, em vez de um compromisso genuíno com o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, apesar dos avanços proporcionados pela CDC, persiste a necessidade de examinar criticamente as motivações e implicações das políticas educacionais destinadas à infância. Mais do que discutir os direitos proclamados, é preciso observar como determinadas práticas, como a escolarização da infância, emergem em função de demandas políticas e econômicas, como afirma Qvortrup (2010, p. 640):

Podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação. Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente para promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante.

Dessa maneira, a evolução das políticas para a infância está intrinsecamente ligada às necessidades e objetivos econômicos e sociais de cada período, evidenciando uma relação complexa entre a educação e o contexto socioeconômico

Seguindo a historicização das políticas para a infância no Brasil, destaca-se a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) — marco legal que consolidou os direitos das crianças e adolescentes como prioridade absoluta — conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que substituiu o Código de Menores. Esse marco foi fundamental ao reconhecer a criança como cidadã, assegurando-lhe direitos fundamentais como saúde, educação, alimentação e vestuário. O ECA também estabeleceu políticas voltadas para garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, representando um avanço significativo na defesa, proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Como pode ser observado, a partir desses dois documentos normativos direcionados às crianças, o primeiro (o Código de Menores) reflete uma época cultural de patriarcado, caracterizada por medidas destinadas a “retirar de circulação” (Nunes,

2005; Custódio, 2009) os menores considerados em situação irregular para manter a ordem social, sem preocupação com a inserção social desses menores. Assim, crianças pobres, negras, abandonadas e marginalizadas eram punidas pela forma de subsistência que lhes restava como única alternativa de vida.

Já o segundo documento (o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) estabelece como um dos princípios fundamentais a prioridade absoluta pela proteção à criança e ao adolescente. O ECA assegura direitos que devem ser tutelados pelo Estado em favor das crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social ou cultural, garantindo assim a proteção e promoção dos direitos fundamentais desses indivíduos.

As transformações advindas da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) marcaram uma mudança significativa na forma como as crianças passaram a ser compreendidas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e impulsionando a reorganização das instituições voltadas à infância. Esse reconhecimento dos direitos das crianças contribuiu para a definição de novos contornos para os currículos da Educação Infantil e também, segundo Kramer (2006), redefiniu a formação de professoras/es, embora as instituições de Educação Infantil ainda enfrentem o desafio de garantir formação inicial e continuada, como abordado mais adiante.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien/Tailândia — com a adesão de 183 países, incluindo o Brasil — comprometeu-se com políticas para a universalização do acesso à Educação Básica, desde a infância, e para a erradicação do analfabetismo até o ano 2000. Entre os princípios que fundamentam esse compromisso, destaca-se a ideia, expressa em documento da UNESCO¹⁴ no Brasil, de que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (p. 01). A referida Declaração também defende que as aprendizagens devem iniciar desde o nascimento e persistir ao longo da vida, uma

¹⁴ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 set. 2024.

tendência respaldada por estudos da neurociência e concretizada por projetos financiados pelo Banco Mundial, que enfatizam a priorização dos cuidados básicos desde a infância pelos países signatários.

Diante desse cenário internacional e das normativas nacionais que destacam os direitos sociais, a proteção integral e a educação como um direito fundamental, surge a necessidade de estabelecer diretrizes para a Educação Infantil que promovam uma abordagem educativa e não apenas assistencialista. Contudo, para transformar a realidade da Educação Infantil, é essencial revisar as propostas curriculares e a organização estrutural (espaços, tempos, práticas, rotinas, entre outros aspectos), e garantir as condições reais para a implementação das políticas e programas. Concordamos com Kramer (2002, p. 69) ao afirmar que “não é possível delinear um projeto de Educação Infantil sem recursos materiais e humanos”.

A partir da mobilização de movimentos sociais, educadoras/es, pesquisadoras/es e organizações da sociedade civil, tornou-se possível pressionar pela criação de políticas públicas voltadas às necessidades das crianças pequenas. Esse esforço culminou na formulação de uma Política de Educação Infantil (PEI), iniciada por uma equipe de especialistas que discutiu conceitualmente o que seria currículo e/ou proposta pedagógica na Educação Infantil (Kramer, 2002). Apesar disso, observa-se o empenho do Ministério da Educação e do Desporto¹⁵, em especial, da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) que, juntamente com pesquisadoras/es da área, empenhou-se na criação de propostas pedagógicas adequadas para esse nível educativo. Assim, em parceria com especialistas e pesquisadoras/es, a COEDI realizou consultas públicas e debates, além de um diagnóstico das práticas pedagógicas em vigor nas cidades brasileiras na época. Esse trabalho buscava definir princípios fundamentais para a Educação Infantil, considerando o desenvolvimento infantil, a diversidade cultural e o conhecimento acumulado pela humanidade.

Nesse ínterim, um conjunto de documentos formulados entre 1993 e 1996 passou a ser conhecido na área como “documentos das carinhas”. Esse material, composto por seis cadernos elaborados no âmbito do MEC, teve papel fundamental na consolidação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, articulando diretrizes curriculares, formação docente e princípios de atendimento. A seguir,

¹⁵ Terminologia usada na década de 1990.

apresenta-se o Quadro 2 com a sequência dos seis cadernos que integram esse conjunto:

Quadro 2 - Conjunto de “Documentos das Carinhas” (1993–1996)

ANO	DOCUMENTO
1993	Política de Educação Infantil: proposta (Brasil, 1993)
1994	Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (Brasil, 1994)
1995a	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 1995a)
1995b	Educação Infantil: Bibliografia Anotada (Brasil, 1995b)
1996b	Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (Brasil, 1996b)
1996a	Educação Infantil: Diretrizes Curriculares (Brasil, 1996a)

Fonte: elaboração da autora (2025).

Esses documentos tinham como objetivo promover a elaboração, a operacionalização e a avaliação das propostas curriculares para a Educação Infantil, garantindo as especificidades e singularidades requeridas para essa etapa educativa. Cada volume abordava um aspecto central do trabalho pedagógico, desde a definição de princípios e objetivos até orientações para a organização de espaços, tempos e materiais. Além de oferecer diretrizes às/aos gestoras/es, professoras/es e equipes pedagógicas, os cadernos explicitaram concepções de infância e de currículo coerentes com uma perspectiva de direitos. Ao traduzirem decisões políticas em orientações práticas, contribuíram para consolidar a Educação Infantil como um direito da criança e uma responsabilidade do Estado. Por isso, tornaram-se referência fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas e a formulação de políticas públicas voltadas à primeira infância.

De fato, esses documentos configuram-se como marcos fundamentais na definição de critérios para a organização e o funcionamento das creches, assegurando propostas curriculares específicas para a infância nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil. Além de oferecer orientações gerais, buscaram responder aos

desafios concretos enfrentados no cotidiano das creches, sobretudo aquelas que atendem crianças das classes populares. Como destacam Campos, Fullgraf e Wiggers: “procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares pelo país afora” (2006, p. 91).

Inegavelmente, essa política de governo representa um avanço significativo no atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil, porém essas iniciativas foram baseadas em “evidências e dilemas de secretarias de educação e desenvolvimento social de municípios que tem recursos, estabeleceram a mudança como prioridade e investiram na Educação Infantil” (Kramer, 2002, p. 69), uma realidade que não se concretiza em todos os municípios brasileiros, considerando suas diversidades sociais, culturais e econômicas. A autora destaca, ainda, que as discussões acerca do currículo “tem mordido as pontas do problema mas não o miolo” (Kramer, 2002, p. 69). Sua análise, indica que uma política ampla não é capaz de promover mudanças reais sem considerar as condições específicas de cada contexto. Portanto, para que as propostas sejam realmente efetivas, é essencial considerar a realidade local, de forma a viabilizar a implementação conforme as particularidades de cada município.

Os documentos que compuseram a Política de Educação Infantil (PEI) foram fundamentais para a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse avanço visou superar a perspectiva assistencialista, resultando na transição das instituições de Educação Infantil, anteriormente sob a responsabilidade da Assistência Social, para serem geridas pelas Secretarias de Educação. Assim, uma nova concepção de Educação Infantil emergiu, com ênfase na educação como direito fundamental e na implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil.

Visando superar essas fragilidades, em 1998, o MEC publicou o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998). Este documento tinha como objetivo orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas. Além disso, contribuía para reforçar o papel do Estado na regulação e supervisão das práticas educativas, consolidando a Educação Infantil como um direito e como parte integrante da educação básica. Sem dúvida, esse

material, juntamente com os documentos conhecidos como “carinhas”¹⁶ — integrados à Política Nacional de Educação Infantil — desempenhou uma função crucial na consolidação de uma nova concepção de criança, currículo e de Educação Infantil no país.

Vale ressaltar que todo esse movimento ocorreu dentro de um contexto histórico-político marcado pela primeira reeleição presidencial, em que Fernando Henrique Cardoso foi reeleito pelo voto popular em 1998, com um mandato de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003. Contudo, com a reeleição em 1998, houve uma ampliação da influência do capital estrangeiro e das organizações internacionais, que, em consonância com a equipe do MEC, mobilizaram-se para definir parâmetros curriculares. Nesse cenário, as discussões e documentos elaborados até aquele momento pela equipe da COEDI se viram confrontados, rompendo com uma política educacional para a infância que, até então, havia sido construída de forma mais democrática.

Essa tensão entre perspectivas antagônicas pode ser ilustrada no seguinte trecho, em que Kramer (2002, p. 70 - grifos nossos) evidencia os impactos desse embate político e institucional sobre a produção curricular voltada à infância:

Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas, a **suspensão do material (as “carinhas”), a mais importante contribuição do MEC à Educação Infantil**, o documento oficial passou a ser o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto pelo seu conteúdo, e ainda, as formas de implementação.

O afastamento da coordenadora da COEDI, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, simbolizou a ruptura de uma política mais democrática e dialógica voltada à infância, dando lugar a uma nova condução no MEC, alinhada a organismos

¹⁶ Retomando os documentos conhecidos como carinhas:

- Política de Educação Infantil: proposta (1993)
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994)
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995)
- Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995)
- Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (1996b)
- Educação Infantil: Diretrizes Curriculares (1996a)

internacionais e à padronização curricular. Nesse contexto, corroboramos com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) ao afirmarem que a formulação de políticas “envolve intenções e negociações dentro e fora do Estado”. Os autores destacam a importância de observar interesses imbricados e identificar as “vozes presentes e ausentes”, ressaltando que somente algumas “vozes serão ouvidas como legítimas, investidas de autoridade”.

Além das mudanças na composição política e ideológica no interior do MEC, outro entrave importante foi a falta de orçamento adequado para a implementação efetiva da política. Soma-se a isso a suspensão das discussões que orientavam a construção dos “documentos das carinhas”, o que agravou ainda mais o cenário. A ausência de financiamento comprometeu a consolidação de projetos que buscavam respeitar a diversidade cultural, as especificidades da infância e suas realidades sociais e econômicas. Sem recursos financeiros suficientes, a materialização dessas políticas se tornou inviável, limitando a capacidade de promover mudanças substanciais e efetivas na Educação Infantil.

Carvalho (2015) menciona que a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, representou uma política que foi implementada juntamente com um conjunto de reformas curriculares para a Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa iniciativa fez parte da série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), refletindo uma tentativa de uniformizar e reformar os currículos em todos os níveis de ensino. Cabe destacar que, ainda segundo o mesmo autor, o RCNEI foi instituído de forma unilateral, desconsiderando todas as discussões feitas democraticamente por pesquisadoras/es da área, em oposição às propostas construídas coletivamente nos documentos anteriores, os já mencionados “documentos das carinhas”. Por conseguinte, inúmeras críticas aos RCNEI resultaram na reestruturação, pelo MEC, com base em alguns dos 700 pareceres recebidos de pesquisadoras/es e professoras/es, redefinindo-os como uma política de orientação, retirando seu caráter obrigatório.

Entre os pareceres sobre o RCNEI, destaca-se o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que se posicionou contrária às concepções presentes nesse documento. A ANPEd criticou o RCNEI por representar um “retrocesso em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a

educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos” (ANPEd, 1998, p. 94). O mesmo parecer apontou a tendência do RCNEI em organizar as áreas do conhecimento de forma uniforme para diferentes faixas etárias, abrindo espaço para revisões e perpetua a divisão entre creches e pré-escolas. Essa uniformização, segundo a ANPEd, desconsidera as especificidades das diferentes etapas da infância, limitando o avanço na consolidação de uma proposta de Educação Infantil integrada.

As discussões sobre a definição de currículo e/ou proposta pedagógica, desenvolvidas pelo grupo de pesquisadoras/es da COEDI — responsáveis pela elaboração dos documentos anteriormente citados e conhecidos como “documentos das carinhas” — trouxeram contribuições relevantes ao campo. Um dos destaques é o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” que destaca:

Independente do termo escolhido - currículo, proposta ou projeto - as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. [...] Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas principalmente às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo (Brasil, 1996e, p. 19-20).

Contudo, a preocupação do grupo de pesquisadoras/es em definir um currículo e/ou proposta pedagógica, não concentraram apenas em seu significado, mas também nas dimensões político-ideológico-técnico. Essas dimensões envolvem diferentes concepções de educação, de homem, de sociedade e de como conceber o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além de refletir sobre como selecionar elementos da cultura e sistematizar conhecimentos.

Esse entendimento não surge isoladamente. Ele é sustentado por autoras que, desde os anos 1990, vêm contribuindo para a consolidação de uma abordagem crítica e comprometida com a realidade da Educação Infantil no Brasil. Machado (1994), por exemplo, reconhece as propostas pedagógicas como sendo um conjunto de ações e princípios que regem o cotidiano educativo, implicando observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar. Já Kramer (2002, p. 74) defende que não há diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, entendendo o currículo de maneira “ampla, dinâmica e flexível”. Ela argumenta que: “Um currículo

ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização”. Como vimos, a definição de currículo para a Educação Infantil é complexa e não é uma tarefa simples, pois envolve múltiplos significados que variam com o tempo e o contexto. Portanto, o currículo precisa ser constantemente adaptado para atender às realidades concretas da sociedade.

No caso do RCNEI, concordamos com Aquino e Vasconcelos (2005) ao afirmarem que documentos como estes, produzidos para serem entregues aos professoras/es, e reproduzidos por elas/es, reporta-nos ao modelo de “Estado-sociedade” (p. 102) como meros consumidores. Ao desconsiderar todas as possíveis discussões, críticas e pareceres, traduz-se em uma proposta única e hegemônica, cerceando e calando muitas vozes. Essa perspectiva crítica é aprofundada pelos próprios autores, que alertam para os riscos de se legitimar um único discurso em detrimento da diversidade de vozes e experiências presentes na sociedade:

É preciso pensar, e seriamente, no que acabou se tornando o Referencial. Sabemos que a justificativa de um currículo nacional termina por privilegiar os discursos daqueles que estão em posição de vantagem na estrutura social, especialmente por não se porém em debates temas polêmicos e relevantes com o caráter político ideológico da cultura, acabando por silenciar e excluir discursos e vozes de outros grupos (Aquino; Vasconcellos, 2005, p. 110).

O modelo de referencial curricular promovido pelo RCNEI, ao preconizar a padronização, assume uma perspectiva que reflete predominantemente a realidade social de crianças brancas, de classe média e urbanas. Esse modelo valoriza a escrita e conteúdos escolares específicos, sem considerar adequadamente os diferentes contextos socioeconômicos e a diversidade cultural presente no país. Kishimoto (2016) afirma, ainda, que essa abordagem acaba por reforçar práticas pedagógicas equivocadas, baseadas no controle social, impregnadas de ideologias reproduzindo padrões cognitivos, sociais, afetivos e motores, enfatizando o desenvolvimento de competências e a transmissão de conteúdos tradicionais, muitas das vezes, alicerçados no calendário de festividades.

Além disso, é importante demarcar a conjuntura política ideológica em que emerge o RCNEI — um cenário de eleição presidencial e pouco antes da aprovação de uma Emenda Constitucional, a qual permite reeleição para o executivo — além da publicação e distribuição de centenas de exemplares do RCNEI nas instituições de

Educação Infantil, sob o discurso de uma proposta inovadora para a educação das crianças desde o seu ingresso em uma instituição educativa.

Diante desse cenário político e da intensa circulação do documento nas instituições, destacamos que:

[...] esse documento oficial obteve como uma política de governo que não apenas formulou uma proposição curricular, como também apostou na sua ampla divulgação por meio de material escrito e no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores (Barbosa, 2010, p. 1).

Ainda constata a mesma autora, ao problematizar alguns dados no mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil — realizada em 2009 — que a materialização dessa política se traduz “[...] por um lado, uma concepção aberta, apontando apenas para os princípios curriculares e, por outro, uma prescrição curricular extremamente fechada” no caso de alguns municípios, demonstra [...] “um intenso controle sobre o trabalho docente” (Barbosa, 2010, p. 5).

Esse cenário contraditório, apontado por Barbosa (2010), ajuda a compreender os desdobramentos que se seguiram, especialmente diante da crise econômica vivenciada no período — que resultou no aumento significativo da dívida externa —, juntamente com a reeleição presidencial. O então governo, embora mantivesse em voga a política vigente, iniciou o processo de reformas nas políticas educacionais e curriculares, com o intuito de atender às recomendações propostas pelo Relatório de Jacques Delors (Delors, 1998) para países em desenvolvimento.

Todavia, observa-se que as políticas para a infância buscam, por um lado, atender às reivindicações sociais e, por outro, responder às pressões econômicas, frequentemente influenciadas pelos organismos internacionais, sob o discurso de que educar as crianças desde cedo é uma forma de combater a pobreza. Isso de fato, consiste em “[...] um processo de repolitização da concepção de pobreza, na medida em que se introduz uma disjunção entre as condições estruturais que a produz e suas formas de manifestação” (Campos, 2012, p. 82).

Nesse contexto, a Educação Infantil configura-se como um campo político-econômico, marcado pela adoção de políticas de ajuste fiscal. Essa perspectiva ganha centralidade nos discursos do Banco Mundial sobre políticas para a infância, que muitas vezes adotam uma visão “simplificada e idealizada de infância, família e comunidade,

com o intuito de justificar ações que, na verdade, podem prejudicar a vida das crianças” (Penn, 2002, p. 8). Essa visão simplista sobre a “primeira infância”, na perspectiva dos organismos internacionais, difunde a ideia de que as crianças devem ser estimuladas por meio de políticas de intervenção para suprir as deficiências ocasionadas pelos cuidados inadequados decorrentes do estado de miséria a que muitas estão submetidas. Assim, as crianças tornam-se massa de manobra para formar um adulto produtivo, e passa a ser vista como “o capital humano do futuro” (Penn, 2002, p. 13).

O UNICEF¹⁷ destaca a relevância dos investimentos na “primeira infância”, enfatizando que é nesse período que as crianças respondem de forma mais intensa a estímulos e intervenções. Reconhecendo essa importância, o organismo internacional tem ressaltado que:

Já temos diversas evidências que mostram que, no longo prazo, as experiências vividas na primeira infância também estão relacionadas com acontecimentos na vida adulta, como um melhor desempenho escolar e profissional, assim como menos problemas de saúde e até um menor envolvimento com criminalidade e outros fenômenos sociais. Em outras palavras, os estudos apontam que é mais vantajoso e eficaz investir nessa fase inicial da vida do que tentar reverter problemas que venham a se manifestar mais tarde (UNICEF, [s.d.]).

Nesse campo marcado por disputas — em especial, de projeto societal — em 7 de abril de 1999, instituiu-se a Resolução CNE/CEB nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O objetivo dessa resolução foi orientar a elaboração das propostas pedagógicas, com caráter mandatório, trazendo fundamentos orientadores para a criação e implementação de práticas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 1999). A emergência dessa resolução também pode ser compreendida à luz de análises críticas e diagnósticos, como os apontados por Kishimoto (2016), que evidenciam desafios históricos na Educação Infantil. Ainda, conforme a autora, o termo currículo não havia sido adotado pela Educação Infantil. Porém, um diagnóstico apresentado pelo MEC em 1996, constatou que a maioria das creches não tinham um currículo e havia a predominância de práticas de reprodução nas propostas curriculares que não atendiam a necessidade das crianças.

Frente a esse quadro, corroboramos com Carvalho (2015, p. 467) de que a promulgação das DCNEI muito contribuiu para “promover e garantir a existência de um

¹⁷Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 29 dez. 2024.

currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização defendida no RCNEI e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo”. Vale dizer que essas Diretrizes foram elaboradas a partir de um movimento democrático que contou com a participação de pesquisadoras/es e entidades representativas dos profissionais da educação, oportunizando propostas curriculares com vistas a atender os grupos silenciados e historicamente excluídos, com a valorização da diversidade sociocultural.

Embora se constitua em um documento pontual de quatro artigos, essa legislação aponta os princípios, os fundamentos e os procedimentos que “orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (Brasil, 1999, p. 1), sem, com isso, estabelecer um engessamento às instituições ou redes de ensino. Outra preocupação marcante diz respeito à gestão democrática e ao clima de cooperação a ser estabelecido nas instituições de Educação Infantil, com vistas à garantia do direito à educação e cuidados para todas as crianças, reconhecidas na sua integridade como sujeitos que aprendem na convivência coletiva.

O Conselho Nacional de Educação, em 2009, instituiu a Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e avança na definição das concepções de currículo e de Educação Infantil. A resolução estabelece as “interações e brincadeiras” como eixos orientadores das práticas pedagógicas, além de incorporar os princípios éticos, estéticos e políticos, definidos anteriormente pela Resolução CNE/CP nº 1/1999, oferecendo uma abordagem mais integrada e reflexiva para a Educação Infantil.

A Resolução CNE/CP nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foi publicada originalmente em formato de legislação (Brasil, 2009a). Buscando facilitar o acesso e a compreensão deste importante documento, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2010, um encarte com linguagem mais acessível e apresentação visual mais didática, inicialmente distribuído em formato físico. No ano de 2013 — com a intenção de ampliar ainda mais sua circulação e uso nos diferentes contextos educacionais do país — esse encarte foi revisado e atualizado, passando a ser disponibilizado também em meio digital Além

disso, o formato digital¹⁸. permitiu que o documento fosse facilmente acessado em diferentes plataformas, atendendo às necessidades da diversidade regional e da evolução tecnológica do país.

Ao colocar em cena os RCNEI e as DCNEI, concordamos com Kishimoto (2016) ao destacar que a diferença entre um currículo centrado em conteúdos pré-fixados, como o RCNEI, e uma abordagem baseada em experiências — como as DCNEI — está diretamente relacionada às concepções de criança, infância e educação. A autora, no entanto, alerta para a falta de formação continuada, que limita a compreensão

[...] de que a brincadeira e as interações relacionam-se com pessoas e conteúdos culturais, com o conhecimento de si e do outro, além de proporcionar leitura do mundo, com uso das múltiplas linguagens, prevalecendo a tradição do brincar pobre, fragmentado, espontaneísta, sem ampliação do repertório cultural (Kishimoto, 2016, p. 3).

Isso posto, torna-se um desafio para os Sistemas de Ensino e, especialmente, para os profissionais da educação, construir propostas pedagógicas que integrem as concepções de criança, currículo e Educação Infantil. A consolidação dessas propostas exige não apenas conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica, mas também investimentos em formação continuada¹⁹ e espaços de diálogo coletivo. No entanto, muitos municípios enfrentam fragilidades estruturais e dificuldades no planejamento participativo. Tais entraves impactam diretamente a qualidade e a efetividade das propostas pedagógicas elaboradas. Nesse cenário, justificativas recorrentes foram mobilizadas para explicar a ausência de propostas consolidadas nas redes municipais:

¹⁸ **1. Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12749-resolucao-cne-cp-n-005-2009&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

2. Encarte explicativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) -

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15485-encarte-diretrizes-curriculares-educacao-infantil&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (texto integral)

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13535-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-2&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

¹⁹ Ainda que não seja o foco desta pesquisa, vale lembrar que a formação continuada é tratada em documentos normativos como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), nº 2/2019 (Brasil, 2019) e nº 1/2020 (Brasil, 2020).

Para justificar a ausência de propostas, muitos municípios usaram como argumento a falta de estrutura e recursos humanos das Secretarias Municipais de Educação, bem como a concepção de que as propostas eram documentos em processo, isto é, ainda não estavam finalizados. Emergiu também a demanda de assessoria para a elaboração de propostas municipais e para a formação de professores para elaborar os PPP das escolas (Barbosa, 2010, p. 1).

Essa situação evidencia a complexidade e os desafios na implementação de uma Educação Infantil que vá além do assistencialismo ou de práticas escolarizantes. Enfatiza a importância de uma formação continuada e de um suporte adequado para os profissionais da educação, a fim de que possam efetivamente traduzir as diretrizes curriculares em práticas que respeitem e promovam a diversidade e o desenvolvimento integral da criança.

Tal contexto também aponta para o desafio de desnaturalizar a suposta neutralidade das políticas educacionais, frequentemente tratadas como neutras ou meramente técnicas, quando, na verdade, envolvem escolhas ideológicas e disputas de projeto de sociedade. Diante disso, corroboramos com as palavras de Laval (2019, p. 8), de que só “vê as coisas quem não se deixa cegar pela falsa evidência de sua ‘neutralidade’”. Por fim, reforçamos a defesa de Kramer (2002, p. 74) por uma “proposta de Educação Infantil em que as crianças desenvolvem, constroem ou adquirem conhecimentos e se tornam autônomas e cooperativas”, o que implica repensar a formação em serviço dos profissionais que nela atuam.

Feitos esses apontamentos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, articulada às discussões em torno das políticas curriculares até a primeira década do século XXI, observa-se que esses debates oferecem subsídios importantes para tensionar a constituição curricular da década seguinte. Na próxima seção, trataremos do processo de desenvolvimento da BNCC, explorando as diferentes etapas envolvidas — da concepção inicial à implementação em nível local — destacando os desafios e as perspectivas enfrentadas ao longo desse percurso.

3.2 HISTÓRICO DA BNCC: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

Nesta seção, contextualizaremos o processo de elaboração e implementação de políticas curriculares nacionais, buscando entender os diversos interesses e perspectivas que influenciaram esse processo, muitas vezes, semelhante ao que se viu

frente a constituição dos RCNEI. Nessa análise, exploraremos as tensões e disputas que permeiam a formulação da BNCC, destacando como diferentes atores (governo, pesquisadoras/es, organizações internacionais e a sociedade civil) contribuíram e contribuem para a elaboração e implementação das políticas educacionais e curriculares.

A discussão sobre uma base nacional comum para a educação no Brasil ganhou impulso com a promulgação da CRFB/88, especialmente nos artigos 23, 24 e 212, ao designar a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na oferta da educação, o que impulsionou a discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum (Brasil, 1988). Esse movimento foi reforçado pela LDB 9394/96, por sua vez, definiu, em seu artigo 11, a responsabilidade dos municípios em ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que reforçou a importância de uma base comum para garantir a qualidade da educação nessas etapas (Brasil, 1996c).

A década de 1990, no Brasil, foi um período de grandes transformações políticas e econômicas, marcadas pela transição do Regime Militar por meio da eleição do primeiro presidente democraticamente eleito²⁰. O país enfrentou uma série de reformas econômicas, marcadas pela privatização de empresas estatais e pela redução de gastos públicos, com ênfase especial nas reformas das políticas sociais. Esse período também foi caracterizado por sucessivos escândalos de corrupção levando ao *impeachment* do referido presidente, e seus sucessores mantiveram políticas neoliberais, promovendo “um processo de descentralização que traz novas formas de governança” (Ball *et al.*, 2013, p. 10).

Nesse contexto de transformações, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI — criada pela UNESCO, em 1993, e liderada por Jacques Delors — apresentou em 1998 um relatório destacando a educação como fundamental para enfrentar os desafios futuros e promover a paz, a liberdade e a justiça social. Segundo o relatório, a educação deve permitir que todos desenvolvam seus talentos e potencial criativo, assumindo responsabilidade por seu próprio projeto de vida (Delors, 1998).

A valorização do conceito de “educação ao longo da vida” (Delors, 1998, p. 1), como resposta às transformações sociais e aos novos modos de produção, vem se destacando como uma forma de adaptação às demandas do mercado de trabalho. Nesse

²⁰ Fernando Collor de Mello, eleito em 1989 e tomou posse em 1990.

sentido, a educação passa a ser um campo em disputa, sendo considerada um instrumento fundamental para o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” (Delors, 1998, p. 1), habilidade elencada no referido relatório como fundamental para a formação dos sujeitos. Assim, as crianças tornam-se massa de manobra para formar um adulto produtivo.

No ano de 1998, o governo brasileiro avançou nas reformas educacionais, articuladas e financiadas por agências internacionais, com o objetivo de alinhar o sistema de educação nacional a um projeto global. Como mencionado anteriormente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fez parte de um conjunto de políticas a serem implementadas em todos os níveis de ensino. A criação dessas diretrizes afirmou e fortaleceu a ideia de uma BNCC com o objetivo de garantir um padrão de qualidade na educação.

A determinação para criação de uma “Base Nacional Comum Curricular” aparece, de fato, no PNE (2014- 2024), levantando questões sobre sua implementação. Até então, os documentos educacionais tratavam de uma formação básica comum, sem implicar, necessariamente, um currículo mínimo e padronizado em nível nacional (Campos; Durlí; Campos, 2019). No contexto do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o PNE foi alterado para exigir que a BNCC fosse aprovada pelo Congresso Nacional — e não mais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) — o que evidenciou uma mudança na correlação de forças e no controle político sobre as diretrizes educacionais.

A BNCC foi impulsionada por diversos fatores, como pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, respaldado por legislações e normativas, e pela divulgação de pesquisas que ressaltavam a importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral dos sujeitos. Além disso, estudos financiados pela OCDE demonstram a importância de as crianças frequentarem creches e pré-escolas, aumentando seu desempenho escolar e a redução da taxa de retenção nos níveis subsequentes. De acordo com Campos e Barbosa (2015, p. 359), “atualmente no País, o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas”.

A construção da BNCC ganhou ainda mais impulso com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o artigo 6º da Constituição, tornando a Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, obrigatória e gratuita para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. Essa emenda criou um

contexto favorável para a criação de um currículo comum à Educação Básica em todo o país (Brasil, 2009a).

A expansão do direito à educação e a centralidade assumida pela BNCC abriram espaço para que diferentes setores da sociedade influenciassem sua formulação. Destaca-se, nesse processo, o crescente protagonismo de organizações empresariais cuja atuação ultrapassou o apoio técnico e assumiu contornos político-ideológicos. A formulação da BNCC chegou ao Ministério da Educação já marcada por uma significativa mobilização da iniciativa privada.

Citamos aqui aquelas que foram os principais interlocutores do governo federal: Movimento pela BNCC, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Suas ações, conjugadas àquelas de representações como o Consed, Undime, FNEE, Uncme, ganharam capilaridade e se estenderam por todos os estados da federação. A emergência das redes de organizações empresariais inaugura uma nova forma de agir empresarial, mais articulada e mais orgânica, configurando-se, no sentido gramsciano, como aparelhos privados de hegemonia (Campos; Durli; Campos, 2019, p. 180).

O processo de *impeachment* amplamente divulgado pela mídia, seguido pela ascensão de um governo de direita, trouxe novas dinâmicas e pressões ao cenário educacional brasileiro. A ascensão da nova gestão pública como paradigma de administração do Estado expressa bem esse giro da esfera pública à lógica do mercado. Dadas essas mudanças, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou por uma recomposição significativa, com a destituição de membros que mantinham posições contrárias às contrarreformas propostas. Esses membros foram substituídos por outros mais alinhados com os interesses do Banco Mundial e de outras organizações internacionais, que buscavam influenciar a agenda educacional brasileira.

Nesse contexto, a educação emergiu como um campo em disputa, onde diferentes interesses e visões sobre o papel da educação se confrontavam. A formação dos sujeitos passou a ser vista como um elemento estratégico na consolidação de um determinado modelo social e econômico. Esse processo favorece grupos que apoiam essas políticas educacionais, muitas vezes em detrimento de outros grupos com visões distintas sobre a função e os objetivos da educação. Nessas disputas e embates para a definição de concepções, valores e objetivos na elaboração de políticas educacionais, verifica-se a legitimidade e a ampliação da influência de organizações sem fins lucrativos. Essas organizações, muitas vezes articuladas por meio de parcerias com agentes públicos, como secretarias estaduais e municipais, buscam validar sua posição

como atores significativos no espaço social educacional (Michetti, 2020).

Ainda segundo Michetti (2020), a presença e a representatividade do capital econômico nas políticas públicas são evidentes na forma como ações e estratégias são legitimadas por meio de articulações entre agentes que estão mais bem posicionados politicamente. Esses agentes, ao ocupar posições dominantes nas discussões sobre políticas educacionais, exercem uma influência significativa na definição de diretrizes e na formulação de estratégias. Esse processo pode resultar na prevalência de abordagens e soluções que atendem mais aos interesses dos grupos dominantes do que às reais necessidades e diversidades da sociedade.

Como podemos observar, a seguir, alguns integrantes e suas posições:

Quadro 3 - Atores Sociais e Contextos de Influência

DOMINANTES		NÃO-DOMINANTES
Federal	Ministério da Educação	Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)
Estadual	Conselho Nacional de Secretários de Educação	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
	Conselho Nacional de Educação	Associação Brasileira de Currículo
	Fórum Nacional de Educação	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
	Movimento pela Base Todos pela Educação	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
Municipal	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).	Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
		Organizações sindicais de trabalhadores da educação, - como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Michetti (2020).

A legitimação entre o setor público e privado é claramente visível em organizações como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Segundo Michetti (2020), essas entidades são exemplos notáveis de como a parceria entre diferentes setores pode legitimar e fortalecer a influência de grupos variados na formulação e

implementação de políticas educacionais. Essas organizações atuam como intermediários que integram órgãos governamentais, organismos multilaterais, associações civis, fundações, associações privadas (como institutos) e empresas. Esse arranjo permite que interesses diversos se alinhem e cooperem, promovendo uma visão compartilhada sobre a educação. Esse fenômeno destaca a crescente interação entre os setores público e privado no campo da educação e levanta questões importantes sobre governança, transparência e equidade.

A lógica reformista dessas políticas é moldada tanto por interesses externos quanto internos, evidenciando que a implementação das contrarreformas não é apenas um processo de cima para baixo, mas também é influenciada pela atuação dos próprios idealizadores das políticas. Esse movimento reflete uma tentativa de transformação cultural e reestruturação econômica, alinhada aos princípios da “Teoria do Capital Humano” da década de 1990, visando não apenas regular e controlar os processos educativos, mas também influenciar a sociedade de maneira mais ampla, moldando perspectivas, valores e habilidades das futuras gerações (Dourado, 2009).

Contudo, é inerente que as políticas curriculares para a Educação, desde a primeira etapa, estejam atreladas tanto às ideologias políticas quanto aos fatores econômicos, intrinsecamente relacionado ao estabelecimento de competências e habilidade para garantir a qualidade de uma força de trabalho, “fato de que as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro” (Qvortrup, 2010, p. 790). Tão logo, é indispensável o preparo para que se tornem adultos capazes de ser eficientes, eficazes e produtivos (Penn, 2002). Assim, esse cenário reflete a lógica de uma educação voltada para a formação de uma mão de obra produtiva, o que contribui para a efetivação e institucionalização da BNCC como um dos mecanismos neoliberais desenvolvidos pelos organismos multinacionais no intuito de controlar a sociedade para, então, efetivar a globalização da economia, assim como, a ampliação das taxas de lucro, acúmulo de capital e a manutenção da propriedade privada dos meios de produção.

Voltando a atenção para a especificidade da Educação Infantil, é importante destacar a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o art. 26 da LDB/96, indicando uma base nacional comum para o currículo da Educação Infantil. Vale lembrar que esse também foi o ano de criação do Movimento pela Base, que articulou estratégias, alianças e acordos com representantes públicos, especialistas em educação,

empresários, fundações, ONGs e outros atores, com o objetivo de garantir a legitimação da BNCC.

As pesquisas do grupo de pesquisadores da COEDI, já mencionadas anteriormente, ao apontarem para um processo de escolarização precoce de crianças de 4 a 6 anos, demonstram que o debate sobre as práticas na Educação Infantil já estava em curso. A existência dessas práticas e reflexões anteriores forneceu um panorama do cenário educacional da época, influenciando, em alguma medida, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, é importante ressaltar que estudos como o da COEDI não foram efetivamente incorporados e considerados na versão final publicada da BNCC.

Vejamos as implicações acima mencionadas no percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹, desde a sua primeira versão, que contou com a coordenação de pesquisadora/es da área²²²³, como Maria Carmem Barbosa, Paulo Focchi, Silvia Cruz e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, o que foi crucial. Eles desempenharam papéis significativos na garantia de que as especificidades e as necessidades da Educação Infantil fossem devidamente contempladas.

Oliveira (2019) destaca que o grupo de pesquisadoras/es envolvido na formulação da BNCC e das DCNEI estava profundamente preocupado em assegurar a autonomia das instituições de Educação Infantil e reconhecer as especificidades e singularidades das crianças nas práticas pedagógicas. Além disso, Oliveira ressalta que houve a discussão sobre um currículo centrado nas culturas infantis, que integrasse a mediação de práticas e experiências que promovesse os direitos das crianças. Esse currículo fundamentado em princípios éticos, estéticos e políticos, buscava assegurar que os direitos consolidados fossem contemplados por meio de campos de experiências. Essa linha de ação pretendia garantir que o conhecimento produzido por pesquisadoras/es da área fosse valorizado e aplicado na prática educativa.

Uma primeira versão da BNCC, pautada nos princípios das DCNEI de 2009,

²¹ Está disponível uma linha do tempo com os principais marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, acompanhada dos documentos que integraram esse processo histórico. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 jul. 2025.

²² Com a finalidade de elaboração da BNCC para toda a Educação Básica, por meio da Portaria nº 592, datada de 17 de junho de 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas, composta por 116 pessoas de diferentes níveis de ensino e campos do conhecimento, dentre professoras/es de 34 universidades e de redes de ensino do país.

foi colocada em apreciação por meio de um portal de comunicação criado pelo MEC²⁴ — em outubro de 2015 — e também por meio de consultas públicas realizadas nas diferentes regiões do país. Esse documento gerou debates efervescentes, inclusive de ordem conceitual, como a discussão em torno do conceito de experiência. Mesmo construída em meio à tensão sobre a existência ou não de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, houve consenso entre pesquisadoras/es da área de que essa proposta curricular afastava a Educação Infantil de um processo avaliativo em larga escala, voltado unicamente à aferição de competências e habilidades das crianças — contrariando a perspectiva de desenvolvimento integral prevista na LDB/1996.

Segundo os estudos de Campos, Durli e Campos (2019), a primeira versão da BNCC-EI, elaborada por pesquisadoras/es da área, trabalhavam sob perspectiva de “direitos à aprendizagens e ao desenvolvimento”. Essa configuração visava fortalecer a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação, contrastando com o conceito de “expectativas de aprendizagem”, que se concentra apenas nas obrigações específicas a serem cumpridas pelas crianças. A noção de “direitos à aprendizagem”, portanto, desloca-se para a discussão sobre as obrigações dos Estado na oferta de uma educação de qualidade.

Contrariamente de propor a organização do currículo em disciplinas ou áreas do conhecimento, a BNCC-EI propôs uma organização pautada em cinco campos de experiências: **1)** o eu, o outro e o nós; **2)** corpo, gestos e movimentos; **3)** escuta, fala, pensamento e imaginação; **4)** traços, sons, cores e imagens; **5)** espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2015). Cada um dos campos de experiência cria situações para a vivência dos seis direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se a serem potencializados nas e pela experiências a serem vivenciadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Essa orientação, “muda o foco do currículo da perspectiva do professor para a perspectiva da criança, que empresta um sentido singular às situações de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 10).

A segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), publicada em 3 de maio de

²⁴Foram delineadas três categorias para direcionar a participação neste processo de consulta, de acordo com informações do MEC: a) INDIVÍDUO – constituída por professoras/es e estudantes da Educação Básica e Superior e familiares de estudante da Educação Básica; b) ORGANIZAÇÃO – formada pela sociedade científica, por Associações e demais organizações; c) REDE – composta por redes de ensino e escolas.

2016, manteve essa estrutura, porém incluiu divisões etárias “bebês” (0 a 18 meses), “crianças bem pequenas” (19 meses a 3 anos e 11 meses) e “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essa categorização acabou por aproximar o currículo da Educação Infantil aos modelos adotados para as demais etapas da Educação Básica – dividida em séries.

Durante as disputas políticas que culminaram no *impeachment* de 2016 e com a orientação privatista do novo governo, a BNCC passou por alterações substanciais em sua segunda versão. Contudo, a CNE recebeu apenas em 2017 uma terceira versão, incorporando mudanças significativas introduzidas por grupos privados, financiados por bancos, empresas, ONGs e fundações. Essa versão, que já comporta outras vozes e outros interesses — principalmente da iniciativa privada — traz mudanças tanto de ordem estrutural quanto de conteúdo e objetivos, sobre as quais trataremos na próxima seção.

Na sua última versão (Brasil, 2017) a BNCC²⁵ padroniza aprendizagens consideradas como essenciais (competências e habilidades definidas para cada faixa etária), instrumentalizando a prática docente com foco no que a criança deve aprender e, conseqüentemente, em como será avaliada, abrindo espaço para uma avaliação em larga escala, centrada no domínio de competências e habilidades das crianças. De maneira tácita, a BNCC impõe-se como referência curricular para elaboração de propostas curriculares, por meio do pacote de políticas de alinhamento quanto a formação de professoras/es e avaliações baseadas em modelos internacionais.

Diante deste cenário de disputas, torna-se essencial compreender as concepções implícitas na BNCC, que servem como fundamentos estruturantes, tanto para a formação de professoras/es quanto para a formação de crianças e jovens. A BNCC estabelece conteúdos mínimos considerados essenciais, que muitas vezes são direcionados para preparar os sujeitos para as demandas dos mercados de trabalho. Esse

²⁵ Embora este texto tenha como foco a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil, é possível consultar alguns marcos posteriores à homologação da versão de 2017, que dão continuidade ao processo de implementação da BNCC em outras etapas da Educação Básica, conforme apresentado a seguir:

- **02 de agosto de 2018** – Mobilização de escolas em todo o país para debater e contribuir com a versão da BNCC para o Ensino Médio;
- **14 de dezembro de 2018** – Homologação da BNCC do Ensino Médio pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares;
- **17 de fevereiro de 2022** – Oficialização da BNCC de Computação como complemento à Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022.

controle se concretiza através de uma estrutura hierárquica que vai da esfera macro para a micro, impondo diretrizes educacionais que se disseminam nas práticas pedagógicas cotidianas. Utilizando mecanismos de persuasão e convencimento, a sociedade é levada a acreditar que essa é a via ideal para alcançar uma educação de qualidade. Assim, os currículos tornam-se instrumentos de controle social, promovendo uma educação que muitas vezes prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Essa lógica de regulação e controle, intensificada no cenário político pós-2016, é evidenciada por iniciativas como a que segue descrita:

No período após o Golpe de Estado e midiático de 2016 – que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, eleita pela maioria da população – várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macros e micros políticos foram explicitadas. Dentre elas podemos citar a proposta enviada ao Congresso Nacional em 2016, alterando o PNE, incluindo novo parágrafo para determinar que a BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, fosse aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 80).

Mesmo enfrentando muitas críticas e resistências, a BNCC foi aprovada e assim o governo buscou mecanismos para sua implementação, ações em parceria e colaboração do MEC na elaboração de programas de incentivo ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que, por meio da coparticipação das Secretarias Estaduais e Municipais, as quais contam com o apoio da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) na formação de gestoras/es e professoras/es, na elaboração e implementação de propostas curriculares estaduais/distrital e municipais.

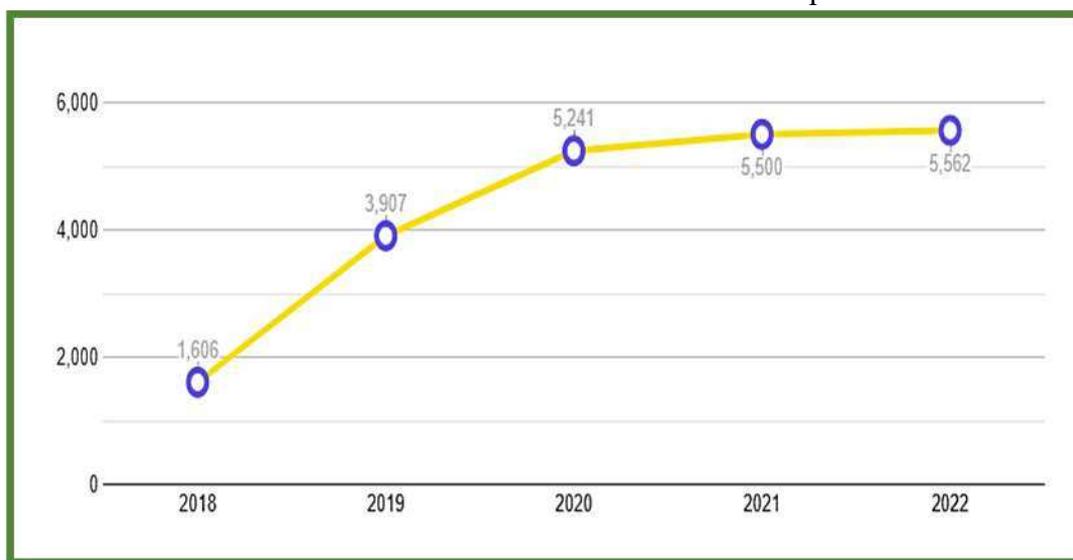
Constatamos, conforme dados disponibilizados pelo Observatório²⁶ da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio que essa adequação curricular deve ser feita pelos entes federados, pois se trata de um dos critérios de financiamento para que as redes de ensino se habilitem para o recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais

²⁶ O Observatório da Implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio reúne informações, análises e documentos sobre o processo de implementação da BNCC nos estados e municípios brasileiros. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

da Educação (FUNDEB). Os municípios devem incluir na plataforma de monitoramento de implementação da BNCC, os seus referenciais curriculares alinhados com a BNCC/2017 e os respectivos pareceres homologados pelo Conselho de Educação local para o recebimento da complementação do VAAR (Valor Aluno Ano por Resultados).

Essa dinâmica de vinculação entre a implementação curricular e o acesso a recursos do FUNDEB, por meio do VAAR, pode ser visualizada de forma esquemática no gráfico a seguir, que evidencia as etapas e exigências do processo.

Gráfico 1 - Histórico de alinhamento das redes municipais do Brasil.



Fonte: OBSERVATÓRIO. Indicadores – Currículos de EI e EF. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

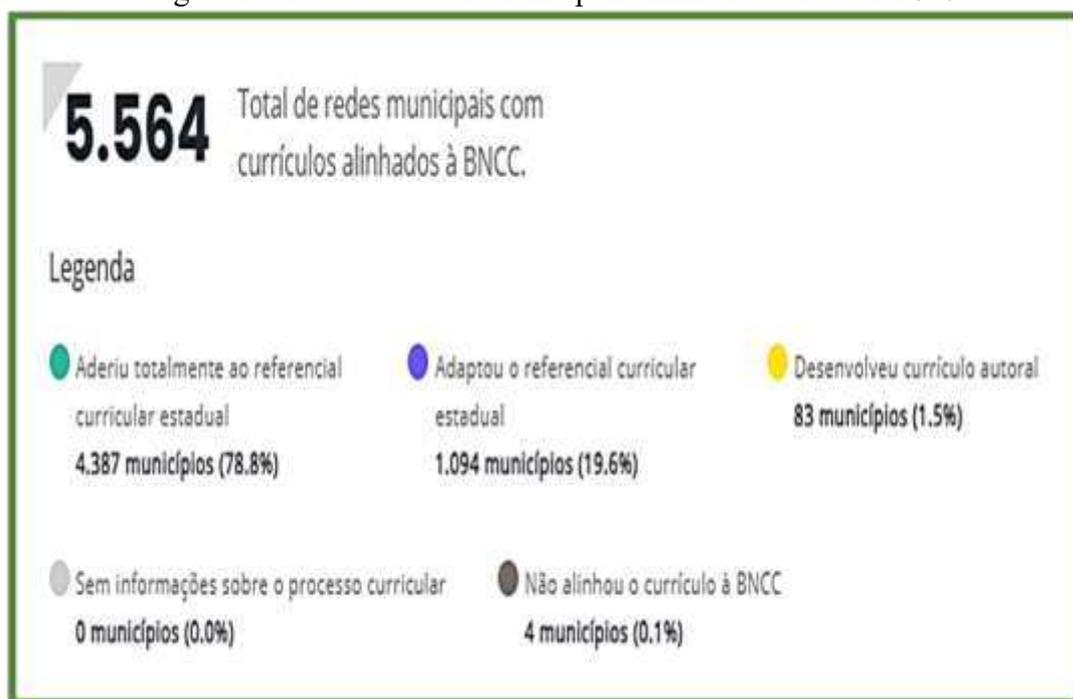
Essa vinculação — entre a definição curricular e o acesso a recursos financeiros — exerce pressão sobre os municípios, podendo resultar em adaptações que priorizem a conformidade com critérios financeiros em detrimento da qualidade educativa. A exigência de que os municípios incluam referenciais curriculares em plataformas de monitoramento para a obtenção de recursos financeiros leva à adoção de posturas que priorizam a conformidade em detrimento de práticas pedagógicas inovadoras. Isso significa que muitas vezes as propostas curriculares são moldadas não pela busca de uma educação de qualidade, mas pela necessidade de satisfazer critérios estabelecidos por órgãos superiores para garantir financiamento.

Destaca-se que, após a regulamentação da BNCC, os estados e o Distrito Federal foram responsáveis por (re)elaborar seus referenciais curriculares, e, por consequência, os municípios também deveriam alinhar seus currículos a essa base

nacional. Os municípios tinham a “opção” de aderir totalmente ou parcialmente ao referencial estadual/nacional, ou ainda elaborar seus próprios currículos. Nossa intenção, aqui, ao colocar a palavra opção entre aspas incide em chamar atenção para a pseudo-possibilidade de escolha, apresentada às redes municipais de ensino, dada a estreita relação entre avaliação em larga escala e BNCC, considerando a maximização da busca estrita por resultados, mobilizada pelos discursos de organismos internacionais e, por conseguinte, do MEC, da UNDIME, do CONSED.

A figura a seguir apresenta o panorama do alinhamento curricular dos municípios brasileiros à Base Nacional Comum Curricular, evidenciando o avanço das redes municipais na adequação de seus referenciais curriculares às diretrizes estabelecidas pela BNCC/2017.

Figura 2 - Total de Redes Municipais Alinhados a BNCC/2017



Fonte: OBSERVATÓRIO. Alinhamento curricular dos municípios brasileiros à BNCC. Disponível em: <https://observatoriodabncc.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2024.

No estado de Santa Catarina, dos 295 municípios, 180 aderiram totalmente ao Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), e 115 adaptaram seus currículos ao referencial (Santa Catarina, 2019). As cidades de Guarujá do Sul, Itajaí, Porto União e Princesa não aderiram ao referencial estadual, possivelmente adotando estratégias alternativas, abrindo-se novas possibilidades de estudos para acompanhar tal situação.

Entre os municípios campos desta pesquisa, Balneário Camboriú e Camboriú adaptaram suas propostas curriculares ao CBTC, enquanto Itapema aderiu totalmente ao referencial estadual (Santa Catarina, 2019).

No que diz respeito ao alinhamento das propostas curriculares dos municípios participantes da pesquisa à BNCC (2017), constata-se, conforme dados identificados no Observatório, que o município de Balneário Camboriú fez seu alinhamento em 06 de janeiro de 2021, manifestado pelo Parecer 05/2021²⁷, apresentado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CONSEME). Ainda segundo os registros da mesma plataforma, em relação ao município de Itapema, consta na plataforma a adesão ao CBTC (2019), na data em 01 de janeiro de 2019. No caso do município de Camboriú, também segundo informações da plataforma, o alinhamento em 01 de janeiro de 2020, porém o documento encontra-se indisponível, segundo o Observatório, na data de 06 de dezembro de 2022. Tais informações integram o panorama geral de alinhamento à BNCC dos municípios analisados nesta pesquisa, sendo retomadas oportunamente no decorrer do estudo.

Na seção seguinte, inicia-se a análise das diretrizes da BNCC voltadas à Educação Infantil, ampliando o debate sobre o que se propõe legalmente e o que se observa nas práticas educacionais.

3.2.1 Diretrizes da BNCC para a Educação Infantil: entre o instituído legalmente e a realidade que se mostra

A BNCC-EI, apesar de ser apresentada como uma inovação impulsionada por ideais de justiça social e equidade, na realidade, reflete uma continuidade de iniciativas anteriores voltadas para a padronização curricular em âmbito nacional, remontando aos currículos mínimos do regime militar e a políticas dos anos de 1990. Essa continuidade histórica, apontada por Campos, Durli e Campos (2019), revela a BNCC como um instrumento regulador que, sob o discurso de um currículo inovador, impõe uma obrigatoriedade, restringindo a autonomia local e a flexibilidade pedagógica.

A fixação de 60% dos objetivos de ensino e aprendizagem, aliada à sua

²⁷ Esse parecer foi deliberado em reunião extraordinária realizada em 13 de julho de 2021, conforme registrado na Ata nº 05/2021/CONSEME (Balneário Camboriú, 2021c). Disponível em: https://www.bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/EE5JU6MF.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

vinculação com sistemas de avaliação em larga escala, materializa essa restrição, transformando a BNCC em um currículo nacional de fato. Essa padronização, longe de promover a equidade, pode aprofundar as desigualdades existentes, ao ignorar as especificidades e necessidades de cada contexto local. Esse “receituário que defendem como condição necessária para alavancar a educação no país centra-se no controle curricular e nas avaliações em larga escala” (Campos; Durli; Campos, 2019, p. 252).

Considerando a BNCC como um documento mandatório, suas concepções e diretrizes refletem diretamente no Projeto Político Pedagógico, na organização das rotinas e nas práticas educativo-pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Sendo assim, esta análise busca explorar as principais concepções que permeiam o documento, refletindo as implicações para a prática educativa e o desenvolvimento infantil. A aproximação ao documento revela como seus enunciados se desdobram em diretrizes que reconfiguram práticas e políticas locais. Sendo assim, a BNCC, em seu documento para a Educação Infantil, apresenta conceitos e concepções centrais que podem tanto contribuir quanto limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Entre os principais desdobramentos desta política nas redes estaduais e municipais estão a criação de orientações curriculares locais, a reorganização de diretrizes de gestão dos sistemas de ensino e a escolha de materiais didáticos.

Portanto, é essencial que os profissionais atuantes nessa etapa de educação tenham conhecimento amplo e atualizado — estando preparados para adotar abordagens que promovam os conceitos, concepções e princípios estabelecidos no documento curricular adotado — de forma crítica e reflexiva sobre a realidade em que se insere e está inserido. Isso destaca a importância de programas de formação continuada que transcendam conteúdos descontextualizados, promovendo oportunidades de troca de experiências que possibilitem adaptação às realidades locais. Tal perspectiva conduz à necessidade de examinar os fundamentos que estruturam a BNCC e orientam diretamente as práticas pedagógicas.

Ao analisar as concepções e conceitos presentes na BNCC, é possível posicionar as diretrizes e princípios que este documento apresenta à orientação da prática pedagógica na Educação Infantil. No entanto, é preciso um estudo atento do documento, como um todo, visando conferir a organicidade (ou não) entre tais concepções e conceitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que

compõem essa tecitura textual.

Essa leitura exige atenção ao modo como esses elementos se articulam internamente, revelando coerências e possíveis tensões no corpo do texto. Então, para facilitar essa compreensão, o quadro a seguir está organizado em categorias, de modo a apresentar de forma mais clara e sistematizada a síntese das concepções e conceitos expressos na BNCC:

Quadro 4 - Concepções e Conceitos estabelecidos pela BNCC-EI

CATEGORIAS	DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Concepções	Criança	Sujeito de direitos e protagonista do processo de aprendizagens
	Desenvolvimento Infantil	Desenvolvimento integral por meio da interdependência entre aprendizagens e desenvolvimento
	Aprendizagens	Processo dinâmico que se desenvolve por meio da exploração, experimentação e interação social
	Currículo	Práticas culturais e sociais, dinâmico e contextualizado
	Avaliação	Práticas culturais e sociais, dinâmico e contextualizado Formativa e processual
	Espaço e Tempo	Ambientes de aprendizagens respeitando os ritmos das crianças
Conceitos	Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento	Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Esses direitos representam garantias fundamentais para o desenvolvimento infantil
	Campos de Experiências	O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. São áreas temáticas que organizam a prática pedagógica
	Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento	Metas específicas para o desenvolvimento das crianças, organizados por faixa etária e campos de experiências

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado na BNCC (Brasil, 2017).

A partir do quadro acima, trouxemos brevemente considerações sobre as concepções e conceitos expressos na BNCC, suas contribuições e implicações à prática pedagógica e ao desenvolvimento integral das crianças. Essa apresentação permite situar tais concepções no campo educacional, considerando que muitas delas já se constituem objeto de discussão e estão presentes em documentos anteriores, como a

Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 1994), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, desde a sua primeira promulgação, em 1999, sendo reafirmada no texto de 2009 e na sua revisão, em 2013. Ou seja, esses documentos já consolidavam diretrizes e princípios de forma ampla, e muitas dessas ideias foram reafirmadas no texto da BNCC (Campos; Durli; Campos, 2019).

A interpretação da BNCC-EI, sob a ótica neoliberal, levanta preocupações quanto ao possível silenciamento das discussões presentes nas DCNEIs, como diversidade, inclusão e vulnerabilidade social, cultural e econômica. A sensação de perda de conquistas importantes reforça a necessidade de vigilância e ação por parte de professoras/es e coletivos sociais, para que a BNCC-EI seja implementada de forma a valorizar a diversidade e promover a inclusão, garantindo que a política educacional esteja em consonância com uma educação justa e democrática. Nesse horizonte de análise, emerge a necessidade de observar também como os conceitos centrais da BNCC se articulam (ou não) com os documentos que a antecederam.

Considerando os termos conceituais, em muitos aspectos há um alinhamento entre a BNCC e os documentos oficiais e legislações que a antecederam. No entanto, o exercício de aprofundamento e análise crítica da BNCC permite trazer novos elementos para o debate, no sentido de colocar em evidência algumas das suas contradições, a começar pelas concepções de criança e de desenvolvimento infantil quando analisadas em comparativo às subdivisões etárias empregadas pela Base.

Uma dessas contradições pode ser observada na forma como a BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias. O documento estabelece que, “os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (Brasil, 2016, p. 45). Em um primeiro momento essa divisão pode ser tomada como necessária, com vistas a assegurar, por exemplo, maior visibilidade às especificidades do trabalho pedagógico com bebês. No entanto, a perspectiva da seriação, aos moldes da escola de Ensino Fundamental, logo vem à tona, quando se remonta à história da infância e sua educação, assente na psicologia desenvolvimentista que muito contribuiu para a manutenção, por longo tempo, de uma concepção de criança e de corpo como natureza e, por conta disso, classificou-se o desenvolvimento das crianças por estágios.

Assim, embora o documento em análise assente sua defesa no desenvolvimento integral da criança, essa subdivisão indica uma supervalorização das idades e de um desenvolvimento que ocorre por etapas, o que pode vir a impedir o reconhecimento do “valor das diversas relações nas quais a criança se envolve e que medeiam o aprendizado dos mais diferentes aspectos” (Oliveira, 2019, p. 86).

Outro aspecto, ainda relacionado a essa discussão, diz respeito à quantidade de experiências de aprendizagem expressas na primeira versão, que foram construídas com base nos 6 direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se), totalizando 30 experiências — ou seja, 6 para cada um dos 5 campos de experiência. Nas segunda e terceira versões, os direitos de aprendizagem se integram ao desenvolvimento, passando a ser denominados direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos, passam a subsidiar os 73 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na segunda versão e 93 na terceira, devido à divisão por faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). A seguir, apresentamos uma figura que sintetiza essas transformações nas versões da BNCC, evidenciando a evolução da estrutura dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 3 - Transformações nas versões da BNCC



Fonte: elaboração da autora (2025).

Sob essa nova configuração, aquilo que foi pensado na primeira versão como direitos de experiências, foram transformados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fato que pode vir a contribuir para o deslocamento do foco da ação docente rumo a “uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas, em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta” (Aquino; Menezes, 2016, p. 32).

No que diz respeito às nomenclaturas dos campos de experiências, dois deles sofreram alterações no decorrer da elaboração das 3 versões da BNCC. No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, na segunda versão, a imaginação — uma dimensão constitutiva do humano e potencializada nas crianças — cede lugar para a linguagem, visto que o campo passa a ser denominado “Escuta, fala, linguagem e pensamento”. Muito mais do que uma simples troca de palavras e da compreensão da linguagem como constituidora de subjetividade humana, o que está em foco com a mudança diz respeito a uma tentativa de inserção precoce da criança no processo da escrita.

O segundo campo a sofrer alterações consiste no “Traços, sons, formas e imagens”, no qual a palavra “formas” veio em substituição a “cores”. Assim como no anterior, há uma aproximação da perspectiva conteudista. Em outras palavras, diríamos que o “direito de aprendizagem” — preocupação enfatizada na primeira versão da BNCC —, assegurado por meio das “experiências de aprendizagem” e potencializado nos “campos de experiências”, acaba sendo substituído por uma pretensa antecipação da preparação da criança para as etapas subsequentes da educação.

Essa perspectiva é ainda mais presente na versão final da BNCC, promulgada em 2017, quando a comissão de especialistas nomeada pela Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 foi afastada das atividades de organização do documento, e embora os campos de experiências retomem a nomenclatura apresentada na primeira versão, a quantidade de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento varia de acordo com cada campo. Uma situação que chama atenção diz respeito aos 9 objetivos previstos para cada faixa etária do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em detrimento aos apenas 3 por faixa etária, previstos para o campo “Traços, sons, cores e imagens”. A seguir, apresentamos uma figura que exemplifica a distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campo de experiências na versão final da BNCC.

Figura 4 - Comparativo entre campos de experiências da BNCC



Fonte: elaboração da autora (2025).

Um outro aspecto que merece atenção se relaciona aos verbos empregados nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, visto que o “Movimento pela Base” (2017)²⁸ assume textualmente que:

Os objetivos de aprendizagem estão sendo revisados de acordo com critérios criados a partir das recomendações dos seminários do Consed e da Undime, principalmente no que diz respeito à clareza e pertinência do objetivo de aprendizagem e à progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade. Assim, definiu-se na V3 que os objetivos de aprendizagem precisam ter verbos que representem aprendizagens efetivas (e não procedimentos do professor).

Detalhar esse posicionamento permite, tomar como exemplo um dos direitos de aprendizagens expresso na primeira e na terceira versão da BNCC, relacionado ao campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Conforme apresentado no quadro a seguir:

²⁸ Documento: Base Nacional Comum Curricular: conheça as principais mudanças previstas para a 3ª versão. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/3a-versao-mudancas/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Quadro 5 - Direito de Aprendizagem na Versão BNCC/2015 e BNCC/2017

BNCC (2015)	BNCC (2017)
<p>Crianças de 0 a 5 anos: Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas e ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação.</p>	<p>Bebês: Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p> <p>Crianças bem pequenas: Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>Crianças pequenas: Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função</p>

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Brasil (2015) e Brasil (2017).

Destacamos aqui o quanto os verbos eleitos na versão de 2017 deslocam o foco para aquilo que crianças, desde os bebês, devem saber, ter competência e habilidade para responder, fato este cuja consequência altera o objeto da avaliação, que se diz pautar em um processo contínuo e formativo. Contudo, o observado, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados nesta tabela, consiste em um processo avaliativo centrado unicamente no progresso das crianças, em vez de ser um processo que permita repensar as práticas docentes para atender as necessidades e especificidades das crianças. Assim, a exigência de que determinados resultados sejam alcançados pode transformar essa avaliação em um instrumento de controle, pressionando professoras/es e instituições a cumprirem metas que nem sempre refletem as necessidades e potencialidades reais das crianças. Isso acaba por remeter para práticas pedagógicas focadas mais em resultados do que no processo.

Ainda é possível uma análise sobre a brincadeira, o que implica diretamente nas concepções em discussão nesta seção. Ao seguir no comparativo entre essas duas versões da BNCC, nota-se um empobrecimento quanto ao (des)uso desse conceito, pois embora reforce o instituído nas DCNEI — brincadeira como um dos eixos orientadores do currículo — nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento perde tal dimensão, como pode ser visto nos exemplos extraídos da versão de 2017:

Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras (Brasil, 2017, p. 47).

Dessa forma, o ato de brincar perde sua dimensão ampla e central no processo, o qual promove a socialização, a expressão de emoções, a criatividade, imaginação e a exploração do mundo — elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Reduzido a um instrumento para aferição de comportamentos ou aquisição de competências específicas, o brincar é esvaziado de seu potencial formativo mais profundo. Ao limitar-se a metas avaliativas, corre-se o risco de negligenciar sua potência como experiência estética, cultural e subjetiva, essencial à infância.

A BNCC, cujo texto apresenta a possibilidade de um currículo flexível, que pode contemplar as realidades locais, evidencia uma tensão entre essa falácia da flexibilidade e o controle que o documento exerce sobre o que deve ser ensinado às crianças. A definição de competências e habilidades — a serem atingidas pelas crianças — limita a autonomia de professoras/es e instituições educativas, restringindo a capacidade de atendimento às necessidades específicas de suas comunidades. Além disso, essa estrutura reforça uma hierarquia, em que as decisões tomadas em níveis mais elevados de governança educativa não consideram adequadamente as vozes dos sujeitos locais (professoras/es e demais profissionais da Educação Infantil, as crianças e suas famílias).

Assim, a/o professora/or, ou melhor a/o mediadora/or do processo de aprendizagens, acaba sendo refém da prescrição de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas crianças, fato que limita sua autonomia pedagógica. A ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e interativas é estimulada no texto da BNCC, mas o cumprimento de um currículo rígido dificulta a implementação de uma prática verdadeiramente inovadora e criativa. Esse problema é agravado, frente aos processos fragilizados de formação de professoras/es e, muitas vezes, ainda insuficientes, o que resulta em uma compreensão superficial da BNCC, isto é, como um documento que traz um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para ser seguido, na íntegra, nos planejamentos do cotidiano institucional.

A BNCC-EI, em sua trajetória, tem sido marcada por tensões e disputas entre diversos atores e diferentes interesses, que influenciaram desde a sua elaboração até a implementação. Nesse **contexto de influências**, observa-se a transição de “direitos de aprendizagem” para “competências”. A organização curricular por campos de experiências sofreu alterações, perdendo a centralidade da criança e focando em

objetivos de aprendizagem comportamentais, evidenciando uma lógica de aquisição de habilidades individuais.

Logo, a BNCC, que incorpora avanços teórico-conceituais em relação à organização curricular da Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento integral da criança, paradoxalmente, se constitui em um documento prescritivo que limita os desdobramentos do currículo nas práticas docentes.

A análise das versões da BNCC mostra uma mudança significativa de perspectiva ao longo do tempo. Primeira versão 2015 demonstrava uma preocupação era em assegurar a autonomia das instituições de Educação Infantil e reconhecer as especificidades e singularidades das crianças, pautando-se nos princípios das DCNEI, sob a perspectiva de direitos de aprendizagens e ao desenvolvimento. Já a segunda versão, de 2016, passa a adotar a ideia de expectativa de aprendizagem concentrando-se mais no que a criança precisa aprender, propondo os campos de experiência e incluindo a divisões em faixa etária. Na versão final (2017)²⁹, observa-se um movimento de instrumentalizar e aproximar ao currículo por meio dos objetivos de aprendizagem. Essas mudanças geram debates sobre a autonomia docente e a flexibilidade pedagógica, evidenciando a necessidade de reflexão crítica acerca da prescrição curricular e os riscos de escolarização precoce na Educação Infantil.

²⁹ A BNCC continuou sendo complementada nos anos seguintes, com destaque para o Ensino Médio (Parecer CNE/CP nº 15/2018) e, mais recentemente, para a Computação na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 2/2022 e Resolução CNE/CEB nº 1/2022). A saber:

Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103192-parecer-cne-cp-15-2018-aprovado/file>. Acesso em: 21 maio 2025.

Parecer CNE/CEB nº 2/2022, de 17 de fevereiro de 2022 (Brasil, 2022a). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/parecer-cne/ceb-n-2-de-17-de-fevereiro-de-2022-387424310>. Acesso em: 21 maio 2025.

Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022. (Brasil, 2022b). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-4-de-outubro-de-2022-437692680>. Acesso em: 21 maio 2025.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO LOCAL: O QUE (NOS) CONTAM AS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS

A formulação de políticas curriculares constitui um processo complexo e multifacetado, conduzido por órgãos governamentais e influenciado por uma variedade de fatores, incluindo interesses políticos, demandas sociais, concepções pedagógicas e pressões econômicas. Apesar de as políticas curriculares serem frequentemente definidas em âmbito nacional, com influência de agentes externos como o BM e a OCDE, sua implementação em nível local revela dinâmicas complexas, moldadas pela diversidade social, econômica e cultural.

A BNCC chega como um texto normativo, carregado de intenções e disputas políticas, mas sua implementação não é um processo linear ou mecânico. As diretrizes propostas passam por leituras diversas, sendo interpretadas, traduzidas e, em alguns casos, tensionadas pelos sujeitos que as operacionalizam. Dessa forma, a implementação de políticas curriculares é um processo cuja interação entre fatores macro (políticas governamentais, diretrizes nacionais) e micro (realidades locais, contextos institucionais) desempenha um papel fundamental.

Surge, então, outras questões: como as Secretarias de Educação de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, municípios com características socioeconômicas e culturais distintas, têm articulado as orientações da BNCC-EI com a valorização das especificidades locais? Como os diferentes grupos sociais têm se mobilizado para garantir que suas vozes sejam ouvidas na implementação das propostas curriculares municipais, e como o currículo oficial tem sido pressionado a se tornar mais inclusivo e representativo?

Assim, o exercício feito na presente pesquisa objetivou analisar os impactos e a efetividade da BNCC-EI nas propostas curriculares para a Educação Infantil desses municípios. Esse objetivo conduziu a uma análise minuciosa dos documentos curriculares, buscando identificar as traduções e ressignificações no cumprimento das normativas da BNCC-EI.

Essa política de padronização e alinhamento global/nacional/local dos currículos, desde a primeira etapa de Educação Básica, visa a formação homogênea de um “tipo de sujeito neoliberal” (Ball, 2022). Ao adotar essa perspectiva, que se inicia na infância, as políticas curriculares pretendem formar os sujeitos para atender a um

projeto específico de sociedade, orientado por valores de mercado e desempenho individual, em detrimento da formação para a diversidade e o pensamento crítico. Dentro desse contexto de padronização curricular, a implementação da BNCC-EI nas propostas curriculares municipais de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema seguiu a agenda nacional promovida pelo Ministério da Educação (MEC) para a reformulação dos currículos municipais. Entre os anos de 2019 e 2020, as Secretarias de Educação desses municípios empenharam-se em elaborar/reformular suas propostas curriculares articuladas às diretrizes da BNCC-EI.

Importa relembrar que esta análise, como detalhado no capítulo II, baseou-se no Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011; Ball *et al.*, 2013; Ball, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball, 2022) foi conduzida a partir do entrelaçamento entre três contextos principais: o **de influência**, que explora os interesses e negociações que moldaram a formulação da política; o **de produção de texto**, que examina os objetivos, valores e ideias presentes nos documentos políticos; e o **de prática**, que analisa a implementação das diretrizes nas propostas curriculares municipais. Tal condução analítica busca proporcionar uma compreensão ampliada sobre como as políticas nacionais são incorporadas, traduzidas e interpretadas no contexto local. Parte-se de uma perspectiva integral, compreendendo as políticas públicas como um fenômeno complexo e dinâmico, resultante da interação de múltiplos fatores e atores sociais, onde os contextos de influência, produção de texto e prática são vistos como elementos interligados e mutuamente constituintes.

Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos que operam na prática, como enfatiza Mainardes (2006, p. 50), ao argumentar que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Após a localização dos caminhos deste estudo, apresentaremos brevemente a contextualização dos municípios para melhor compreensão acerca das particularidades locais onde se materializam essa política. Adiante, realizaremos uma análise detalhada de cada proposta curricular, com o objetivo de identificar as singularidades e os desafios

enfrentados na implementação das diretrizes normativas em cada um dos três municípios.

4.1 ENTRE A POLÍTICA NACIONAL E A REALIDADE LOCAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA

Nesta seção, apresentaremos o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, focando no estado de Santa Catarina e na microrregião de Itajaí. Santa Catarina, situada na região Sul do Brasil, destaca-se por sua diversidade geográfica, economia e qualidade de vida, influenciada pela forte imigração europeia e pela diversificação de seus setores econômicos, que abrangem desde a indústria e agricultura até o turismo. E aqui, vale registrar que, embora o estado de Santa Catarina seja reconhecido pela sua diversidade e influência da imigração europeia, é importante reconhecer que essa narrativa, por vezes, ofusca ou silencia a presença e as experiências dos povos originários e das comunidades remanescentes de quilombos no estado. Ao silenciar ou marginalizar essas histórias, perde-se uma parte importante da rica tapeçaria que compõe a identidade catarinense e limita-se a compreensão das desigualdades e das demandas por justiça social no estado. Essas comunidades que ainda resistem, muitas vezes localizadas em áreas periféricas ou rurais, enfrentam desafios como a falta de regularização fundiária, o acesso limitado a serviços públicos e a invisibilidade histórica. Portanto, a importância de compreender a valorização da herança europeia coexistindo com a luta e a resiliência das comunidades indígenas e quilombolas em detrimento do desenvolvimento regional.

É nesse cenário, marcado por contrastes históricos e sociais, que se insere a microrregião de Itajaí, localizada no litoral norte catarinense, impulsionada pelo turismo, pelo importante Porto de Itajaí e pela construção civil, atraindo migrantes e experimentando um intenso processo de urbanização. Esse contexto socioeconômico e culturalmente rico torna a microrregião um campo de estudo relevante para pesquisas sobre políticas públicas e desenvolvimento regional, representada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). e justificando sua escolha para a presente pesquisa, dada sua significativa importância para o estado de Santa Catarina.

Visando complementar a descrição territorial, segue a imagem do Estado de Santa Catarina com destaque para a Microrregião de Itajaí.

Figura 5- Estado de Santa Catarina e Microrregião de Itajaí



Fonte: <https://www-geografia.blogspot.com/2020/04/cidades-da-microrregiao-de-itajai-santa.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Dentro desse panorama, foram selecionados, para esta pesquisa, os municípios de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, localizados na microrregião de Itajaí, região Sul do Brasil. A escolha ocorreu com base em critérios de localização e acessibilidade, considerando a proximidade com o Instituto Federal Catarinense (IFC), o que facilitou a coleta e a geração de dados. Esses municípios, representativos da microrregião, apresentam características distintas em termos de desenvolvimento urbano, socioeconômico, cultural e político, configurando-se como um campo fértil para a análise das políticas curriculares voltadas à Educação Infantil. Os dados utilizados neste estudo foram obtidos, principalmente, de fontes oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰ e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³¹. A seguir, apresentaremos a configuração política e econômica dos municípios selecionados, com o objetivo de contextualizar as especificidades locais que influenciam diretamente na formulação e

³⁰ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=santa+catarina>. Acesso em: 11 out. 2023.

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 11 out. 2023.

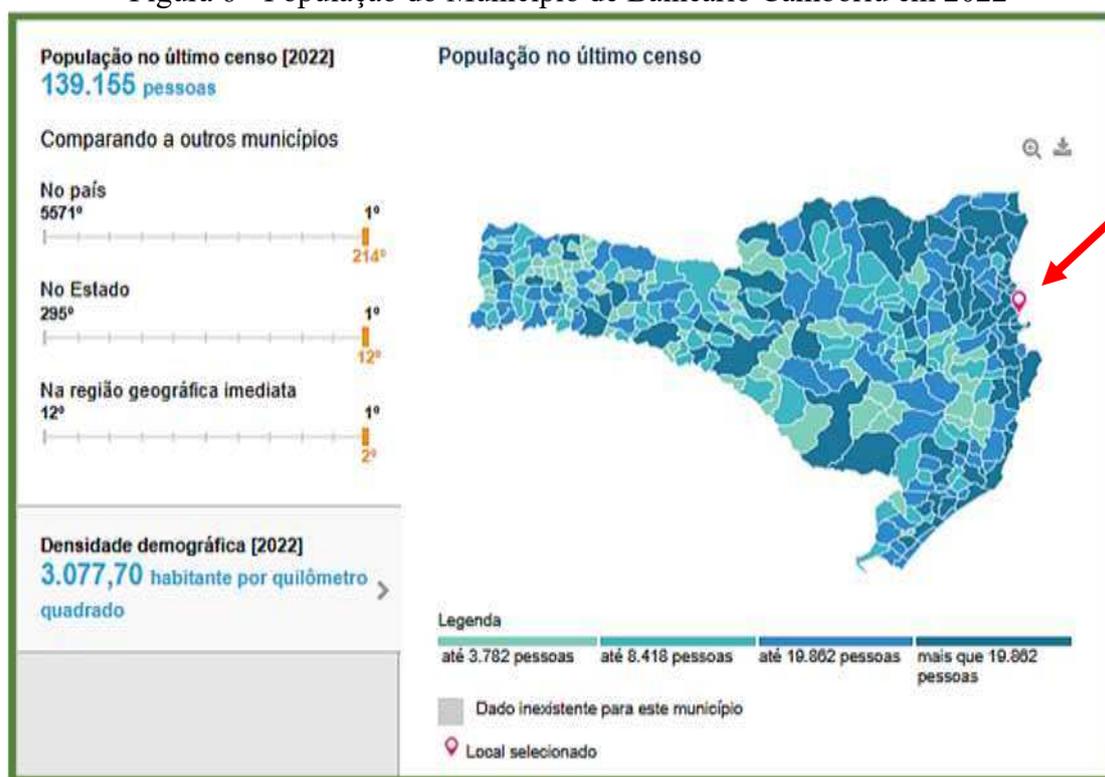
implementação das políticas públicas para a Educação Infantil.

4.1.1 Contextos e Desafios de Balneário Camboriú

Balneário Camboriú, conhecida por seu rápido crescimento urbano e alta densidade, possui 139.155 habitantes, com 3.077,70 pessoas por km², conforme dados do IBGE de 2022 e apresentado na próxima figura. O crescimento demográfico da cidade é impulsionado, principalmente, pela expansão da infraestrutura turística. A cidade destaca-se por seus edifícios imponentes, shopping centers de luxo e uma movimentada vida noturna, consolidando-se como um importante polo turístico.

A seguir, a figura apresenta os dados populacionais de Balneário Camboriú em 2022, evidenciando o cenário descrito.

Figura 6 - População do Município de Balneário Camboriú em 2022



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>. Acesso em: 10 set. 2024.

Enquanto uma parte da população recebe, em média, 2,5 salários mínimos, outra parcela vive com menos de meio salário mínimo. Embora 57,89% da população esteja empregada, a ausência de dados sobre a qualidade dos empregos e a prevalência

da informalidade evidenciam a necessidade de elaborar políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e reduzam as desigualdades socioeconômicas.

A figura a seguir complementa essa análise, mostrando a distribuição de renda dos trabalhadores formais no município.

Figura 7 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Balneário Camboriú em 2022

TRABALHO E RENDIMENTO	
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2022]	2,5 salários mínimos
Pessoal ocupado [2022]	80.561 pessoas
População ocupada [2022]	57,89 %
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	23,4 %

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>. Acesso em: 10 set. 2024.

Nesse contexto, o turismo configura-se como o principal motor da economia de Balneário Camboriú, impulsionando um ciclo virtuoso que favorece a construção civil e o mercado imobiliário de alto padrão, promovendo a geração de empregos e o estímulo ao crescimento econômico. O município, frequentemente denominado “Dubai Brasileira” em referência à cidade de Dubai, nos Emirados Árabes Unidos, destaca-se pelo expressivo crescimento vertical, resultado da valorização do mercado imobiliário de luxo. As edificações conhecidas como arranha-céus³² — caracterizadas por possuírem mais de 40 andares e 150 metros de altura — evidenciam a posição de liderança de Balneário Camboriú no setor de construções de alto padrão. Segundo a publicidade imobiliária local, atualmente a cidade abriga 8 dos 10 edifícios mais altos do Brasil. A esse respeito, a figura a seguir apresenta dados sobre a renda *per capita* do município de Balneário Camboriú em 2022/2023.

³² Verbete arranha-céu. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arranha>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Figura 8 - Renda *Per Capita* Município de Balneário Camboriú em 2022/2023

ECONOMIA	
PIB per capita [2021]	49.301,41 R\$
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,845
Total de receitas brutas realizadas [2023]	1.652.862.346,74 R\$
Transferências correntes (Percentual em relação às receitas correntes brutas realizadas) [2023]	30,61 %
Total de despesas brutas empenhadas [2023]	1.585.870.278,00 R\$

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama> Acesso em: 10 jan. 2025.

A dinâmica política, caracterizada por um forte apelo ao desenvolvimento econômico e à atração de investimentos, tem influenciado diretamente as decisões sobre o planejamento urbano e a gestão dos recursos públicos, o que pode ter implicações, em especial, nas políticas para a formação de determinados sujeitos (mão de obra para construção civil, setores do turismo e negócios imobiliários, são exemplos). A priorização de projetos de infraestrutura e a busca por investimentos privados podem gerar pressões para que a educação se ajuste às demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral que considere aspectos sociais e culturais. A configuração do poder local, com alianças político-partidárias voltadas à manutenção do crescimento acelerado da cidade, tende a reforçar modelos de gestão orientados pela eficiência econômica. Essa orientação, por vezes, minimiza as desigualdades sociais existentes e invisibiliza as demandas de grupos historicamente excluídos. Além disso, a presença de lideranças políticas comprometidas com interesses empresariais amplia o desafio de consolidar políticas públicas que priorizem o bem comum.

Diante disso, a participação ativa da população, tanto individualmente quanto por meio dos partidos políticos, é essencial para garantir que o crescimento de Balneário Camboriú seja acompanhado por um desenvolvimento urbano mais justo e equitativo. Tal panorama pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Caracterização Política do Município de Balneário Camboriú

	PMDB	PODEMOS
Início/fim	2009/2016	2017/2024
Ideologia	Centro	Centro-direita
História	Fundado na ditadura, histórico de alianças	Partido mais recente, foco em modernização
Características	Pragmatismo, capacidade de negociação	Liberalismo econômico, combate à corrupção

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em: www.tse.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2025.

Nos últimos anos, Balneário Camboriú tem sido governado, predominantemente, por partidos políticos de orientação conservadora e de centro-direita. Como argumenta Ball (2022), a ascensão de determinados grupos políticos ao poder tende a moldar as políticas públicas conforme suas ideologias e interesses, impactando diretamente setores como a educação. A análise do cenário político local revela uma continuidade no poder, marcada pela reeleição consecutiva do último prefeito para dois mandatos. No ano de 2022, o atual prefeito realizou uma transição para o Partido Liberal (PL), consolidando alianças estratégicas com partidos de sua base de apoio, o que ampliou sua influência no cenário estadual e fortaleceu sua posição política na região.

Essa base de apoio, consolidada pelo atual prefeito em 2024, marcou significativamente a trajetória política de Balneário Camboriú. Segundo reportagem publicada pela BBC News Brasil³³, a realização da Conferência de Ação Política Conservadora (CPAC Brasil) na cidade reforçou seu papel como um dos centros do conservadorismo no país. O evento contou com o apoio de importantes setores econômicos, como o agronegócio e a construção civil, e reuniu lideranças conservadoras de destaque, incluindo Jair Messias Bolsonaro. Essa iniciativa intensificou os debates sobre o impacto do conservadorismo na política nacional, projetando Balneário Camboriú como um polo estratégico para essa ideologia (Tavares,

³³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3gvp73e6gvo>. Acesso em: 23 out. 2024.

2024).

O apoio de setores como o turismo e a construção civil pode reforçar políticas urbanas voltadas exclusivamente ao crescimento econômico, negligenciando questões sociais, ambientais e de planejamento inclusivo, como moradia acessível, preservação ambiental e infraestrutura para populações vulneráveis.

Outro fato marcante na trajetória política da região foi a formação da chamada ‘dobradinha’ familiar nos cargos de prefeito das duas cidades vizinhas, Balneário Camboriú e Camboriú, o que representa um marco na política regional, conforme divulgado na mídia NSC Total (Ittner, 2024) ³⁴ Essa configuração política, com a centralidade do poder em uma mesma família, gera debates sobre a dinâmica das relações de poder local, trazendo à tona implicações como a centralização de decisões, a influência sobre políticas públicas e a possibilidade de nepotismo. A ascensão dessa aliança familiar pode afetar a transparência e a pluralidade nas decisões municipais, suscitando discussões sobre a equidade e a diversidade de representações políticas.

A complexidade das políticas locais, influenciadas por relações familiares, partidárias e grupos de interesse, não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim, dentro de contextos mais amplos, articulada ao cenário político nacional e às tendências globais. Esse **contexto de influência** revela uma complexa interação entre diferentes atores sociais e políticos na formação das políticas públicas, conforme apontado por Ball (2022).

4.1.2 Contextos e Desafios: Camboriú

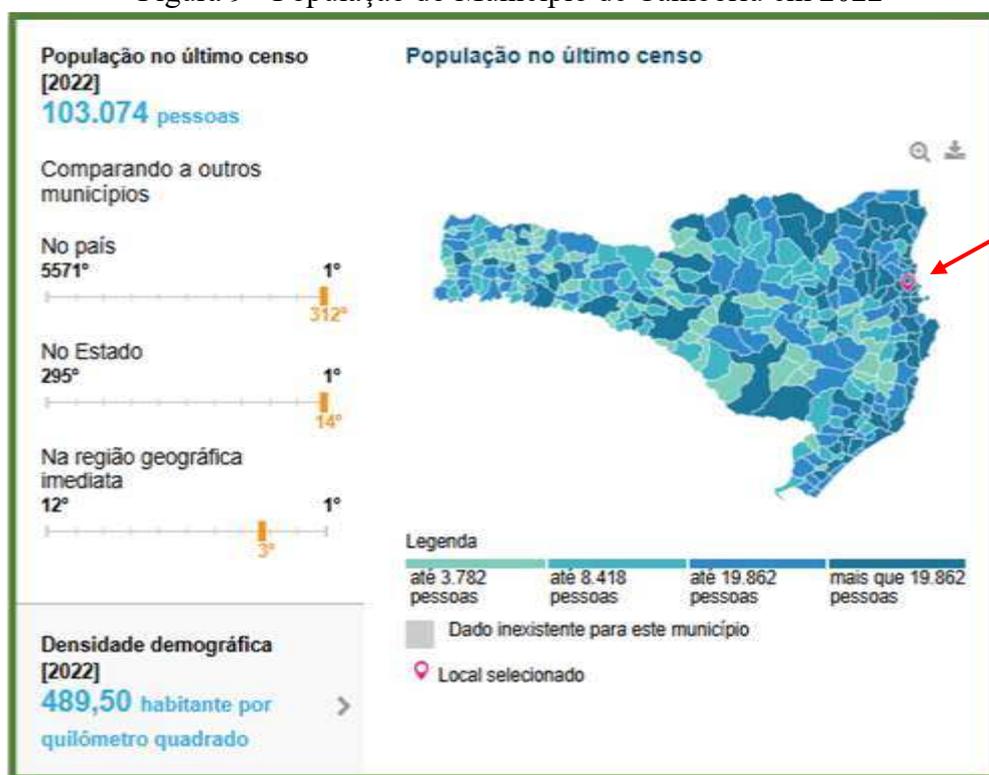
Localizada estrategicamente na região litorânea de Santa Catarina, Camboriú destaca-se pela proximidade aos importantes centros urbanos, como Balneário Camboriú, Itapema, Itajaí e Brusque, o que favorece a interação econômica e o desenvolvimento local. Suas raízes na cultura açoriana garantem a preservação de uma rica herança cultural e religiosa, presente nas tradições, festividades e no cotidiano da população. A Festa do Divino Espírito Santo, por exemplo, celebrada anualmente entre maio e junho, é um exemplo da tradição cultural deixada por esses povos. Além

³⁴ Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/camboriu-balneario-camboriu-impoem-dinastia-pavan-e-elegem-pai-e-filha>. Acesso em: 18 dez. 2024.

disso, a cidade sedia um dos maiores eventos evangélicos do mundo (Congresso dos Gideões Missionários da Última Hora)³⁵.

Atualmente, o município tem apresentado um acelerado crescimento populacional, impulsionado pela proximidade com o próspero município vizinho — Balneário Camboriú. No ano de 2022, Camboriú atingiu a marca de 103.074 habitantes, consolidando-se como uma cidade em expansão. Essa dinâmica tem transformado Camboriú em uma espécie de cidade dormitório³⁶, com uma densidade demográfica que atingiu 489,50 habitantes por km² em 2022, conforme apresentado na próxima figura.

Figura 9 - População do Município de Camboriú em 2022



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama>. Acesso em: 2 jan. 2025.

Os dados do IBGE acerca da situação econômica de Camboriú revelam um cenário complexo e contrastante. Por um lado, a média salarial dos trabalhadores formais é de 2,2 vezes o salário mínimo, indicando um poder aquisitivo relativamente

³⁵ Evento anual, realizado desde 1979, reúne fiéis e pastores com o objetivo de realizar ações missionárias, atraindo um grande público e impulsionando o turismo religioso na cidade.

³⁶ **Cidade-dormitório:** Termo popularmente utilizado para se referir aos migrantes que se deslocam para a região em busca de emprego e melhores condições de vida. Esses migrantes trabalham em Balneário Camboriú, mas residem em Camboriú, utilizando os serviços públicos desta última cidade.

elevado para uma parcela da população. Por outro lado, o dado de que 27,5% da população vive com menos de meio salário mínimo evidencia uma significativa desigualdade social. Nesse contexto, a próxima figura apresenta a renda mensal dos trabalhadores formais no município de Camboriú em 2022.

Figura 10 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Município de Camboriú em 2022

TRABALHO E RENDIMENTO	
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2022]	2,2 salários mínimos
Pessoal ocupado [2022]	19.900 pessoas
População ocupada [2022]	19,31 %
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	27,5 %

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama>. Acesso em: 2 jan. 2025.

No aspecto econômico, o município apresenta um PIB *per capita* relativamente baixo quando comparado a outros municípios da região, o que indica um menor poder aquisitivo da população. Esse cenário pode estar diretamente relacionado à dependência econômica de Balneário Camboriú, cidade vizinha, que é um importante polo turístico e concentra grande parte das atividades econômicas da região.

Essa dependência pode limitar o desenvolvimento de uma economia local diversificada, o que torna o município vulnerável às flutuações sazonais e crises no setor de turismo. Além disso, a falta de investimento em outros setores econômicos, como indústria e comércio, pode dificultar o aumento da geração de empregos com melhores salários, resultando em um menor poder aquisitivo da população. Nesse sentido, a figura abaixo apresenta a renda per capita do município de Camboriú em 2022/2023, refletindo os impactos dessa dinâmica econômica.

Figura 11 - Renda *Per Capita* Município de Camboriú em 2022/2023

ECONOMIA	
PIB per capita [2021]	25.718,35 R\$
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,726
Total de receitas brutas realizadas [2023]	494.340.832,41 R\$
Transferências correntes (Percentual em relação às receitas correntes brutas realizadas) [2023]	58,78 %
Total de despesas brutas empenhadas [2023]	385.769.543,60 R\$

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panoram>. Acesso em: 2 jan. 2025

Muitos moradores de Camboriú encontram empregos em Balneário Camboriú, principalmente nos setores de hotelaria, gastronomia, comércio e serviços. Isso gera instabilidade na economia local, uma vez que as atividades turísticas são vulneráveis à diversas variações no fluxo de turistas. Essa dependência do turismo também pode levar a um desequilíbrio nas políticas públicas, com uma ênfase excessiva em iniciativas voltadas ao turismo, enquanto outras áreas — educação, saúde e infraestrutura — podem não receber a atenção e os investimentos necessários para promover um desenvolvimento sustentável e de longo prazo. Neste contexto, o quadro a seguir apresenta a caracterização política do município de Camboriú, fornecendo uma visão sobre as dinâmicas que influenciam as decisões públicas locais.

Quadro 7 - Caracterização Política do Município de Camboriú

	PSDB	MDB
Início/fim	2009/2016	2017/2024
Ideologia	Centro-direita	Centro
História	Herdeiro da ARENA, período da ditadura, alianças com partidos de centro-direita e centro	Fundado na ditadura, histórico de alianças
Características	Pragmatismo, defesa do Estado mínimo, liberalismo econômico	Pragmatismo, capacidade de negociação

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em: www.tse.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2025.

Atualmente, o MDB ocupa a prefeitura de Balneário Camboriú, e a alternância de poder pelo PSDB em 2025 pode resultar em mudanças significativas nas políticas públicas implementadas no município. A rotatividade nas equipes de gestão, decorrente das trocas de governo, compromete a continuidade das políticas públicas e a estabilidade da estrutura organizacional, como demonstram os estudos de Kramer, Toledo e Barros (2014, p. 34):

[...] o modo como os cargos eram ocupados, a interferência de políticos na contratação de pessoal e na distribuição dos cargos, as dinâmicas internas das equipes de educação infantil nas secretarias de educação, os modos de interação entre profissionais das secretarias e das creches, pré-escolas e escolas.

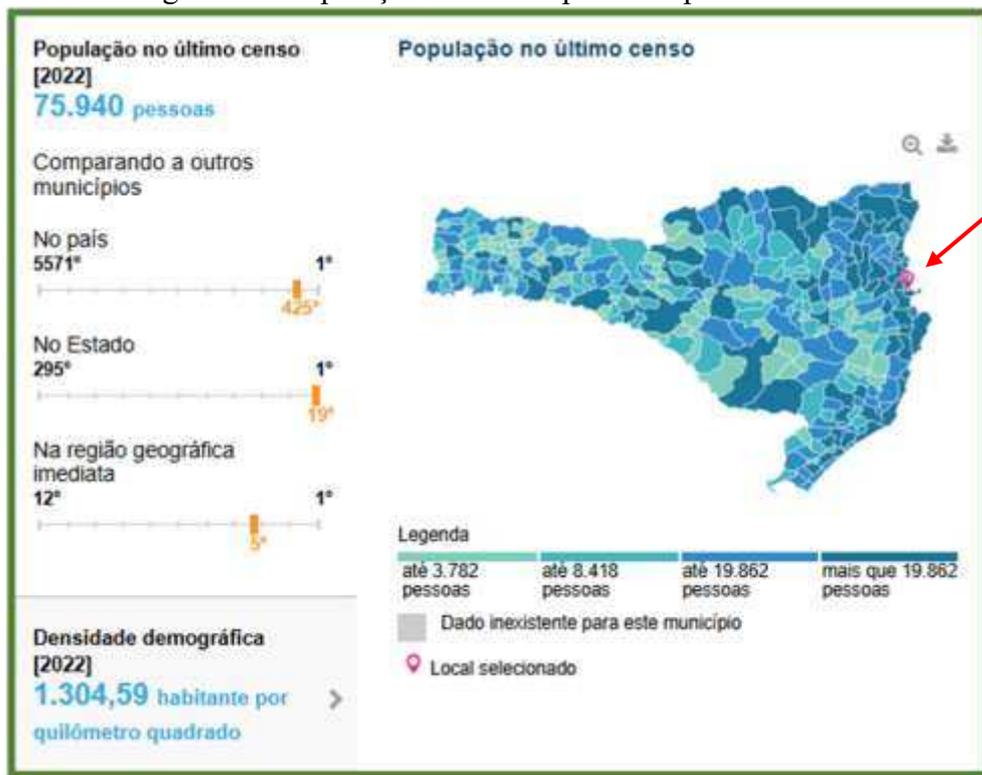
Essa complexidade, evidenciada pela alternância de poder e pelas dinâmicas internas das equipes, destaca a necessidade de políticas públicas que transcendam as mudanças de gestão, garantindo a continuidade e a qualidade dos serviços educacionais em Balneário Camboriú. A estabilidade da estrutura organizacional, a profissionalização dos cargos e a construção de um diálogo contínuo entre os diferentes atores são elementos cruciais para assegurar que as políticas educacionais atendam às necessidades da comunidade, independentemente do partido no poder.

4.1.3 Contextos e Desafios: Itapema

Itapema, município no litoral norte catarinense, destaca-se por suas praias, exuberante natureza e infraestrutura turística em pleno desenvolvimento. Sua localização estratégica, entre Balneário Camboriú e Porto Belo, posiciona-a como um destino atraente para turistas e residentes em busca de tranquilidade e qualidade de vida. Fundada em 21 de abril de 1962, a cidade preserva uma rica herança cultural açoriana, visível em suas tradições e costumes.

O aumento da população e da densidade demográfica em relação aos dados anteriores indicam um crescimento contínuo e acelerado do município, provavelmente impulsionado pelo turismo e pela qualidade de vida que o município oferece, conforme dados do IBGE. Assim, a figura abaixo apresenta os dados da população do município de Itapema em 2022, fornecendo um panorama comparativo relevante para a análise do crescimento demográfico.

Figura 12 - População do Município de Itapema em 2022



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapema/panorama>. Acesso em: 10 set. 2024.

O salário médio mensal dos trabalhadores formais em Itapema, 2,4 salários mínimos, sugere um poder aquisitivo razoável para a população economicamente ativa. Esse valor pode estar diretamente relacionado à dinâmica econômica local, que depende principalmente de setores como o turismo, a construção civil e serviços associados, como hotelaria e gastronomia.

A demanda por mão de obra nos setores de turismo, construção civil, hotelaria e gastronomia justifica os salários relativamente mais altos em Itapema, assim como em Balneário Camboriú, com reflexos também no município de Camboriú. Esses setores geram empregos em diversos níveis, desde a mão de obra direta até cargos especializados. A forte dependência dessas atividades pode direcionar as políticas educacionais para a formação de profissionais alinhados às suas necessidades, com incentivos para parcerias entre a educação pública e empresas, visando qualificar trabalhadores para o mercado local. A figura a seguir, apresenta a renda mensal dos trabalhadores formais no município de Itapema em 2022, evidenciando os reflexos dessa dinâmica econômica.

Figura 13 - Renda Mensal dos Trabalhadores Formais Município de Itapema em 2022

TRABALHO E RENDIMENTO	
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2022]	2,4 salários mínimos
Pessoal ocupado [2022]	34.963 pessoas
População ocupada [2022]	46,04 %
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	27,8 %

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapema/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2024.

A taxa de ocupação de 46,04% indica um mercado de trabalho dinâmico, com um percentual significativo da população economicamente ocupada e ativa. Considerando a economia, o turismo é o principal setor que impulsiona o crescimento econômico, gerando empregos. No entanto, é importante monitorar o impacto do turismo sobre o meio ambiente e a qualidade de vida da população. Nesse cenário, a figura abaixo ilustra a renda *per capita* do município de Itapema em 2022/2023, oferecendo uma visão adicional sobre as condições econômicas locais.

Figura 14 - Renda *Per Capita* Município de Itapema em 2022/2023

ECONOMIA	
PIB per capita [2021]	25.718,35 R\$
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,726
Total de receitas brutas realizadas [2023]	494.340.832,41 R\$
Transferências correntes (Percentual em relação às receitas correntes brutas realizadas) [2023]	58,78 %
Total de despesas brutas empenhadas [2023]	385.769.543,60 R\$

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapema/panoram>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Itapema apresenta um PIB *per capita* superior à média estadual e nacional, evidenciando um desempenho econômico sólido e um maior poder aquisitivo de sua

população. Esse resultado pode ser explicado pelo forte setor turístico, que gera empregos e renda, além da presença de empresas de médio e grande porte, que contribuem para a diversificação da economia local e o crescimento do mercado de trabalho. O quadro a seguir, detalha a caracterização política do município de Itapema, proporcionando um contexto mais amplo sobre os fatores que influenciam seu desenvolvimento.

Quadro 8 - Caracterização Política do Município de Itapema

	PSDB	MDB
Início/fim	2009/2016	2017/2024
Ideologia	Centro-direita	Centro
História	Herdeiro da ARENA, período da ditadura, alianças com partidos de centro-direita e centro	Fundado na ditadura, histórico de alianças
Características	Pragmatismo, defesa do Estado mínimo, liberalismo econômico	Pragmatismo, capacidade de negociação

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em: www.tse.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2025.

Atualmente, o PSD ocupa a prefeitura de Itapema, o que influencia nas políticas públicas do município de acordo com as prioridades e orientações desse partido. A mudança para 2025, com a substituição pelo PL, pode resultar em ajustes significativos nas políticas municipais, já que cada partido tem suas próprias ideologias. A alternância de poder pode levar a uma reavaliação das estratégias e prioridades de gestão, impactando diretamente a direção das políticas públicas na cidade.

Uma análise das características socioeconômicas e culturais de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema revela contextos distintos que influenciam as políticas de cada município. Com populações variando entre 80 mil e 150 mil habitantes, esses municípios apresentam particularidades: Balneário Camboriú é caracterizado pelo turismo e alta renda *per capita*; Camboriú, por uma economia dependente de Balneário Camboriú e da agricultura familiar; e Itapema, pelo recente crescimento populacional. Essa diversidade evidencia a importância de adaptar as diretrizes educacionais às necessidades locais. A próxima seção examinará como cada município interpreta a

BNCC-EI de acordo com suas especificidades.

4.2 A TRADUÇÃO DA BNCC NAS REALIDADES LOCAIS: RELAÇÃO MACRO E MICRO

Considerando o Ciclo de Políticas, o qual destaca a “natureza complexa e controversa da política educacional”, ao mesmo tempo que coloca em relevo “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49), passaremos a tratar desta relação nas análises das propostas municipais.

4.2.1 Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú

A Educação Infantil do município de Balneário Camboriú foi criada por meio da Lei nº 1785/98 (Balneário Camboriú, 1998)³⁷, regulamentada pelo Decreto nº 3143/1999 (Balneário Camboriú, 1999)³⁸, integrada ao Sistema de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME). Conforme o art. 2º da referida lei (Balneário Camboriú, 1988), as instituições de Educação Infantil são designadas como creches para o oferta de crianças até 3 anos de idade e como pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade, em conformidade com a LDB 9.394/96. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Balneário Camboriú atende a Educação Infantil por meio de 27 Núcleos de Educação Infantil (NEIs) e também através da compra de vagas em instituições privadas com fins lucrativos, utilizando um sistema de *voucher*³⁹.

Embora a LDB 9.394/96 tenha previsto a Educação Infantil como a primeira

³⁷ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/1998/179/1785/lei-ordinaria-n-1785-1998-enquadra-as-instituicoes-de-ensino-da-rede-publica-municipal-aos-termos-da-lei-n-9394-96-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 10 abr. 2024.

³⁸ Disponível em: [https://Decreto 3143 1999 de Balneário Camboriú SC](https://Decreto%203143%201999%20de%20Balne%C3%A1rio%20Cambori%C3%BA%20SC). Acesso em: 10 abr. 2024.

³⁹ O Chamamento Público Termo 004/20223 – Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú (PMBC), aciona “entidades educacionais, interessadas em firmar com a Administração Municipal, contrato para o atendimento de 300 crianças, de zero a três anos, onze meses e vinte e nove dias, na Educação Infantil”. Disponível em: <https://bc.ldoc.com.br/b.php?pg=wp/wp&itd=14&consulta=1&ss=2&codigo=380617038792224964&s=bc&origem=interno&s=bc>. Acesso em: 10 set. 2023.

etapa de educação, as redes municipais ainda enfrentam desafios relacionados à estrutura e oferta de vagas para essa etapa. “Por conseguinte, a educação das crianças, entendida, até então, como assistência, “[...] passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, a partir de uma perspectiva educacional” (Carvalho; Guizzo, 2018, p. 775). Apesar do avanço normativo, a realidade brasileira permanece distante do ideal constitucional, revelando fragilidades evidentes, como a falta de investimentos, a carência de professoras/es e a precariedade das instalações físicas. Nesse cenário, as ações implementadas ainda não têm sido suficientes para garantir o direito à educação das crianças pequenas. O distanciamento entre o previsto legalmente e o que se realiza concretamente pode ser percebido em diferentes regiões do país, especialmente considerando que,

Ainda são poucos os avanços no atendimento da população entre zero e quatro anos incompletos quanto ao seu direito à educação. Faltam creches; o número de professores é insuficiente, e muitos deles são mal formados; em geral os espaços são inadequados, denunciando urgência na reorganização completa de toda a estrutura da educação infantil, pois o cenário atual fere o direito constitucional das crianças (Silva; Strang, 2020, s/p).

Assim, para atender à determinação do Ministério Público (MP), a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou medidas visando ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil. Desde 2017⁴⁰, destacam-se a adoção de turnos parciais, otimizando o atendimento ao dividir o período de permanência das crianças nas instituições, assim como, a formalização de parcerias público-privadas com a compra de vagas por meio de *vouchers*. Essas iniciativas visam atender à Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) ou Liminares que já se estendem por muito tempo, conforme notificado pelo Ministério Público de Santa Catarina, no ano de 2007⁴¹.

Essas estratégias revelam uma dinâmica em que o “Estado trabalha com outros, ou ‘terceiriza’ suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções” (Ball, 2018, p. 3). Embora essas estratégias ampliem o número de vagas, pode comprometer a qualidade e a equidade do sistema educacional, já que as instituições privadas podem

⁴⁰ Disponível em: <https://jornaldosbairros.tv/noticia/35315/balneario-camboriu-municipio-assina-convenio-para-compra-de-271-vagas-nas-creches>. Acesso em: 06 dez. 2024.

⁴¹ Disponível em: <https://mpsc.mp.br/noticias/liminar-determina-municipio-fornecer-vagas-em-creches-e-em-pre-escolas-a-547-criancas>. Acesso em: 06 dez. 2024.

priorizar a quantidade de crianças em detrimento da qualidade da educação ofertada.

Atendendo ao critério de parcialização, os turnos de atendimento nos núcleos de Educação Infantil foram estruturados da seguinte maneira:

Quadro 9 - Turnos de atendimento: núcleos de Educação Infantil/Balneário Camboriú

Turno	Horário de Entrada	Horário de Saída
Matutino	Entre 7h e 7h45	Entre 11h30 e 13h
Vespertino	Entre 13h e 13h30	Entre 17h30 e 19h

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em:

<https://www.bc.sc.gov.br/conteudo.cfm?caminho=nucleos-de-educacao-infantil>. Acesso em: 10 set. 2024.

Considerando a implementação de turnos parciais e a formalização de parcerias público-privadas, Balneário Camboriú apresentou resultados expressivos na oferta à Educação Infantil, superando a meta de 50% de oferta em creches estabelecida pelo PNE, com um índice de 73,22%, segundo dados do IBGE/INEP⁴² de 2023. O município atingiu 100% de oferta para a faixa etária de 4 a 5 anos na pré-escola, revelando 3.939 matrículas em creches e 3.252 em pré-escolas, distribuídas entre a rede municipal, rede privada e rede conveniada.

Tabela 1 - Distribuição de Matrículas na Educação Infantil do Município de Balneário Camboriú

Dependência Administrativa	Creche (%)	Pré-escola (%)	Média (%)
Rede Municipal	60,22	70,94	65,58
Rede Privada	35,75	26,26	31,01
Rede Conveniada	4,04	2,80	3,42

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de:

<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/balneario-camboriu-sc/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁴² Os dados foram obtidos a partir do portal *Primeira Infância Primeiro*, com base nos microdados do Censo Escolar do INEP. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/balneario-camboriu-sc/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

Esse aumento na oferta de pré-escola pode, de fato, estar relacionado à priorização dessa faixa etária na rede pública, com um aumento de 35,75% no atendimento em creches na rede privada. Uma possibilidade é que parte dessas vagas, antes ocupadas por crianças na creche, tenha sido redistribuída para atender à demanda da pré-escola, uma vez que o município atingiu 100% de cobertura para a faixa etária de 4 a 5 anos. Dessa forma, ao realocar vagas para crianças na pré-escola, o município pode ter otimizado os recursos, aproveitando melhor os espaços e serviços, ao mesmo tempo em que as normativas nacionais, em especial, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que institui a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 2013, s/p).

A Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú (PCBC/2021), que abrange a Educação Básica, foi aprovada por unanimidade pelo CONSEME e registrada na Ata nº 03/2021 (Balneário Camboriú, 2021b)⁴³. Ela foi elaborada entre os anos de 2018 e 2020, com base nas diretrizes da BNCC-EI, alinhando-se com as exigências nacionais para a educação, e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, cuja abordagem valoriza o contexto histórico, cultural e social no processo de ensino-aprendizagem. Esse documento busca garantir o desenvolvimento de integral das crianças. Além disso, visa assegurar o direito à aprendizagem na busca de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. O texto curricular também procura refletir os contextos vivenciados pelas crianças nas instituições e em seus territórios.

O processo de elaboração da PCBC/2021, envolveu diversos profissionais da educação, desde professoras/es e especialistas até gestoras/es e equipes técnicas, por meio de estudos, seminários e palestras. A escuta ativa desses profissionais contribuiu para que a proposta refletisse não apenas as diretrizes nacionais, mas também os valores e necessidades locais, promovendo maior pertencimento e comprometimento com sua implementação. A seguir, apresentamos a composição da equipe envolvida nesse processo:

⁴³ Disponível em: https://www.bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/WU2JC6GV.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

Quadro 10 - Estrutura Participativa na Construção da PCBC/2021

NÍVEL	CARGO/FUNÇÃO	NOME COMPLETO	DEPARTAMENTO
Gestão Municipal	Prefeito	Fabício José Satiro de Oliveira	Executivo Municipal
	Vice-Prefeito	Carlos Humberto Metzner Silva	
	Diretora-Geral	Marilene Rosana Severino Cardoso	Colegiado
Coordenação Pedagógica	Coordenadora de Educação Infantil	Fernanda Trindade Alves da Silva	Departamento Técnico-Pedagógico
	Coordenadora de Ensino Fundamental	Lidia Regina Roussenq	
Equipe Técnica	Equipe Técnica Pedagógica	Bruno Figueredo Arceno, Daguimar Romana Maciel Lorenzetti,	Departamento Técnico-Pedagógico
	Equipe de Apoio Operacional	Mirella Padilha, Cristina Bertê,	Departamento Administrativo (ou similar)
	Revisão Textual	Marina da Silva Cabral	Departamento Técnico-Pedagógico (ou similar)
Grupo de Sistematização	Professoras/es	Professoras/es	Departamento Técnico-Pedagógico

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Balneário Camboriú (2021a).

A PCBC/2021 foi elaborada por uma equipe técnica composta por duas consultoras com sólida formação acadêmica e experiência nas áreas de Educação e Linguística. A primeira consultora é graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Atualmente, é professora adjunta e docente permanente no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras da UFSC. A segunda consultora, possui formação em Serviço Social e Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UFSC), com Mestrado e Doutorado em Educação e um Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atuou como professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, com experiência na Educação Infantil e atuação em temas relacionados à creche, pré-

escola, currículo, propostas pedagógicas e políticas públicas.

Além da qualificada equipe técnica, destaca-se a o envolvimento coletivo do qual resultou em um documento que não apenas reflete as diretrizes nacionais, mas também considera as especificidades locais. A proposta apresenta uma estrutura organizada e fundamentada, legalmente, com base na CRFB/88, LDB 9394/96, nas DCNEIs/2009 e na BNCC/2017. Oferece orientações para a implementação de uma proposta pedagógica intencional e significativa para a Educação Básica. Tal alinhamento pode ser observado no próprio documento, ao explicitar sua articulação com os marcos legais vigentes, conforme demonstrado a seguir:

Em meio a tal reconhecimento, há também que se considerar as demandas decorrentes das exigências legais brasileiras, dentre as quais se destacam, no âmbito deste documento, a necessária articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...], o que engloba Educação Infantil e Ensino Fundamental, e com a Base Nacional Comum Curricular [...] dentre outras determinações legais de âmbito nacional e municipal (Balneário Camboriú, 2021a, p. 24).

A PCBC/2021 ao propor a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visa garantir uma transição suave e contínua no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, essa integração enfrenta desafios significativos, principalmente dada as diferenças nas abordagens pedagógicas e nas necessidades de desenvolvimento das crianças em cada etapa. Tais desafios exigem um olhar atento que deve articular práticas, objetivos e tempos de forma coerente, respeitando as especificidades de cada fase da infância. Além disso, a efetivação dessa continuidade depende do comprometimento institucional com formações contínuas, planejamento coletivo e construção de sentidos comuns entre os profissionais que atuam nas diferentes etapas. A seguir, mostramos as páginas iniciais da proposta, nas quais é possível visualizar a estrutura temática e a organização do conteúdo.

Figura 15 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú - PCBC/2021

<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO</p>  <p>PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ</p> <p>Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú elaborada por Grupo de Sistematização, a partir de registros e discussões realizadas no processo de atualização da formação dos/as profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Balneário Camboriú.</p> <p>BALNEÁRIO CAMBORIÚ 2021</p>	<p>SUMÁRIO</p> <p>PREFÁCIO.....9</p> <p>APRESENTAÇÃO.....19</p> <p>1 CURRÍCULO/PROPOSTA PEDAGÓGICA.....27</p> <p>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....39</p> <p>2.1 FORMAÇÃO HUMANA.....39</p> <p>2.2 ATIVIDADES PRINCIPAIS/GUIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 49</p> <p>2.3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS COMO PROCESSO CENTRAL AO DESENVOLVIMENTO HUMANO 58</p> <p>3 IMPLICAÇÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 63</p> <p>3.1 TRABALHO EDUCATIVO E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ 71</p> <p>3.1.1 Fundamentos e princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva 74</p> <p>3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NESTA MODALIDADE DE ENSINO 79</p> <p>3.3 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 84</p> <p>3.3.1 O atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança 84</p> <p>3.3.2 A estruturação dos espaços, tempos, materiais e do mobiliário 93</p> <p>3.3.3 A estruturação do trabalho por intermédio de projetos e atividades interdependentes 101</p> <p>3.4 PERCURSO FORMATIVO: A TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPEIS/JOGOS PROTAGONIZADOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO 114</p>
<p>4.3.7 Língua estrangeira/tradicional: o Inglês nos Anos Finais.....256</p> <p>4.4 ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, DA NATUREZA E MATEMÁTICA 260</p> <p>4.4.1 Matemática no contexto escolar.....263</p> <p>4.4.1.1 A apropriação inicial dos conceitos matemáticos.....265</p> <p>4.4.1.2 Matemática nos Anos Finais.....273</p> <p>4.4.2 Ciências Humanas, da Natureza e Ensino Religioso.....279</p> <p>4.4.2.1 Ciências da Natureza: da apropriação inicial aos Anos Finais.....279</p> <p>4.4.2.2 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Iniciais...319</p> <p>4.4.2.3 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Finais...328</p> <p>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....337</p> <p>REFERÊNCIAS.....339</p> <p>APÊNDICE A - PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO NA ETAPA II DA ATUALIZAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC 351</p> <p>APÊNDICE B - RESOLUÇÃO DE AVALIAÇÃO.....357</p> <p>APÊNDICE C - ATA DE RECLASSIFICAÇÃO.....373</p> <p>ANEXOS - Principais indicações dos documentos oficiais para a Educação Infantil 374</p>	<p>3.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: ELEMENTOS DIDÁTICOS E CONCEPÇÃO TEÓRICA EM RELAÇÃO DIALÉTICA 120</p> <p>3.5.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento e implicações para o planejamento e para a avaliação do trabalho educativo 121</p> <p>3.5.2 Planejamento e avaliação: elementos em dialética para pensar o trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural 125</p> <p>4 CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....127</p> <p>4.1 CIÊNCIA, FILOSOFIA E ARTE COMO CAMPOS DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA 133</p> <p>4.1.1 Ciência como campo do conhecimento na formação humana 135</p> <p>4.1.2 Filosofia como campo do conhecimento na formação humana 136</p> <p>4.1.3 Arte como campo do conhecimento na formação humana 138</p> <p>4.2 COMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM 142</p> <p>4.2.1 Biblioteca.....143</p> <p>4.2.2 Laboratório de informática.....147</p> <p>4.3 ÁREA DE LINGUAGENS.....150</p> <p>4.3.1 A apropriação inicial da leitura, da escrita e da Língua Portuguesa 156</p> <p>4.3.2 Língua Portuguesa nos Anos Finais.....179</p> <p>4.3.3 Lettura: experiência estética pela literatura para o processo inicial de formação humana 205</p> <p>4.3.4 Música na formação humana: experiência estética pela musicalidade no processo inicial de apropriação 214</p> <p>4.3.5 Arte como componente curricular.....227</p> <p>4.3.6 A Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos 237</p>

A saber, a PCBC/2021 está estruturada em duas partes principais: **parte geral**, composta por prefácio, apresentação, fundamentação teórica e outros elementos, oferecendo uma visão geral da proposta, contextualizando seus objetivos e princípios. Já a **parte específica** detalha a abordagem pedagógica, com ênfase na formação humana integral, articulando-se com a BNCC-EI.

O documento propõe uma formação humana fundamentada na perspectiva marxista, que entende o ser humano como um agente ativo e transformador de sua própria existência, principalmente por meio do trabalho. Referindo-se a Duarte (1993), a proposta destaca que, ao produzir as condições para sua vida, o ser humano transforma a natureza, objetivando-se nela e se constituindo como sujeito social. Esse entendimento é reforçado por Saviani (1984), que vê a educação como um trabalho intencional, um processo de produção não-material fundamental para a formação humana. Além disso, a PCBC/2021 incorpora influências da filosofia de Deleuze e Guattari (1992), ao valorizar a multiplicidade e a complexidade da realidade, reconhecendo que a educação deve refletir as características da vida social e cultural. Essa visão filosófica considera as múltiplas dimensões do ser humano e sua capacidade de transformação.

O trabalho docente está ancorado na Teoria da Atividade, a qual se baseia nos estágios de desenvolvimento da criança, na perspectiva de Leontiev (1978), Elkonin (1998) e Vygotsky (2001). Essa linha de pensamento considera o processo de formação de conceitos a partir de atividades principais/guias, entendidas como fundamentais para o desenvolvimento de cada indivíduo. A proposta sugere o uso da metodologia de projetos no planejamento das experiências educativas, considerando os interesses e as necessidades das crianças. Essa fundamentação, alinhada à perspectiva histórico-cultural, exige ainda uma atenção cuidadosa às singularidades e contextos culturais em que a infância se desenvolve, orientando assim a apropriação crítica dessas teorias na prática pedagógica. Embora a perspectiva histórico-cultural ofereça um marco teórico importante para compreender o processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil, sua apropriação exige atentar para as singularidades da infância, as diferentes culturas infantis e as especificidades individuais de cada criança. Atenta a essa complexidade e os desafios da prática pedagógica, a equipe iniciou, no segundo semestre de 2018, o processo de formação de grupos de estudos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A sistematização desses grupos está apresentada a seguir.

Quadro 11 - Sistematização dos Grupos de Estudos

FASE	PARTICIPANTES	TEMAS	DURAÇÃO (APROX.)	LOCAL	OBSERVAÇÕES
Formação Inicial(2018)	Professoras/es da Educação Infantil (0 a 3 anos)	Teoria Histórico-Cultural, desenvolvimento infantil, planejamento de atividades	2 encontros de 5h (EI) 3 encontros de 4h (EF)	Instituições educacionais	Estudos em grupos por faixa etária. Leitura prévia de textos, discussões e registros.
Formação Continuada- Geral (2019)	Todos os profissionais da Educação Infantil	BNCC na prática, organização do espaço escolar, rotina diária	3 encontros presenciais, de 4h, por ano.	Instituições educacionais	Inclui profissionais de apoio e foco na articulação entre equipes. Envolve documentos do MEC e relatórios de pesquisa.
Etapa Remota (2020 – Pandemia)	Professoras/es e Profissionais do Ensino Infantil e Fundamental	Planejamento na Educação Infantil: espaços, tempos, materiais e metodologias de trabalho.	90 sessões de 1h45min 2 encontros com consultores	Google Meet	Sessões virtuais realizadas para grupos menores. Temáticas a Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e formação de crianças leitoras e produtoras de texto.
Grupos de Sistematização	Representantes de diferentes categorias Profissionais	Sistematização dos conteúdos dos grupos de estudo e elaboração do texto da Proposta Curricular	Continuação ao Longo de 2019-2021	Reuniões Presenciais e Virtuais	Grupos organizados por engajamento prévio. Os textos foram revisados e ampliados ao longo do processo, com contribuições individuais e coletivas
Formação Contínua (2021)	Todos os profissionais da Rede Municipal	Atualização e aprofundamento da Proposta Curricular, considerando a BNCC e as demandas da prática pedagógica	Contínua	Instituições e encontros virtuais	Foco na aplicação prática e em projetos Pedagógicos inclusivos e interdisciplinares

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de Balneário Camboriú (2021a).

Durante os anos de 2018 e 2019, os grupos de estudo focaram na apropriação dos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, bem como, em legislações e documentos que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Além disso, foi formado um grupo específico, denominado grupo de sistematização, para organizar e revisar as contribuições dos profissionais durante os encontros de estudo.

A proposta evidencia que o tempo destinado à formação de professoras/es é insuficiente para a compreensão e apropriação da Teoria Histórico-Cultural, devido à sua complexidade. Portanto, para explicar a necessidade de formação e engajamento docente, segundo o texto da proposta, foi necessário apoio nas ideias de Tardif (2002) para destacar a multidimensionalidade do trabalho docente e a importância de mobilizar diversos saberes. A Teoria Histórico-Cultural exige a compreensão de conceitos e princípios complexos, como zona de desenvolvimento proximal, mediação e internalização, o que demanda uma formação sólida e contínua. Embora os saberes experienciais, construídos na prática, sejam fundamentais para o trabalho docente, não bastam por si só.

É necessário promover momentos de reflexão sobre a prática e de aprofundamento teórico, essenciais para que as/os professoras/es possam analisar criticamente as suas experiências e aprimorar as suas práticas à luz da Teoria Histórico-Cultural. A formação deve articular teoria e prática, evitando que a referida teoria não se reduza em apenas um conjunto de conceitos abstratos, e sim um referencial orientador da prática pedagógica que transcende os aspectos teóricos, promovendo um aprendizado prático e significativo, adequado às exigências do contexto institucional e educativo e às demandas das infâncias.

Kramer (2002) também discute a relevância da comunicação e do trabalho coletivo na formação de professoras/es para a atuação na Educação Infantil. Ao defender que tal formação deve ser concebida como um processo de construção conjunta, a autora atribui a esses profissionais o papel de sujeitos ativos na produção do conhecimento, em contraposição à visão que os reduz à mera execução de políticas educacionais.

Outro aspecto da proposta em análise é a divisão das/os professoras/es em grupos etários — definidos pela faixa etária dos grupos das crianças atendidas — para a formação e atuação pedagógica, uma estratégia que facilita a organização e a logística,

além de possibilitar um aprofundamento nas práticas específicas de cada faixa etária. No entanto, há de se atentar para a orientação das DCNEI (Brasil, 2010a, p. 7), as quais

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Entendemos que essa orientação apresenta desafios, como por exemplo, a necessidade de manter uma visão integrada de desenvolvimento infantil. A ausência desta visão poderá acarretar a fragmentação do aprendizado, o que compromete a compreensão ampla das diferentes fases do desenvolvimento por parte da/o professora/or. Por conseguinte, poderá levar emprego de metodologias pedagógicas pouco adequadas tanto para a creche quanto para a pré-escola, reforçando a convencionalidade de práticas tradicionais que sustentam o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas na perspectiva dos cuidados com o corpo e, com as crianças maiores, na introdução para a alfabetização, desconsiderando, para ambas as etapas, o brincar como atividade principal da criança.

Esse problema se agrava, ainda mais, considerando a trajetória histórica das redes públicas, de modo geral, de grande rotatividade de professoras/es com contratação temporária para a educação básica, sob o regime de Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACTs), que frequentemente mudam de uma faixa etária para outra. Essa rotatividade resulta em uma descontinuidade do trabalho pedagógico, pois cada professora/or tem suas metodologias e formas de interação próprias, e a troca frequente prejudica a continuidade pedagógica. Conseqüentemente, a falta de formação que articule essas etapas resulta em uma educação fragmentada e desconexa.

A implementação da BNCC-EI na PCBC/2021 ocorreu por meio da “tradução e interpretação” (Ball, 2022) dos princípios e diretrizes da BNCC, articulados com outros documentos e relatórios do MEC, mantendo a essência da formação humana integral sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Entre os documentos utilizados, destacam-se as DCNEI, que abordam a importância de uma prática educativa que respeite o desenvolvimento integral e individual das crianças, e os PCN, que estabelecem critérios para ambientes de aprendizagem estimulantes, acolhedores e seguros.

A PCBC/2021 enfatiza os princípios éticos, estéticos e políticos, bem como, os direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, incorporados aos “campos de experiência”, orientam a estrutura das propostas e práticas pedagógicas. “Tal incorporação é realizada por meio de ampla discussão e análise crítica entre os/as profissionais da Rede, levando-se em consideração a fundamentação ancorada no ideário histórico-cultural” (Balneário Camboriú, 2021a, p. 21). Esses fundamentos não se restringem à formulação teórica da proposta, mas se concretizam nas escolhas metodológicas que orientam o trabalho pedagógico. As práticas desenvolvidas junto às crianças buscam expressar, de forma sensível e coerente, valores éticos, estéticos e políticos. Assim, os princípios da proposta ganham materialidade no planejamento das experiências e nas interações cotidianas.

Nesse movimento de articulação entre concepção e prática, torna-se essencial compreender como os princípios assumidos pela proposta se refletem nas estratégias metodológicas adotadas. A coerência entre valores e práticas exige intencionalidade no planejamento e sensibilidade na mediação pedagógica. É nesse horizonte que se situam as estratégias metodológicas da proposta. Inspiradas nas contribuições de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), seguem a orientação de que o planejamento não deve ser baseado diretamente em objetivos de aprendizagem, mas sim, utilizar os elementos dos campos de experiência como “balizadores” para avaliar o desenvolvimento infantil, promovendo um ambiente de aprendizagens integral e significativo.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, a PCBC/2021 opta pela não utilização diretiva dos objetivos de aprendizagem. Essa escolha encontra sustentação em Moura *et al.* (2010), por afirmarem que a prática pedagógica deve ser orientada pelos motivos e necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens. Ou seja, as ações pedagógicas precisam estar alinhadas ao que é relevante para as crianças no momento de seu desenvolvimento, permitindo uma abordagem mais flexível e contextualizada, que favorece a construção de conhecimentos a partir das experiências e interesses das crianças.

Ao analisar essa proposta curricular, observa-se que ela está alinhada com a perspectiva de Kishimoto (2016), que destaca a importância de que a Educação Infantil deve ser pautada em experiências que respeitem o desenvolvimento integral da criança, valorizando experiências que permitam uma vivência ativa dos direitos de

aprendizagens ao invés de restringir-se a objetivos preestabelecidos.

Ainda nesse percurso, Campos, Durli e Campos (2019) também destacam a relevância dos direitos de aprendizagens como uma abordagem que respeita o ritmo e a particularidade do desenvolvimento infantil. No estudo sobre a BNCC na Educação Infantil, as autoras argumentam que os direitos de aprendizagens oferecem a necessidade curricular flexível para a formação integral, distinguindo a Educação Infantil de outras etapas educacionais, nas quais os objetivos de aprendizagem podem ser mais detalhados e específicos.

Assim, o planejamento de experiências — fundamentado na Teoria Histórico-Cultural — vai além da simples aplicação de técnicas, exige que professoras/es compreendam processos psicológicos superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, e como esses processos são construídos por meio de práticas pedagógicas intencionais, tanto individuais quanto coletivas. Entre os principais obstáculos que se impõem a esse movimento, destaca-se a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas. É nesse horizonte que Kramer (2002) ressalta a relevância de um espaço contínuo de reflexão e revisão das práticas docentes.

Inspirada por essa concepção de docência crítica e intencional, a proposta curricular de Balneário Camboriú opta por incorporar os direitos de aprendizagens em detrimento dos objetivos de aprendizagem, promovendo uma abordagem que prioriza a flexibilidade e a integralidade na formação da criança, fundamentadas nos pressupostos histórico-culturais e no desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, as orientações da BNCC foram materializadas pela PCBC/2021, por meio da compreensão de que os campos de experiências e os direitos de aprendizagem têm como objetivo promover interações sociais, proporcionar ambientes de brincadeiras diversificadas e garantir aprendizagens significativas. Esses ambientes devem considerar aspectos essenciais, como higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar, além de uma organização cuidadosa dos espaços, tempos e materiais educativos, de modo a atender às necessidades integrais das crianças e alinhar-se às diretrizes da BNCC.

Contudo, para que essas diretrizes curriculares se concretizem nas práticas cotidianas, é indispensável que estejam acompanhadas por políticas de formação continuada e mudanças estruturais nas instituições. É nesse horizonte que se insere a reflexão de Kishimoto (2016, p. 20), ao afirmar que a “definição de campos de experiência e [objetivos/direitos] de aprendizagem em nada muda essa realidade se não

vier acompanhada da formação de professoras/es e gestores/as complementada pelas mudanças estruturais nas escolas de educação infantil”.

A apropriação de conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, como “atividade”, “motivação” e “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2001), pode representar um desafio para professoras/es que ainda não tiveram a oportunidade de se aprofundar nessa abordagem. A materialização desses conceitos exige formação continuada e suporte pedagógico para que professoras/es compreendam e integrem esses princípios na prática educativa de forma contextualizada. Esse processo torna-se ainda mais complexo quando consideramos a rotatividade de profissionais contratados anualmente — contratação temporária (ACTs) — dificultando a continuidade, profundidade e articulação desses conceitos.

Dentre os aspectos centrais dessa perspectiva teórica, o brincar assume um lugar de destaque. Vygotsky — um dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural — destaca o brincar como uma atividade fundamental, pois é por meio dela que a criança internaliza os instrumentos culturais e as formas de agir características de seu grupo social (Vygotsky, 2001). Ao compreender os fundamentos dessa teoria e as diferentes abordagens pedagógicas sobre o brincar, as/os professoras/es tornam-se facilitadores/as e mediadores/a de experiências de aprendizagens significativas, promovendo, assim, o processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Partindo dessa compreensão, a PCBC/2021 reconhece a/o professora/or como mediador/a que deve propor situações que estimulem a curiosidade e a resolução de problemas pelas crianças. A referida proposta curricular, inspirada na Teoria Histórico-Cultural, defende que o ambiente educativo deve apresentar às crianças os conhecimentos acumulados pela humanidade, não apenas como uma simples reprodução da experiência familiar, mas ampliando seu repertório cultural. Essa perspectiva converge com as diretrizes da BNCC, que busca garantir o acesso das crianças às formas mais elaboradas de cultura.

Esse alinhamento entre concepção teórica e diretrizes nacionais exige clareza quanto aos fundamentos que orientam a prática docente. A proposta curricular, atenta a esse compromisso formativo, organiza suas concepções pedagógicas de modo articulado e coerente. Sendo assim, a PCBC/2021 aborda concepções fundamentais para a prática pedagógica, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 12 - Concepções e Conceitos da Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú (PCBC/2021)

DESCRIÇÃO	PCBC/2021	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (VYGOTSKY)
Criança	Sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento.	Sujeito social e cultural, que internaliza os instrumentos culturais.
Professor/a	Mediador, facilitador da aprendizagens, estimulador da curiosidade e da resolução de problemas.	Mediador, que auxilia na zona de desenvolvimento proximal.
Aprendizagens	Processo social, colaborativo e ativo, que ocorre por meio da interação com o mundo e com as pessoas.	Processo sociocultural, mediado por instrumentos e signos.
Conhecimento	Construído a partir das experiências cotidianas e da interação social.	Construído socialmente e internalizado pelo indivíduo.
Avaliação	Processual, formativa e diversificada, que acompanha o desenvolvimento da criança.	Instrumento para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagens.
Currículo	Flexível, integrado às experiências da criança, valorizando a interdisciplinaridade.	Mediado pelas atividades e interações sociais.
Espaço	Organizado para promover a exploração, a descoberta e a interação.	Contexto social e cultural que influencia o desenvolvimento cognitivo.
Tempo	Flexível, respeitando o ritmo de aprendizagens de cada criança.	Tempo psicológico, que se diferencia do tempo cronológico.
Desenvolvimento Infantil	Processo contínuo e integral, que ocorre em diferentes dimensões (física, cognitiva, social, emocional).	Processo sociocultural, mediado pelas interações sociais.

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de Balneário Camboriú (2021a).

Conforme apresentado no quadro acima, a PCBC/2021 e a Teoria Histórico-Cultural compartilham uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, reconhecendo a criança como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, mediado por interações sociais e culturais. Ambas as abordagens ressaltam a importância da mediação da/o professora/or no processo de ensino aprendizagem, por meio de experiências que estimulam a curiosidade e o desenvolvimento das crianças. A PCBC/2021 valoriza um currículo flexível, adaptado às necessidades e experiências das

crianças, enquanto a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a internalização dos saberes culturais e o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Essa consonância entre a teoria e a proposta curricular revela-se, de forma mais concreta, na forma como o conhecimento é mobilizado no cotidiano educativo. Assim, professoras/es assumem o papel de mediadores/as, integrando diferentes tipos de conhecimento nos processos de aprendizagens: os conceitos espontâneos, originados das experiências cotidianas, e os conceitos científicos, adquiridos de forma mais estruturada. Essa compreensão aponta para a concepção de que a criança constrói seu conhecimento a partir de suas interações com o mundo social e cultural, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky⁴⁴.

A PCBC/2021 também se fundamenta nas ideias de Moura *et al* (2010), que enfatizam a importância de conceber a aprendizagem como um processo ativo e intencional; e defendem que as experiências de aprendizagens, sejam elas individuais ou em grupo, são essenciais para a construção do conhecimento, reforçando a ideia de que as aprendizagens devem ser vivenciadas de maneira dinâmica e colaborativa. Assim, tanto na PCBC/2021 quanto na Teoria Histórico-Cultural, os processos de aprendizagens são vistos como um caminho contínuo e interativo, em que o conhecimento é construído socialmente, com a mediação da/o professora/or, e com base nas experiências vividas pelas crianças.

Ampliando essa compreensão, a reflexão de Kishimoto (2016) destaca: o currículo na Educação Infantil enfatiza que as aprendizagens ocorrem pela interação entre o que a criança já conhece e novos conhecimentos introduzidos pelo contexto. O papel do adulto, nesse processo, vai além da mediação; ele deve estimular uma curiosidade crítica na criança, promovendo um aprendizado que favoreça a autonomia e a construção de sua identidade. Segundo essa visão, a Educação Infantil não se limita a transmitir conteúdos, mas visa criar um ambiente no qual as crianças possam interagir e

⁴⁴ A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Vygotsky (1934), foi também influenciada por outros autores como Aleksei Leontiev (1978) e Evald Ilyenkov (1977), que contribuíram com suas abordagens sobre a relação entre o sujeito, a cultura e a atividade prática no desenvolvimento cognitivo.

A saber:

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1934).

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Atividade, consciência e personalidade**. Trad. Ana T. P. Lemos. Petrópolis: Vozes, 1983. (Originalmente publicado em 1978).

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Dialética da abstração**. Trad. Antonio A. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Flag, 2009. (Originalmente publicado em 1977).

transformar as informações em compreensão profunda e significativa.

Sob a ótica da inclusão, a referida proposta apresenta um panorama histórico que contextualiza o acesso, participação e aprendizagens para todas as crianças. Alinhada ao que afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008)⁴⁵, a proposta enfatiza a colaboração entre os profissionais da educação para atender às necessidades educacionais especiais de cada criança de forma humanizada (Brasil, 2008). E, preconiza práticas pedagógicas diversificadas, como o uso de recursos pedagógicos variados, a adaptação de materiais e experiências colaborativas, visando promover a equidade e o respeito à diversidade. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a escola inclusiva deve garantir o suporte necessário para o desenvolvimento integral de todas as crianças, em um ambiente acolhedor e que valorize as diferenças.

Nesse contexto, são detalhadas as atribuições dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalham em parceria com os/as professoras/es das salas regulares. Esses profissionais oferecem suporte pedagógico e recursos específicos, visando promover a inclusão e assegurar o direito a aprendizagens de todas as crianças. A proposta reforça a necessidade de uma abordagem flexível, permitindo que a oferta aconteça em diferentes espaços e tempos, como no contraturno, em salas de recursos multifuncionais ou diretamente na sala de aula regular, sempre respeitando as necessidades individuais de cada criança. Esse enfoque, busca consolidar práticas inclusivas que considerem tanto a singularidade de cada criança quanto a articulação entre os diversos profissionais, promovendo um ambiente acolhedor, equitativo e voltado ao pleno desenvolvimento das crianças.

Embora a PCBC/2021 reconheça as crianças como agentes ativos na apropriação da cultura, ainda é necessária uma análise crítica das relações de poder e da marginalização cultural na sociedade. O documento entende as crianças como criadoras e produzidas pela cultura, amparando-se em tendências pedagógicas que valorizam os saberes oriundos de seus meios socioculturais. Contudo, essa perspectiva não considera como as desigualdades culturais e sociais impactam a formação e as oportunidades das crianças, nem como as relações de poder no contexto social e educacional podem

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

marginalizar certos saberes e experiências. Uma análise mais profunda dessas questões é crucial para assegurar uma Educação Infantil inclusiva e equitativa, que efetivamente valorize as culturas e identidades de todas as crianças (Kramer, 2006).

Em contextos marcados pelas desigualdades como Balneário Camboriú, a ausência de uma abordagem que contemple a diversidade cultural e a estrutural social pode levar à reprodução de estereótipos e práticas excludentes. Hypólito (2019, p. 195) alerta que “a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas, o que pode levar a um empobrecimento curricular”.

Além disso, uma ênfase excessiva na mediação pelo adulto pode desconsiderar as singularidades de cada criança, favorecendo a internalização de padrões culturais dominantes. Diante desse risco, torna-se fundamental adotar uma abordagem que reconheça e acolha a diversidade, essencial para contextos como o de Balneário Camboriú, que recebe uma população infantil oriunda de diferentes regiões do país e também do exterior, em razão da crescente migração internacional. A intensa mobilidade migratória no município exige uma educação sensível às múltiplas culturas, ao contexto social e às experiências vividas pelas crianças, evitando a homogeneização sociocultural.

A construção de políticas educacionais, como destacam Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), envolve uma intencionalidade cultural e social moldada pelas relações de poder, que disputam o espaço ao decidir quais conhecimentos serão privilegiados. Assim, o conhecimento apresentado nessas políticas reflete o tensionamento de diversos interesses, e determinam quais saberes serão incluídos ou excluídos, influenciando diretamente as políticas educacionais. Esse conhecimento, portanto, carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder.

Concluimos, portanto, que o tempo da infância, constitui-se essencial e singular para o desenvolvimento humano, no qual a criança não apenas se prepara para a vida adulta, mas vive plenamente o presente. Um tempo que possui valor intrínseco e deve ser respeitado, considerando suas características, direitos e formas de expressão próprias. Reconhecer a infância como uma categoria social, cultural e histórica implica entender que as crianças são sujeitos ativos na construção de suas experiências e saberes, participando do mundo cultural por meio da mediação social. Essa perspectiva exige uma educação que acolha e valorize a infância em toda a sua complexidade,

proporcionando um ambiente que respeite as especificidades de cada criança e promova seu desenvolvimento integral.

4.2.2 Proposta Curricular Municipal de Camboriú

A Lei nº 1.563 de 17 de dezembro de 2003⁴⁶, instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Camboriú (SME), estabelecendo diretrizes para a Educação Infantil. A estrutura organizacional da SME conta com o Conselho Municipal de Educação (CME), responsável por normatizar e fiscalizar, e a Secretaria Municipal de Educação, encarregada da gestão administrativa e executiva (Camboriú, 2003).

A Educação Infantil, no município, é oferecida nas seguintes modalidades: Centros de Educação Infantil (CEIs), mantidos pela prefeitura; Centros Comunitários de Educação Infantil (CCEIs), administrados em parceria entre a prefeitura e organizações comunitárias; e Centros de Educação Infantil privados, mantidos por empresas ou particulares.

A oferta na Educação Infantil, no município de Camboriú, é organizada de acordo com a faixa etária das crianças, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 13 - Oferta da Educação Infantil

ETAPA	FAIXA ETÁRIA	TURNO	CARGA HORÁRIA DIÁRIA
Pré-escola	4 anos a 5 anos e 11 meses	Parcial	4 horas
Creche	0 a 3 anos e 11 meses	Parcial ou Integral	Parcial: 4 horas Integral: mínimo 7 horas

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Camboriú (2023) e Camboriú (2019a).

Essas diretrizes estão em conformidade com a legislação vigente, que estabelece uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos de trabalho.

O município de Camboriú apresenta uma oferta em creches de 44,53%,

⁴⁶ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/camboriu/lei-ordinaria/2003/157/1563/lei-ordinaria-n-1563-2003-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-camboriu>. Acesso em: 17 out. 2024.

superando a média nacional mais recente, de 37,76%, e se aproximando da meta de 50% estabelecida pelo PNE. Em relação à faixa etária de 04 a 05 anos na pré-escola, o índice de oferta atingiu 89,34%, sendo inferior à média nacional de 89,95%. Atualmente, há 2.695 crianças matriculadas em creches e 3.051 em pré-escolas, com matrículas distribuídas entre instituições da rede municipal e da rede privada. Esses dados⁴⁷ refletem os esforços do município em ampliar o acesso à Educação Infantil, embora também evidenciem a necessidade de continuidade das políticas públicas.

Tabela 2 - Distribuição Percentual de Matrículas na Educação Infantil do Município de Camboriú

Dependência Administrativa	Creche (%)	Pré-escola (%)	Média (%)
Rede Municipal	87,79	88,43	88,11
Rede Privada	12,21	11,57	11,89

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/camboriu-sc/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

O município de Camboriú, por meio de iniciativas como o “Programa Mais Creche” — criado pela Lei Ordinária nº 3.498 de 28 de dezembro de 2023 — busca ampliar o acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos que não conseguem vagas na rede pública (Camboriú, 2023). O programa permite que essas crianças sejam atendidas em instituições particulares credenciadas, atendendo à demanda crescente por vagas na Educação Infantil. Essa ação reflete uma estratégia adotada por muitos municípios diante das dificuldades em ampliar a oferta na rede pública. Como destaca Campos (2012, p. 101), “sabemos que a pressão por suprir a demanda de vagas na pré-escola tem levado muitos municípios a diminuir o número de vagas para as crianças de 0 a 3 anos nas instituições públicas, reorientando sua ação para a ampliação dos convênios”.

Essa iniciativa, contudo, insere a Educação Infantil em uma lógica de mercado, caracterizada pela transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado. Ao privilegiar o setor privado como alternativa para suprir a demanda por vagas, há o risco de fragilizar a rede pública de Educação Infantil, que deveria ser

⁴⁷ Os dados apresentados foram extraídos da plataforma “Primeira Infância Primeiro”, que compila e analisa informações oficiais provenientes de fontes como o Censo Escolar (INEP) e o IBGE. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/camboriu-sc/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

fortalecida para atender a população de forma universal e gratuita. Além disso, essa dinâmica pode levar às desigualdades no acesso e à redução do controle da qualidade pedagógica, já que os critérios e as práticas das instituições credenciadas podem variar significativamente, mesmo sob a fiscalização do Conselho Municipal de Educação.

A referida lei determina que uma SME seja responsável pela supervisão das instituições credenciadas, com o objetivo de garantir a qualidade dos serviços prestados. Essa medida reflete a preocupação do poder público em manter algum grau de controle sobre as práticas pedagógicas das instituições privadas participantes do programa.

No entanto, conforme Ball (2022), a regulação estatal pode, muitas vezes, servir como uma estratégia para legitimar processos de privatização, em vez de garantir que as reais necessidades educacionais das crianças sejam atendidas. Ao transformar bens públicos em bens privados, corre-se o risco de desviar o foco das finalidades sociais e pedagógicas da Educação Infantil, priorizando interesses econômicos.

Dados os encaminhamentos estabelecidos pelo CNE e pelo MEC, as Redes Municipais de Ensino em todo o Brasil deram início ao processo de atualização de suas propostas curriculares. Em conformidade com essa determinação legal, o município de Camboriú realizou a construção de seu documento curricular. Nesse contexto, ao enfrentar o desafio de implementar a BNCC-EI, o município integra a formação continuada dos profissionais ao processo de revisão do documento, previstos nos pacotes de políticas de implementação da BNCC-EI. Uma dessas políticas é a integração das formações continuadas. Embora essa iniciativa reflita um esforço de articulação do currículo às diretrizes nacionais, a imposição de prazos curtos pode comprometer a profundidade e a qualidade do processo de formação.

A integração da formação continuada é uma estratégia importante, e Camboriú a priorizou com o objetivo de torná-la um processo contínuo e ininterrupto, reconhecendo que ela exige tempo adequado para reflexões coletivas e para as adequações que respeitem as especificidades locais. No entanto, o restrito prazo de implementação dessas políticas resulta na criação de documentos curriculares técnicos e atualizados, mas desconectados das reais necessidades locais,

De acordo com a Proposta Curricular Municipal de Camboriú para a Educação Infantil (PCMC/2019), aprovada pelo CME, por meio da Resolução CME nº 07/2024 (Camboriú, 2024), a elaboração da proposta seguiu um processo democrático e colaborativo (Camboriú, 2019a). O desenvolvimento envolveu a participação ativa de

diversos profissionais da educação da rede municipal, incluindo gestoras/es, supervisoras/es, professoras/es e monitoras/es. Essa ampla colaboração garantiu diferentes perspectivas e experiências dos profissionais envolvidos.

A participação coletiva na elaboração da PCMC/2019 envolveu a construção dos referenciais teóricos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos encontros formativos do projeto “Aperfeiçoando Saberes”. Essas formações, voltadas especificamente para a Educação Infantil, ocorreram entre os meses de julho e setembro de 2019, durante a hora-atividade dos docentes, conforme estabelecido pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008)⁴⁸. Essas discussões permitiram que os profissionais da educação participassem ativamente do processo.

Quadro 14 - Estrutura Participativa na Construção da PCMC/2019

NÍVEL	CARGO/FUNÇÃO	NOME COMPLETO	DEPARTAMENTO
Gestão Municipal	Prefeito do Município	Élcio Rogério Kuhnen	Executivo Municipal
	Vice-Prefeito	Júnior Cardoso	
	Secretária de Educação	Alexandra Maria Vitorassi Rosa	
Coordenação Pedagógica	Diretora do Departamento Pedagógico	Greyce Honório Corrêa	Departamento Técnico-Pedagógico
	Coordenadora de Educação Infantil	Paula Antônia Ferreira de Souza	
Equipe Técnica	Equipe Técnica Pedagógica	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos	Departamento Técnico-Pedagógico
	Revisão Textual	Daniela Neto Oliveira Peixer	Revisora de Normas Técnicas (ABNT)
Grupo de Sistematização	Professoras/es	Professoras/es	Departamento Técnico-Pedagógico

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Camboriú (2019a).

A equipe técnica responsável pela elaboração da Proposta Curricular Municipal de Camboriú para a Educação Infantil (PCMC/2019) foi coordenada por uma

⁴⁸Conforme dispõe a Lei nº 11.738/2008, em seu artigo 2º, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública, a organização da jornada de trabalho deve respeitar o limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de docência direta com os estudantes. Consequentemente, o terço restante deve ser destinado ao planejamento pedagógico, correção de atividades, participação de reuniões e ao desenvolvimento formação continuada.

consultora com sólida formação acadêmica e vasta experiência na área da Educação Infantil. A consultora é Doutora em Educação pelo Programa de Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), onde também obteve o título de Mestre e a Graduada. Possui uma ampla trajetória em formação e assessoria na Educação Infantil, com ênfase na elaboração de documentos reguladores, como Diretrizes e Projetos Políticos Pedagógicos. Além de sua atuação como consultora, desempenha o papel de professora de Educação Infantil na rede pública de Camboriú.

Vale destacar que, ao longo do processo de construção da PCMC/2019, contribuí como revisora das normas técnicas da ABNT, atuando na condição de Técnica Educacional cedida à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Camboriú. Além disso, desempenhei o papel de coordenadora do Projeto “Aperfeiçoando Saberes” e também sou monitora de Educação Infantil efetiva no município. Em vias de obter o título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), sou licenciada em Pedagogia pela mesma instituição, com especialização em Práticas Interdisciplinares para a Educação Infantil, e Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

A análise da Proposta Curricular Municipal de Camboriú (PCMC/2019) foi conduzida por meio de um processo integrado, que combinou experiência prática e rigor teórico. A vivência na coordenação do projeto de formação continuada da rede municipal proporcionou-me um contato direto com a realidade da Educação Infantil, revelando a complexa relação entre as diretrizes nacionais, expressas nos textos oficiais, as práticas pedagógicas e sua implementação. Juntamente com a minha formação acadêmica em Pedagogia, complementada pelo Mestrado em Educação, fundamentei a análise sob a lente de Ball (2022), evidenciando como as políticas curriculares são interpretadas e traduzidas, moldando práticas e sujeitos.

A tradução da política nacional na Proposta Curricular Municipal de Camboriú, sob a égide de abordagens inovadoras, buscou convencer e moldar as práticas pedagógicas, com objetivo de “produzir posições específicas nos sujeitos envolvidos” (Ball, 2022, p. 25), sendo que a política, ao ser internalizada, também molda os sujeitos e suas posições. As interpretações, traduções e leituras ativas, bem como, o trabalho de escrita em torno da política, impactam a efetividade do discurso, podendo gerar um profissional técnico passivo em vez de um agente ativo na construção da política.

Nesse cenário, constatamos que a formação continuada, embora reconhecidamente crucial, mostrou-se fragilizada em alguns momentos do processo, contribuindo para o distanciamento do prescrito do vivido na Educação Infantil. Esse descompasso reforça a urgência de investir em processos formativos mais consistentes e dialógicos, capazes de fortalecer o protagonismo docente e promover práticas reflexivas. Evidenciando a necessidade de um profissional ativo — que assuma uma postura ativa na construção, ressignificação e efetivação de uma Educação Infantil plural, situada e socialmente comprometida — superando a passividade técnica.

A análise crítica da PCMC/2019 exigiu uma transição do envolvimento direto para a objetividade. Inicialmente imersa na construção e implementação do documento, senti a necessidade de uma visão reflexiva, a qual demandou estratégias específicas, como a reflexão teórica, impulsionada pela abordagem epistemológica de Ball (2022), o que proporcionou uma nova perspectiva. Além disso, a análise reflexiva constante, que separou o idealizado do prático, consolidou uma avaliação objetiva da PCMC/2019.

A PCMC/2019, apresenta uma estrutura coesa e legalmente fundamentada nas diretrizes da BNCC-EI e nas normativas do CNE. A proposta apresenta orientações claras e objetivas para a construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, além de especificar diretrizes para o planejamento e a documentação pedagógica da Educação Infantil no município.

A seguir, apresentamos trechos extraídos diretamente da Proposta Curricular de Camboriú (Camboriú, 2019a), os quais, mesmo contendo referências a outros documentos, integram o texto da proposta municipal:

A motivação para reestruturação da referida proposta é devida a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução N° 2, de vinte e dois de dezembro de dois mil e dezessete [...].

A referida Resolução, 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.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil de Camboriú (2019) articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), bem como à Base Nacional Comum Curricular (2017) e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Municipal de Educação, para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação dos Projetos Políticos (Camboriú, 2019a, p. 11,14).

A PCMC/2019 está organizada em três dimensões centrais que estruturam, orientam e conferem coerência ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil de Camboriú. Essas dimensões fundamentam a proposta, articulando concepções, direitos de aprendizagem e práticas. Cada uma delas cumpre um papel específico na consolidação de uma abordagem pedagógica alinhada às diretrizes nacionais e às necessidades e potencialidades das crianças no contexto local. A seguir, apresentamos as dimensões, detalhando suas contribuições para a construção de uma proposta intencional e comprometida:

1) Fundamentos e Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico:

Esta dimensão apresenta os textos teóricos e conceituais que definem o posicionamento teórico-prático da Educação Infantil no município, fundamentando a proposta em princípios pedagógicos alinhados às diretrizes nacionais;

2) Organização do Trabalho Pedagógico: Trata dos direitos de aprendizagem nos campos estabelecidos pela BNCC, detalhando os conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos pelas crianças. Enfatiza a importância de experiências planejadas pelos profissionais da educação, integrando os campos de experiência com as práticas pedagógicas locais;

3) Orientações para o Projeto, Planejamento e Documentação Pedagógica; Avaliação: Descreve os instrumentos de avaliação elaborados pela assessoria técnica e validados durante a formação continuada dos profissionais da educação. Esses instrumentos visam otimizar o trabalho pedagógico, garantindo a sistematização e acompanhamento das aprendizagens das crianças.

A estrutura adotada na proposta expressa o compromisso com a articulação entre princípios teóricos e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Cada eixo temático foi pensado para favorecer a construção de um trabalho educativo intencional, sensível às infâncias e comprometido com a Educação Infantil. Apresentamos, a seguir, as páginas introdutórias da proposta, por meio das quais é possível observar de forma mais clara a disposição temática e a forma como o conteúdo foi estruturado e organizado.

Figura 16 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Camboriú – PCMC/2019

 <p>PREFEITURA DE CAMBORIÚ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>PROPOSTA CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Gestão 2017-2020</p>	<p>© 2019 Secretaria de Educação – SME Diagramação: Departamento de Educação Infantil Capa e projeto gráfico: Departamento de Educação Infantil Fotos: Arquivo Secretaria Municipal de Educação de Camboriú-SC Assessora Técnica: Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos (Dra. em Educação)</p> <p>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SME</p> <p>Secretária de Educação Alexandra Maria Vitorassi Rosa</p> <p>Diretora do Departamento Pedagógico Greycy Honório Corrêa</p> <p>Coordenadora do Departamento de Educação Infantil Paula Antônia Fereira de Souza</p> <p>Professora autora e coordenadora do Projeto de Formação Continuada na etapa da Educação Infantil: Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos</p> <p>Revisora de Normas Técnicas (ABNT): Daniela Neto Oliveira Peixer</p>
<p>Sumário</p> <p>APRESENTAÇÃO..... 11</p> <p>1. RESOLUÇÃO CND/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017..... 15 2.</p> <p>A trajetória da Educação Infantil em âmbito nacional e municipal..... 16 3.</p> <p>OBJETIVOS..... 20 4.</p> <p>ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ</p> <p>21 4.1 Matrícula e faixa etária.....</p> <p>21 4.2 Jornada.....</p> <p>22 4.3 Organização dos agrupamentos..... 22</p> <p>5. PRINCÍPIOS..... 24</p> <p>6. DEFINIÇÕES..... 30</p> <p>6.1 Conceção de Educação Infantil..... 30</p> <p>6.2 Conceção de Criança..... 31</p> <p>6.2 Conceção de Infância..... 32</p> <p>6.3 Conceção de Currículo..... 34</p> <p>6.4 Os direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em âmbito nacional e o Direito a formação eco cidadã na primeira infância..... 36</p> <p>6.5 Os Campos de Experiências: a organização curricular proposta pela BNCC (2018) para a Educação Infantil e sua conexão com a realidade da primeira infância camboriúense..... 41 6.6 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento..... 44 6.7 Conceção de Vivência e Experiência..... 48</p> <p>7. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DOS TEMPOS E DOS MATERIAIS..... 51</p> <p>8.1 O espaço como um lugar de vida..... 53</p> <p>8.2 Os brinquedos e materiais: as escolhas como promotoras da constituição de sujeitos eco sócio-históricos..... 61</p> <p>8.3 O tempo e sua relação com a rotina: constituintes de uma Categoria Pedagógica na Educação Infantil..... 65</p> <p>9. PROPOSTA PEDAGÓGICA: A DIVERSIDADE E AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 69</p> <p>9.1 Educação Infantil Inclusiva..... 69</p>	<p>9.2 Educação Infantil Étnica e Racial..... 72</p> <p>9. 4 Educação Infantil e Cultura Indígena..... 73</p> <p>9.5 Educação Infantil no Campo..... 74</p> <p>9.6 Educação Infantil e o princípio da Ecocidadania..... 75</p> <p>10.4 Projetos de Aprendizagem como metodologia potencializadora na Educação Infantil..... 78</p> <p>11. A participação da família como potencializadora da aprendizagem na Educação Infantil..... 81</p> <p>12. AVALIAÇÃO..... 85</p> <p>12.1 A documentação pedagógica e avaliação na educação infantil da rede pública de ensino de Camboriú (SC)..... 85</p> <p>13. CONCEÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 92</p> <p>14. ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL..... 94</p> <p>15. IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 96</p> <p>REFERÊNCIAS..... 97</p> <p>APÊNDICES..... 101</p> <p>ANEXOS..... 151</p>

Fonte: <https://educacao.camboriu.sc.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

O quadro a seguir sintetiza os principais aspectos dos encontros de formação continuada e do processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Camboriú (PCMC/2019). Destaca as etapas de atualização, a participação da comunidade escolar e o planejamento para a aplicação da proposta, que se tornou referência a partir do ano letivo de 2020. Essas etapas refletem um processo colaborativo que visou garantir a adequação da proposta às necessidades locais e às diretrizes nacionais, promovendo o envolvimento ativo dos profissionais da educação e fortalecendo a qualidade da Educação Infantil no município.

Quadro 15 - Sistematização dos Grupos de Estudos

ANO	PARTICIPANTES	TEMAS	DURAÇÃO (APROX.)	LOCAL	OBSERVAÇÕES
2019	Gestores, Supervisores, Professoras/es, Monitores	Campos de Experiências, Metodologia de Projetos, Avaliação na Educação Infantil	Não especificado	SME	Projeto Aperfeiçoando Saberes
2019	Profissionais da Educação Infantil	Estudo e compreensão dos Campos de Experiências	8h por encontro	SME	Total de 5 encontros formativos
2020	Gestores, Supervisores, Professoras/es	Implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil	Início do ano letivo	SME	Cronograma de implementação da proposta curricular
CRONOGRAMA ESPERADO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – 2020					
ETAPA		OBJETIVOS		METODOLOGIA	
Estruturação da equipe		Preparar a equipe para as atividades de implementação		Grupos de estudos; Vivências	
Análise de referências curriculares		BNCC (2017); Estudar e avaliar a proposta curricular da rede		Preparar-se para a produção do novo currículo da unidade de ensino	
Reelaboração do currículo do CEI		Construir um novo currículo para o CEI			
Revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP)		Adequar o PPP ao novo currículo			
Formação Continuada		Adequar as práticas pedagógicas			

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Camboriú (2019a).

O processo de formação continuada destacou-se não apenas como uma etapa fundamental para a implementação da nova proposta curricular, mas também, como uma preparação essencial para os profissionais da educação do município. O cronograma foi estruturado com a meta de concluir todas as suas etapas até o final do ano letivo de 2020, propondo uma carga horária total de 40 horas, distribuídas em 5 encontros de 8 horas cada.

Embora a iniciativa represente um avanço na valorização da formação docente, é necessário refletir acerca da adequação da carga horária oferecida para atender de maneira eficaz às demandas práticas e teóricas dos profissionais. Inquestionavelmente que a formação continuada não deve se restringir aos momentos pontuais de estudo, mas ser concebida como um processo contínuo de acompanhamento e suporte aos profissionais, algo que vem sendo priorizado pela Diretoria da Educação Infantil do município.

Nesse contexto, corroborando com Ball (2022), argumentam Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 88) que “alguns conceitos e concepções são ‘traduzidos e interpretados’, com tensionamentos de diversos interesses que determinam a inclusão de determinados conhecimentos nas políticas educacionais”. Assim, a formação continuada assume um papel estratégico, não apenas para atender demandas normativas, mas também para consolidar práticas pedagógicas coerentes com as especificidades locais e os objetivos educacionais do município.

A formação continuada — fundamentada na PCMC/2019 — ao longo de seus encontros, explorou temas como o planejamento pedagógico alinhado aos campos de experiência, a avaliação na Educação Infantil, a importância do brincar como eixo central das aprendizagens e as especificidades do desenvolvimento infantil, com o objetivo de orientar a prática pedagógica. Campos, Durlí e Campos (2019) destacam que essa nova conjuntura nos leva a questionar os efeitos da BNCC-EI sobre a formação continuada de professoras/es, uma vez que a legislação que a institui vincula sua implementação à formação desses profissionais. Assim, toda “proposta é situada, traz o lugar de onde fala e valores que a constituem” (Kramer, 2002, p. 74).

A metodologia utilizada, nos encontros formativos, combinou abordagens teóricas e práticas, proporcionando não apenas o acesso aos novos conhecimentos, mas também a oportunidade de experimentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Os encontros foram estruturados de maneira a integrar vivências teóricas e conceituais com

ateliês formativos⁴⁹, que tinham como objetivo criar espaços interativos de aprendizagens.

Nesses ateliês, os profissionais eram incentivados a internalizar os conhecimentos adquiridos, analisando-os à luz de suas próprias experiências e adaptando-os às realidades das crianças e das instituições em que atuavam. Essa metodologia buscava transformar a formação em um processo dinâmico e significativo, garantindo que os saberes discutidos fossem diretamente aplicáveis às práticas pedagógicas, promovendo uma educação alinhada às especificidades locais e às diretrizes da proposta curricular. Essa abordagem, ao integrar teoria e prática, tornou o processo de aprendizagem das/os professoras/es mais profundo e contextualizado, permitindo uma conexão direta entre os conhecimentos discutidos e a realidade das práticas pedagógicas. No entanto, é fundamental refletir sobre a efetividade dos temas abordados durante a formação, considerando a necessidade de ultrapassar uma visão meramente normativa da BNCC-EI. Assim sendo, para que a formação realmente contribua para uma transformação pedagógica, é preciso garantir que ela promova uma educação equitativa e significativa, capaz de atender às especificidades locais e às necessidades de todas as crianças, respeitando sua diversidade e potencialidades.

Nesse contexto, surgem questões acerca da compreensão crítica dos princípios da BNCC-EI, da articulação com os contextos locais e do impacto nas práticas pedagógicas. A saber:

- 1) A formação continuada oferecida aos profissionais da educação promoveu uma compreensão aprofundada e crítica dos princípios e diretrizes da BNCC-EI, superando uma visão meramente técnica e superficial?
- 2) A formação continuada tem preparado os profissionais para refletir acerca das diretrizes da BNCC-EI às realidades e diversidades dos contextos em que atuam, ou tem contribuído para a homogeneização das práticas pedagógicas?
- 3) As práticas pedagógicas implementadas após a BNCC-EI demonstram um caráter flexível e criativo, refletindo as especificidades dos contextos e realidades locais, ou ainda predominam práticas tradicionais e

⁴⁹ Expressão utilizada na Formação Continuada de Camboriú/SC.

padronizadas?

Essas questões não apenas provocam reflexões sobre o alcance e a profundidade dos processos formativos, mas também evidenciam a necessidade de analisar criticamente a efetividade da PCMC/2019 como instrumento de transformação pedagógica. Compreender o modo como a formação continuada tem influenciado a prática docente é essencial para avaliar se as ações propostas têm, de fato, atendido às singularidades das infâncias e contribuído para práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

Ainda acerca da formação continuada, os encontros formativos foram organizados em grupos por faixa etária, com o objetivo de relacionar a atuação e a formação pedagógica específica, o que trouxe benefícios e desafios, como mencionado quando da análise da proposta de Balneário Camboriú. De um lado, essa divisão facilitava a organização e a logística das formações, permitindo um aprofundamento nas especificidades de cada faixa etária. Por outro lado, conforme aponta Oliveira (2019), isso pode comprometer a visão holística, necessária para o desenvolvimento integral das crianças, resultando na fragmentação das aprendizagens e na dificuldade de integrar as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

A PCMC/2019 fundamenta-se em um conjunto de teorias que foram aprofundadas durante os encontros formativos. De acordo com o texto da proposta, essas escolhas teóricas não se deram de forma aleatória: tiveram o objetivo de promover o tensionamento e a compreensão dos campos de experiência, princípios e concepções que sustentam o referido documento, asseguradas as distinções e especificidades de cada uma delas.

Tendo como base essas mesmas discussões e com o propósito de ampliar a compreensão da proposta curricular, selecionamos os referenciais teóricos que dialogam com os princípios e concepções defendidos pela Educação Infantil de Camboriú. A seguir, apresentamos o quadro com as principais referências que compõem a fundamentação teórica da Proposta Curricular Municipal de Camboriú – PCMC/2019, evidenciando os aportes (principal contribuição e a relação com os campos de experiências) que embasam a estrutura e os encaminhamentos propostos ao longo do documento.

Quadro 16 - Fundamentação Teórica da Proposta Curricular Municipal de Camboriú (PCMC/2019)

AUTORA/AUTOR	PRINCIPAL CONTRIBUIÇÃO	RELAÇÃO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
Barbosa (2006a)	Importância das rotinas na como organizadoras da vida coletiva.	Estruturam o dia a dia das crianças na instituição, proporcionando segurança e previsibilidade.
Kishimoto (2014)	O papel do brincar como eixo central de aprendizagens.	Promove a aprendizagens e o desenvolvimento integral.
Vygotsky (2017)	Interações sociais.	A interação mediada e intencional como fundamental para a construção do conhecimento.
Rudolf Steiner (2013)	Pedagogia Waldorf.	ambiente escolar como extensão do lar.
Montessori (2017)	Liberdade para explorar e aprender .	Um ambiente preparado, rico e desafiador para as crianças.
Gandini <i>et al.</i> (2012)	Abordagem Reggio Emilia, participação ativa das crianças.	Criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Camboriú (2019a).

A PCMC/2019 define a infância como uma etapa da vida caracterizada por vivências e experiências lúdicas, com o brincar como elemento central para o desenvolvimento infantil. Nessa concepção, os termos “vivências” e “experiências” substituem o conceito tradicional de “atividade”. O termo “vivência”, fundamentado em Benjamin (2009), refere-se às situações cotidianas nas quais uma criança aprende e se desenvolve de forma espontânea e natural. Já o conceito de “experiência” é vivenciado em situações planejadas e organizadas pelo adulto, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sob essa perspectiva, de acordo com a PCMC/2019, a infância não deve ser limitada a uma simples etapa do desenvolvimento humano, mas deve ser entendida de maneira ampla e integral, como uma categoria social que exige um olhar atento e sensível. Nesse contexto, a ação educativa deve respeitar os interesses e as especificidades das crianças, reconhecendo e valorizando os saberes que elas já possuem. Além disso, é fundamental expandir o ambiente simbólico e sociocultural em que estão inseridas, assegurando o direito de vivenciar a infância nas suas múltiplas

dimensões. Outros importantes conceitos/concepções dão contorno para essa proposta, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 17 - Concepções e Conceitos da Proposta Curricular Municipal de Camboriú (PCMC/2019)

DESCRIÇÃO	PCMC/2019	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Criança	Sujeito eco sócio-histórico, constituído de natureza e cultura.	Vygotsky (2017) DCNEI (Brasil, 2009a)
Professor/a	Mediador de situações de aprendizagens significativas.	DCNEI (Brasil, 2009a)
Conhecimento	Construídos coletivamente ou individualmente através da conexão entre práticas pedagógicas e práticas cotidianas vivenciadas em culturas singulares.	Oliveira (2005)
Avaliação	Processo dialético de planejar – refletir – reelaborar.	Zabalza (2004)
Currículo	Articulação planejada entre as vivências e saberes das crianças e os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e naturais, promovida pelos profissionais da educação.	DCNEI (Brasil, 2009a)
Espaço	Espaços institucionais que afetam a construção das identidades das crianças/Lugar de vida.	Oliveira, (2005) Gandini <i>et al.</i> (2012)
Tempo	Flexível, deve considerar os ritmos de cada criança, prevalecendo o tempo das relações e da experiência e não o tempo da ação em si.	Barbosa (2006a)
Desenvolvimento Infantil	Forma de a criança aprender e interagir com os outros e o mundo a sua volta.	Oliveira (2005)

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Camboriú (2019a).

A PCMC/2019 reafirma os princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela DCNEI, garantindo que esses princípios orientem as práticas pedagógicas e reforcem o papel da Educação Infantil como um espaço de formação integral. Por meio das vivências proporcionadas nesse contexto, as crianças têm a oportunidade de explorar e internalizar conceitos essenciais, como ética, cidadania e

sensibilidade estética, fundamentais para uma sociedade mais justa e equitativa.

A proposta também incorpora o princípio da ecocidadania, garantindo às crianças o direito de vivenciar experiências lúdicas em contato com a natureza. Essas experiências — mediadas pela observação, exploração e apreciação do ambiente natural — são fundamentais para a formação de uma identidade vinculada aos aspectos ecossociais e históricos. Inspirada nos trabalhos de Santos (2018) e Sauv  (2016), a proposta destaca a importância de desenvolver uma consciência ambiental desde a infância, promovendo a sensibiliza o e o respeito   natureza (Camboriú, 2019a).

Essa organiza o reflete o esforço nacional de alinhar as políticas educacionais às influências internacionais, como a incorpora o do princípio da ecocidadania, previsto em uma agenda global. Ao mesmo tempo, busca alinhar as práticas pedagógicas aos direitos e objetivos de aprendizagem, distribuídos por faixa etária e estruturados em campos de experiência, conforme preconizado pela BNCC-EI.

Isso se mostra inquietante, ao entendermos que quando a Educa o Infantil   excessivamente regulada, cria-se um ambiente que prioriza a conformidade e o cumprimento de diretrizes. Isso pode “interromper a infância, inclusive em projetos feitos em nome de palavras nobres como democracia, cidadania ou  tica”, ao invés de favorecer a explora o livre e criativa das crianças (Kohan; Fernandes, 2020, p. 14).

Assim, em acréscimo   PCMC/2019, a Secretaria de Educa o, em colabora o com as equipes pedagógicas, realizou a adapta o da BNCC-EI para a rede municipal, resultando na elabora o de um documento orientador das práticas pedagógicas, intitulado “Referencial Teórico de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educa o Infantil” (Camboriú, 2019b), que explicita o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. A inten o desse alinhamento foi a de garantir que tais objetivos não apenas fossem compreendidos, mas também incorporados nas práticas pedagógicas diárias. Esses objetivos foram elaborados pelas/os professoras/es e correspondem a faixa etária em que atuam, no intuito de atender as reais necessidades específicas de cada contexto em que estão inseridos.

Esse documento, ao ser construído de forma coletiva e fundamentada, evidencia o compromisso com a forma o integral da criança. Logo em sua apresenta o, já apresenta o propósito de subsidiar o trabalho docente com referências teóricas articuladas ao cotidiano educativo e ao desenvolvimento infantil. A seguir, destacamos um excerto que reforça esse direcionamento logo na apresenta o, deixando

explícito seu propósito ao mencionar que:

Projetar, planejar, organizar, são dimensões estruturantes da prática pedagógica do professor, porém, para que essa prática seja de fato significativa, ou seja, para que ela se concretize, potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil, é necessário que o professor possa ter como subsídio “Referências Teóricas” tangíveis. Nesse sentido, esse Referencial Teórico tem como objetivo primeiro, possibilitar o ato de planejar em consonância com o conhecimento específico da tríade necessária a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil: 1) dimensão orgânica; 2) dimensão física, corpórea; 3) dimensão cognitiva, da linguagem (Camboriú, 2019b, p. 3).

Tal excerto reafirma que o planejamento pedagógico, para ser efetivo, exige intencionalidade sustentada em bases sólidas. Esse princípio orienta a organização dos componentes que fundamentam o documento, na tentativa de articular teoria e prática. A seguir, apresentamos a Figura 17, que sintetiza os Campos de Experiência nele descritos. Alinhados aos Direitos de Aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, esses campos estruturam as práticas pedagógicas de forma a favorecer vivências na infância. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A representação apresentada na figura tem o propósito de facilitar a compreensão, destacando visualmente os cabeçalhos de cada campo, sem esgotar a listagem completa de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contida no material original. Além disso, evidencia-se uma correspondência bastante próxima com os pressupostos e a estrutura da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI).

Figura 17- Referencial Curricular da Educação Infantil de Camboriú/SC - Campos de Experiência

REFERENCIAL TEÓRICO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBORIÚ – alinhamento com a BNCC (2017)							
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	O EU, O OUTRO E O NÓS						
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE – VIVENCIAR						
FAIXA ETÁRIA	0 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos

REFERENCIAL TEÓRICO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBORIÚ – alinhamento com a BNCC (2017)							
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS						
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE – VIVENCIAR						
FAIXA ETÁRIA	0 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos

REFERENCIAL TEÓRICO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBORIÚ – alinhamento com a BNCC (2017)							
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS						
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE – VIVENCIAR						
FAIXA ETÁRIA	0 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos

REFERENCIAL TEÓRICO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBORIÚ – alinhamento com a BNCC (2017)							
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO						
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE – VIVENCIAR						
FAIXA ETÁRIA	0 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos

REFERENCIAL TEÓRICO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBORIÚ – alinhamento com a BNCC (2017)							
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES						
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE – VIVENCIAR						
FAIXA ETÁRIA	0 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos	5 a 6 anos

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de Camboriú (2019b, p. 5 - 45).

Disponível em: <https://educacao.camboriu.sc.gov.br/documentacao/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Apresentado como um arcabouço teórico no intuito de auxiliar a organização dos espaços e tempos e das vivências e experiências das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, o Referencial orienta o trabalho docente por campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delimitados por faixa etária, com a intenção de garantir que os conteúdos sejam trabalhados considerando as características e necessidades próprias de

cada faixa etária. Nessa configuração, a sistematização do documento deixa explícito que os campos de experiência são essencialmente áreas temáticas que orientam o que deve ser abordado em cada etapa de desenvolvimento, enquanto a divisão por faixas etárias serve para definir os conteúdos e as metodologias mais apropriadas para cada idade/agrupamento de crianças.

A partir dessa perspectiva de que as palavras não são neutras, que elas produzem sentidos e criam realidades, entendemos que a escolha da organização curricular por meio de campos de experiência para a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode se configurar como uma potente proposta; todavia, compreendemos que seria fundamental que o adjetivo educativo compusesse os campos, ou seja, fossem denominados de campos de experiência educativa (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 84).

Entretanto, a organização por campos de experiência e objetivos de aprendizagem, delimitados por faixa etária, embora busque uma adequação ao desenvolvimento infantil, corre o risco de reproduzir uma lógica conteudista e sequencial, que contraria a concepção de criança como sujeito ativo e criativo. Essa abordagem negligencia a potência do encontro entre crianças e adultos na produção de sentidos múltiplos sobre o mundo, reduzindo o currículo a uma mera repetição de padrões e enunciações. Vale pontuar, também, que a definição dos verbos nos objetivos de aprendizagem, em detrimento das relações educativas, pode levar a uma avaliação centrada exclusivamente na criança, desconsiderando o contexto e as interações. Essa tendência contribui para a construção de práticas pedagógicas conteudistas e pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem, reforçando uma visão precária do desenvolvimento infantil.

Assim, em consonância com as diretrizes nacionais, a PCMC/2019 — enquanto documento orientador das práticas pedagógicas — materializa-se por meio do trabalho com as crianças a partir da metodologia de Projetos de Aprendizagem, que envolve atividades interativas e práticas, e busca integrar os conhecimentos de diferentes áreas, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências.

Quanto a documentação pedagógica, a PCMC/2019 estabelece que a prática pedagógica deve incluir registros escritos, fotografias, vídeos e áudios, como formas de “tornar visível” os processos de aprendizagens, garantindo também a escuta ativa. Além disso, esses registros possibilitam que os “modos de aprendizado das crianças” sejam efetivamente ouvidos e compreendidos, conforme destacado por Rinaldi (2012, p. 130).

Dessa forma, de acordo com a proposta, a documentação torna-se uma ferramenta essencial para refletir a prática pedagógica e promover a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

A proposta também normatiza o processo avaliativo, recomendando a elaboração de pareceres descritivos, que devem ser encaminhados trimestralmente à Secretaria dos Centros de Educação Infantil e, em seguida, às famílias. Essa condução visa proporcionar uma avaliação mais detalhada e individualizada do desenvolvimento das crianças, permitindo que os responsáveis tenham um acompanhamento contínuo e eficaz do progresso e das necessidades educacionais de seus filhos.

Frente ao até aqui exposto, podemos inferir, a partir da reflexão de Oliveira (2005, p. 40), sobre o “grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil ser a de ‘institucionalizar’ a infância, regulá-la em excesso”, o que pode resultar em um distanciamento da flexibilidade necessária para que as práticas pedagógicas se ajustem à realidade e à diversidade das crianças.

Complementando, Barbosa (2010) contrapõe-se à concepção tradicional de currículo na Educação Infantil, frequentemente baseada em objetivos pré-determinados e comportamentais. A autora defende um currículo vivo, aberto e em constante construção, que respeite as vivências e experiências das crianças, criticando a fragmentação do currículo que se tece a partir de objetivos comportamentais e rígidos. Tal posicionamento é reforçado por Kohan e Fernandes (2020) e Veiga-Neto (1997), mesmo não tratando da especificidade da Educação Infantil.

Kohan e Fernandes (2020, p. 8), por sua vez, percebem a infância como uma experiência aberta e resistente a tentativas de controle e padronização, defendendo uma educação que aprenda com as crianças e não apenas as ensine, “uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito”. Veiga-Neto (1997) problematiza o currículo estabelecido por objetivos comportamentais por faixa etária, afirmando que isso reforça a governamentalidade e limita a autonomia dos sujeitos.

Outro aspecto contemplado na PCMC/2019 considera a organização de espaços, tempos, materiais, vivências e experiências, garantindo a conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015a). Além disso, contempla a abordagem da educação sob uma perspectiva étnico-racial, conforme a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Brasil,

2003), que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Já a Educação Infantil Indígena é destacada como um direito assegurado pela CRFB/88, reforçado por outras normativas, enquanto a Educação Infantil do Campo baseia-se nos princípios estabelecidos pelo Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010b). e pela Resolução CNE nº 2 de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008).

A PCMC/2019, ao contemplar a diversidade e as especificidades de diferentes grupos, destaca a importância da participação e do diálogo na construção do currículo. Inspirada nas ideias de Freire (1996), podemos analisar como a educação pode ser um espaço de diálogo e transformação social, onde os diferentes atores, incluindo crianças, professoras/es e comunidades, participam ativamente da construção do conhecimento. A PCMC/2019, ao buscar a conformidade com as legislações mencionadas, demonstra um compromisso em promover uma educação democrática e participativa, que valorize os saberes e experiências de todos, alinhando-se com a perspectiva de Giroux (2011), que defende a importância de uma pedagogia crítica, que questione as relações de poder e promova a justiça social.

Diante essa organização, a proposta assegura que a Educação Infantil seja inclusiva, plural e alinhada aos marcos legais e aos princípios de justiça social. Além disso, enfatiza a elaboração, atualização e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendido como um conjunto de fundamentos que orienta o trabalho pedagógico. Por fim, aborda a articulação entre a etapa da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a continuidade e a integração do processo educativo. Ou seja, no âmbito documental a PCMC/2019 aborda importantes aspectos, os quais — quando materializados no cotidiano das instituições educativas — deveriam assegurar a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

4.2.3 Proposta Curricular de Itapema

A Lei Ordinária nº 2.847, de 16 de abril de 2010, cria o Sistema Municipal de Ensino de Itapema, estabelecendo que gestão e regulamentação são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), do Conselho Municipal de Educação (CME) e dos Conselhos Escolares (Itapema, 2010). Além disso, atribui às unidades escolares a responsabilidade pelo registro de dados educacionais e pela

realização de transferências escolares.

A estrutura da Educação Infantil no município abrange a oferta gratuita em creches e pré-escolas para crianças de 6 meses a 5 anos de idade, definidas pela data/corte de 31 de março, contando com 16 unidades distribuídas pelos bairros do município. Esse atendimento é realizado por diferentes tipos de instituições, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 18 - Instituições que ofertam Educação Infantil e faixas etárias atendidas

INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA	OBSERVAÇÕES
Creches ou entidades equivalentes	Até 3 anos	Atendimento específico para crianças pequenas
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)	0 a 5 anos	Atendem toda a faixa da Educação Infantil
Escolas privadas conveniadas	0 a 5 anos	Parceria com o poder público para oferta de vagas
Escolas privadas e instituições comunitárias	0 a 5 anos	Mantidas por iniciativa privada ou comunitária

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Itapema (2021).

De acordo com a legislação em análise, todas essas instituições têm como objetivo garantir o pleno desenvolvimento educacional das crianças, respeitando as diretrizes da legislação municipal. A mesma lei determina a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade, alinhado com as normas nacionais. Determina, ainda, que a avaliação do desenvolvimento infantil deve ser realizada por meio de acompanhamento e registros, sem qualquer objetivo de promoção ao Ensino Fundamental. O acompanhamento e o controle das atividades educacionais são realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Tratando-se da oferta de Educação Infantil, Itapema registrou uma taxa de oferta em creches de 49,80% — superior à média nacional de 37,76%, e muito próxima da meta de 50%, estabelecida pelo PNE. O município também atingiu 100% de oferta

na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Atualmente, são 1.999 matrículas em creches e 2.482 em pré-escolas, distribuídas entre as redes municipal e privada⁵⁰. A Tabela 3, apresenta a distribuição percentual dessas matrículas na Educação Infantil no município de Itapema/SC.

Tabela 3 - Distribuição Percentual de Matrículas na Educação Infantil

Dependência Administrativa	Creche (%)	Pré-escola (%)	Média (%)
Rede Municipal	82,39	81,51	81,95
Rede Privada	17,61	18,49	18,05

Fonte: elaboração da autora (2025). Adaptado de <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/itapema-sc/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

Compreendendo a necessidade de um currículo que valorizasse as especificidades da infância e atendesse às demandas locais em consonância com as diretrizes nacionais, o município de Itapema iniciou, em 2018, uma revisão de sua proposta curricular para a Educação Infantil. Esse processo ocorreu de forma contínua e colaborativa, com a participação de diversos profissionais da Rede Municipal de Ensino, conforme descrito na introdução do documento publicado em 2021, intitulado “Proposta Curricular de Itapema – Educação Infantil”.

A elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCI/2021) de Itapema teve início em 2017 e foi realizada de forma colaborativa, com a participação de diversos profissionais da Rede Municipal. O processo foi conduzido por grupos organizados pela coordenação pedagógica da Educação Infantil e pela assessoria técnica pedagógica, ambas diretamente envolvidas na construção do documento.

A profissional à frente da coordenação da Educação Infantil possui graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Pós-Graduação em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e formação em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atualmente, atua como coordenadora pedagógica na SME de Itapema.

A contribuição da responsável pela assessoria técnica também foi

⁵⁰ Dados extraídos da plataforma *Primeira Infância Primeiro*, iniciativa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, com base em informações do IBGE e do INEP, disponíveis em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/itapema-sc/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

significativa ao trazer sua experiência acadêmica e prática para o processo. Doutora em Educação pela PUC-SP, trouxe sua experiência acadêmica e prática para o processo. Sua tese aborda a interação entre escolas, cidades e famílias. Ela é professora no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED-UDESC), atuando junto ao curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente”. É vice-líder do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, certificado pelo CNPq⁵¹.

Quadro 19 - Estrutura Participativa na Construção da PCI/2021

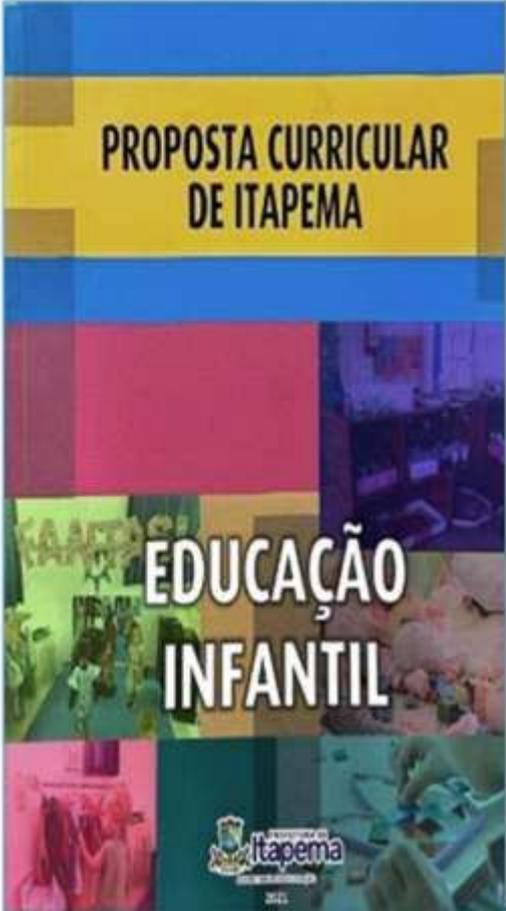
NÍVEL	CARGO/FUNÇÃO	NOME COMPLETO	DEPARTAMENTO
Gestão Municipal	Prefeito do Município	Nilza Nilda Simas	Executivo Municipal
	Vice-Prefeito	Joel Emmel	
	Secretária de Educação	Alessandras Simas Ghiotto	
Coordenação Pedagógica	Diretora do Departamento Pedagógico	Milena Rosa Senhorinha	Departamento Técnico-Pedagógico
	Coordenadora de Educação Infantil	Lidiane Bodanese	
Equipe Técnica	Equipe Técnica Pedagógica	Julice Dias	Departamento Técnico-Pedagógico
Grupo de Sistematização	Professoras/es	Professoras/es	Departamento Técnico-Pedagógico

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado de Itapema (2021).

Decorre desse processo, a construção de um documento curricular que se configura de acordo com a figura apresentada imediatamente abaixo:

⁵¹ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/668130>. Acesso em: 18 set. 2024.

Figura 18 - Estrutura da Proposta Curricular Municipal de Itapema - PCI/2021

	<p>PREFEITURA DE ITAPEMA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME</p> <p>Avenida João Francisco Pio, nº 482 Centro - Itapema - SC</p> <p>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)</p> <p>Proposta curricular de Itapema : educação infantil / organização Juliano Dias...[et al.]. -- Itapema, SC : Prefeitura de Itapema Secretaria Municipal de Educação - SME, 2021.</p> <p>Outras organizações: Alessandra Simas Ghislini, Lidiane Rodanese, Milena Rosa Zenthorinha, ISBN 978-85-933527-5-7</p> <p>I. Currículo - Planejamento - Itapema (SC) II. Educação e Estado - Santa Catarina I. Educação Infantil - Currículo - Itapema (SC) I. Dias, Juliano, II. Ghislini, Alessandra Simas. III. Rodanese, Lidiane. IV. Zenthorinha, Milena Rosa.</p> <p>21-82426 CDD-372.18099164</p> <p>Índice para catálogo sistemático:</p> <p>I. Itapema : Santa Catarina : Estado : Currículo : Educação : Educação 372.18099164</p> <p>Eliete Marques de Silva - Bibliotecária - CRB-6/9300</p> <p><i>Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, seja por meio eletrônico, ou qualquer outro, sem a permissão das autoras.</i></p>
<p>ÍNDICE</p> <p>APRESENTAÇÃO.....07</p> <p>O PERCURSO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPEMA NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....09</p> <p>ENTRELAÇANDO POR ESTABELECIDAS RELAÇÕES POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL LEGÍTIMA, VIVA E POTENTE.....11</p> <p>BREVE PERCURSO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....13</p> <p>PARTE I</p> <p>CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....19</p> <p>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....21</p> <p>FUNÇÃO SOCIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....23</p> <p>CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....26</p> <p>PLANEJAMENTO PARA E COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....29</p> <p>ROTINA NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....33</p> <p>INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....36</p> <p>A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....40</p> <p>LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....46</p> <p>ESPAÇO E MATERIAIS NO DIA A DIA EDUCATIVO.....48</p> <p>ORGANIZAÇÃO, REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....50</p> <p>A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EQUILIBRAÇÃO DE OPORTUNIDADES, RESPEITO E POSSIBILIDADES.....52</p> <p>RELAÇÃO FAMÍLIA - INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....54</p> <p>PROPOSTA CURRICULAR DE ITAPEMA EDUCAÇÃO INFANTIL.....5</p>	<p>TRANSIÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.....56</p> <p>PARTE II</p> <p>ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA CRECHE E DA PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ITAPEMA.....63</p> <p>PLANEJAMENTO PARA BEBÊS.....65</p> <p>PLANEJAMENTO PARA CRIANÇAS SEM PEQUENAS.....70</p> <p>PLANEJAMENTO PARA CRIANÇAS PEQUENAS.....74</p> <p>PROPOSTA CURRICULAR DE ITAPEMA EDUCAÇÃO INFANTIL.....5</p>

Fonte: Itapema (2021).

Objetivando consolidar uma proposta pedagógica articulada aos princípios das DCNEI e da BNCC-EI, o município de Itapema iniciou, em 2017, a elaboração de sua Proposta Curricular de Itapema (PCI/2021). Esse processo foi motivado pela necessidade de articular as práticas pedagógicas, que até então não atendiam os eixos estruturantes de “interações e brincadeiras” previstos nas DCNEI/2009, essenciais para um trabalho pedagógico articulados com os campos de experiência da BNCC-EI, conforme orientações de diretrizes nacionais.

Os campos de experiência, concebidos como áreas temáticas inspiradas na abordagem italiana, valorizam a vivência e a experiência como elementos centrais do processo educativo. Alinhada a essa perspectiva, a PCI/2021 incorpora uma dimensão operacional, estruturada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que reforçam o protagonismo infantil como eixo fundamental do currículo.

Na apresentação do documento, a coordenação da Educação Infantil de Itapema destaca que a PCI/2021 objetiva qualificar as práticas pedagógicas por meio da organização de conceitos, espaços, objetivos de aprendizagem, relações docentes e processos avaliativos, sempre posicionando a criança no centro do planejamento e da aprendizagens (Itapema, 2021). Esta proposta atende às orientações legais que determinam que todas as instituições de Educação Infantil elaborem currículos considerando, de forma intencional, o uso do tempo, do espaço e dos materiais, garantindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O documento revela claramente o alinhamento da Rede de Itapema em relação à sistematização da ação docente, conforme previsto nas DCNEI e na BNCC-EI. Esse alinhamento é direcionado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos de forma transversal aos bebês e crianças, utilizando os campos de experiência para estabelecer objetivos que sejam abordados de maneira contextualizada (Itapema, 2021).

Na prática, a abordagem transversal implica a integração das diferentes dimensões do currículo, como os campos de experiência da BNCC-EI, — por exemplo, O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação — de forma que as crianças possam vivenciar experiências significativas em múltiplas áreas, simultaneamente, respeitando seus ritmos e formas de aprendizagens. Essa integração permite que o processo educativo seja contínuo, proporcionando uma experiência de aprendizagens significativas em várias áreas ao

mesmo tempo, respeitando seus tempos e formas de aprendizagens.

Considerando o trabalho pedagógico transversal, a ênfase reside na compreensão e na organização das práticas educativas de forma que cada experiência esteja interconectada com outras. Exigindo, portanto, uma compreensão abrangente do contexto de vida das crianças, englobando seus interesses, realidades e culturas. Assim, as aprendizagens tornam-se contextualizadas, reais e significativas, ampliando a relevância do conhecimento no cotidiano dos pequenos e promovendo um desenvolvimento integral que respeita e valoriza suas vivências. O currículo compreendido a partir desta abordagem não é visto como um conjunto de objetivos predefinidos a serem trabalhados de forma isolada, mas sim como um processo conectado e contínuo, que respeita e valoriza a diversidade de experiências das crianças, favorecendo a construção de significados a partir de suas próprias vivências.

No entanto, como argumenta Ball (2022), embora as políticas educacionais possam ser elaboradas com interesses positivos, sua implementação muitas vezes enfrenta desafios dada a diversidade de contextos e a complexidade das realidades educacionais. Isso sugere que, apesar do alinhamento entre as diretrizes nacionais e a proposta curricular de Itapema, a concretização dessas políticas requer um olhar atento para a adaptação local das práticas pedagógicas, considerando as especificidades e as condições reais de cada contexto.

Além da parte introdutória — composta pela: **i)** apresentação do documento, feita pela Secretária Municipal de Educação de Itapema; **ii)** descrição do percurso da Rede Municipal, elaborada pela Diretora de Ensino da SME; **iii)** breves palavras de satisfação pela entrega do documento curricular à Rede, tecidas pela Chefe da Educação Infantil do município e, por fim, **iv)** por um texto pontual que descreve o percurso das políticas curriculares para a Educação Infantil em âmbito nacional, escrito pela responsável pela assessoria técnica — que nos deu elementos para analisar a compreensão que se tem de Educação Infantil neste município.

A Proposta Curricular está organizada em mais duas partes, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 20 - Partes que compõem a Proposta Curricular de Itapema para Educação Infantil (PCI/2021)

ESTRUTURA	
Parte 1	<p>Concepção de criança e infância; Concepção de Educação Infantil; Função social do/a professor/a de Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil; Planejamento para e com crianças na Educação Infantil; Rotina na e para a Educação Infantil; Iterações na Educação Infantil; A brincadeira na Educação Infantil; Linguagem na Educação Infantil; Espaço e materiais no dia a dia educativo; Observação, registro e documentação pedagógica; A Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva: equalização de oportunidades, respeito e possibilidades; Relação: família – instituição de Educação Infantil; Transição curricular entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p>
Parte 2	<p>Organização e operacionalização do trabalho pedagógico no cotidiano da creche e da pré-escola no município de Itapema; Planejamento para bebês Planejamento para crianças bem pequenas Planejamento para crianças pequenas</p>

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Itapema (2021).

Cada um dos 13 primeiros textos que compõem a **Parte 1** tem a autoria atribuída a um Centro Municipal de Educação Infantil, e o último, que trata da transição Educação Infantil – Ensino Fundamental, que fecha a seção, é de autoria de uma escola.

O texto dedicado às concepções de criança como sujeito histórico, sociocultural e de direitos, e de infância como uma categoria social, sob à perspectiva geracional proposta por Sarmento, Tomás e Soares (2004), fundamenta-se na CRFB/88, no ECA/1990 e nas DCNEI/2009. Essa compreensão dá indícios de que a Proposta Curricular de Itapema coaduna com as concepções presentes na BNCC-EI, o que exige a constituição de estratégias que vão além da padronização nacional. O texto da proposta remete à necessidade fundamental de promover práticas pedagógicas que sejam contextualizadas e significativas, levando em conta as realidades locais e as

experiências individuais das crianças. Isso, não só enriquece o processo educativo, mas também garante que as aprendizagens sejam mais relevantes e conectadas a realidade das crianças, respeitando sua identidade e promovendo seu desenvolvimento integral.

Quanto à concepção de Educação Infantil, está em consonância com o estabelecido pela legislação brasileira, como primeira etapa da Educação Básica em instituições públicas ou privadas, entendendo-a como um “nível de educação que precisa estar articulado ao Ensino Fundamental. Não como uma função preparatória. Mas com uma preocupação em criar transição curricular” (Itapema, 2021, p. 22).

A PCI/2021 apresenta o conceito de currículo expresso pelas DCNEI/2010 como um conjunto de práticas que buscam articular os saberes das crianças com o conhecimento sistematizado pela humanidade. Considera também que o currículo na e para a Educação Infantil “precisa ser flexível, dinâmico e atento às curiosidades, necessidades, interesses e descobertas das crianças no dia a dia educativo” (Itapema, 2021, p. 26). Ao fazer isso, sinaliza que as práticas educativas precisam ser voltadas para a escuta das crianças, ressaltando a ideia de que o currículo e o planejamento devem ser centrados diretamente na criança, tendo como elementos curriculares para a construção progressiva de conhecimentos os espaços, a rotina, o tempo, os conceitos e os projetos.

Assim sendo, para materializar o currículo, propõe a organização de áreas de interesse em espaços externos e cantos temáticos nos ambientes internos, dependendo da estrutura, da realidade e do contexto de cada instituição educativa. Defende o documento que esses espaços devem ser construídos com a participação ativa das crianças, pensando na organização desses espaços por áreas de interesse que possibilitem às crianças interagir e vivenciar diversas experiências, vivências relacionadas à cultura, experimentando a troca de papéis por meio das brincadeiras e interações sociais estabelecidas no cotidiano.

Também reafirma o papel da/o professora/or como observadora/or atento, compreendendo que a observação criteriosa das manifestações, necessidades e interesses das crianças possibilita criar condições para “equilibrar os interesses e os objetivos curriculares” (Itapema, 2021, p. 26). Nesse sentido, a referida proposta, em consonância com a BNCC-EI, destaca a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas, definindo que o trabalho docente consiste em “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a

pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Itapema, 2021, p. 30).

No que diz respeito ao planejamento, ou seja, ao ato de planejar, a proposta defende que a/o professora/or deve promover os direitos de aprendizagem considerando os campos de experiência, os conceitos a serem explorados e as proposições a serem desenvolvidas. Isso implica uma cuidadosa organização dos espaços, tempos e materiais apropriados, além de incluir brinquedos, brincadeiras e as interações, tanto individuais quanto coletivas. Dessa forma, busca-se proporcionar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças e prever as diversas formas de registro, que são essenciais para a documentação pedagógica.

O planejamento apresentado na PCI/2021 é compreendido como uma prática educativa que envolve intencionalidade, reflexão coletiva e foco na criança como sujeito central do processo. Ele ultrapassa a simples organização de atividades ou conteúdos, pois busca promover experiências significativas, alinhadas ao contexto e ao desenvolvimento integral das crianças, assumindo, assim, um papel transformador na dinâmica pedagógica. Essa visão amplia a concepção de planejamento, enfatizando a necessidade de uma abordagem que não apenas ensine, mas que também inspire e capacite, tanto professoras/es quanto crianças, a se envolverem de maneira crítica e criativa com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. Por isso, torna-se imprescindível que esse planejamento oriente a intencionalidade do processo educativo de forma concreta, não se restringindo a um mero discurso, intenção ou concepção imaginária, mas sendo efetivamente escrito e colocado em prática. A questão relevante não está apenas na forma, mas sim, nos princípios que fundamentam a base referencial do planejamento (Itapema, 2021).

A Rede Municipal de Itapema elege o planejamento por conceitos (Itapema, 2021), modo pelo qual orienta a organização das práticas pedagógicas em torno de ideias centrais ou conceitos amplos, promovendo uma educação integrada e significativa. O planejamento por conceitos parte do pressuposto de que as crianças se apropriam e produzem conhecimentos a partir de suas vivências e interações com o meio, sendo os conceitos mediadores que orientam o processo pedagógico. Essa escolha ampara-se na defesa por “explorar a curiosidade e as descobertas das crianças, suas vivências e experiências cotidianas e a ampliação do seu repertório cultural”. Para tanto, alerta para a necessidade de “muito estudo em grupo de professores para a formulação

de mapas conceituais fundamentais para serem explorados no âmbito das unidades educativas” (Itapema, 2021, p. 31). O documento informa que, buscando uma orientação mais diretiva, os CEIMs⁵² podem organizar seus planejamentos em formato de “projetos de construção ou investigação” (Itapema, 2021, p. 31) e, para isso, apresenta, ainda, um roteiro para estruturação do projeto.

O planejamento por conceitos, permite a organização curricular de forma a proporcionar experiências que conectam diferentes áreas do saber. Contribuindo para a criação de um currículo menos fragmentado, pois os conceitos podem abarcar múltiplos campos do conhecimento, como ciências, artes, linguagem e matemática, de forma integrada. No entanto, como indica a Proposta Curricular de Itapema, essa metodologia exige das/os professoras/es um profundo entendimento teórico e prático para que consigam planejar e implementar experiências que contribuam para o “desenvolvimento integral da criança, na apropriação e ampliação do conhecimento científico, artístico, cultural, ambiental e tecnológico” (Itapema, 2021, p. 31).

A PCI/2021 destaca a importância da observação e do registro sistemáticos como ferramentas essenciais para acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao registrar de forma detalhada o que as crianças dizem, fazem, pensam e constroem, as/os professoras/es tornam visível esse processo, permitindo um acompanhamento individualizado de cada criança. Além disso, a documentação pedagógica não se limita a registrar momentos. Ela impulsiona um processo dinâmico de planejamento, execução, reflexão e replanejamento das experiências, que contribui para o desenvolvimento das crianças. Os registros, portanto, transcendem a função avaliativa, configurando-se como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica e promovendo a construção de ambientes de aprendizagem que consideram os interesses e as necessidades das crianças.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a referida proposta propõe uma adequação dos espaços e materiais, avaliações apropriadas, bem como a promoção da mediação entre pares e a mediação docente. Essa forma de atuação não se resume a adaptar a educação apenas para algumas crianças, mas sim, a oferecer uma educação diferenciada para todos, permitindo que cada criança seja protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem discriminação. O compromisso

⁵² O município de Itapema utiliza a nomenclatura: CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal.

expresso nessa proposta está reafirmado na legislação vigente, que assegura o direito à educação inclusiva para todas as crianças. Visto que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) reforça esse compromisso ao assegurar que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova sua participação plena e efetiva no ambiente escolar/educativo. Dessa forma, a educação inclusiva torna-se não apenas uma responsabilidade, mas uma prática transformadora que busca implementar um ambiente educativo mais justo, equitativo e democrático.

A seguir apresentamos as concepções e conceitos que orientam o trabalho docente na rede municipal de Itapema:

Quadro 17: Concepções e Conceitos da Proposta Curricular Municipal de Itapema – PCI/2021

DESCRIÇÃO	CONCEPÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Avaliação	Observação, registro sistemático, documentação pedagógica (acompanhar e repensar o trabalho realizado)	DCNEI (Brasil, 2009a)
Brincadeira	Auto-organizada pelas crianças; Brincadeira conduzida pelo adulto; Brincadeira conduzida pelo adulto	Brougère (1998) Kishimoto (2000) Vygotsky (2017)
Currículo	Aberto, flexível e dinâmico	DCNEI (Brasil, 2009a)
Espaço	Participação das crianças por áreas de interesse / Lugar desafiador	Zabalza (2004)
Professor/a	Apoiador/a	Barbosa (2006a)
Rotina	Categoria pedagógica / lugar vivenciar e compartilhar diferenças	Barbosa (2006a) Batista <i>et al.</i> (2004)
Tempo	Momento curricular	Barbosa (2006b)

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Itapema (2021).

Finalizando a **Parte 1**, é importante abordar algumas formas de representação das linguagens, também tratadas na PCI/2021, que vão além da verbal, englobando a expressão artística, corporal, musical e dramática. Essas manifestações permitem que as crianças utilizem diferentes meios para se expressar e comunicar, favorecendo um aprendizado mais amplo e significativo. O espaço e os materiais também desempenham um papel crucial nesse contexto. Ambientes organizados e materiais variados estimulam a curiosidade e a exploração, oferecendo oportunidades para que as crianças interajam, brinquem e aprendam de maneira ativa e colaborativa. A qualidade dos materiais, bem como, a sua acessibilidade, são essenciais para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

A relação entre família e instituição de Educação Infantil é outra peça-chave. A colaboração ativa das famílias no processo educativo enriquece as experiências das crianças e fortalece os vínculos entre casa e instituição educativa. Entendida como “lugar de cooperação e complementaridade” (Itapema, 2021, p. 56), essa parceria é essencial para criar um ambiente solidário, onde as famílias se sintam engajadas e valorizadas. De acordo com a proposta, algumas experiências nesta direção já vêm se consolidando na Rede, a partir da “promoção de feiras e projetos pedagógicos, nos eventos realizados pela unidade, na produção de materiais para exposição dos projetos desenvolvidos e manutenção da unidade” (Itapema, 2021, p. 56), embora seja necessário caiba ampliar essa perspectiva de participação, tendo em conta que os exemplos aqui apresentados dizem de uma participação das famílias apenas quando outorgada pela instituição.

Por fim, o último texto ainda da **Parte 1**, escrito por profissionais de uma escola, trata da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fundamentando-se na legislação que aborda sobre a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos, assim como, nas DCNEI (Brasil, 2009a). Orienta que essa transição deve ser planejada com cuidado, assegurando que as crianças tenham um acompanhamento contínuo em seu desenvolvimento. Essa transição deve ser gradual e respeitar o ritmo das crianças, promovendo a continuidade das experiências de aprendizagens, sendo que a análise e o acompanhamento dos registros pedagógicos se tornam essenciais para garantir a continuidade desses processos, assegurando que cada criança siga se desenvolvendo de forma integral e personalizada (Itapema, 2021). Essa condução não apenas facilita a inserção ao novo ambiente escolar, como também valoriza as

experiências e conquistas da criança, criando um caminho seguro e acolhedor que respeita sua individualidade e favorece aprendizagens significativas.

Atribui responsabilidade não somente para professoras/es no que se refere ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas também para a gestão escolar, que “deve se manter atenta para a necessidade do trabalho desenvolvido entre as etapas educativas (mesmo que estejam em espaços distintos)” (Itapema, 2021, p. 59), de modo que todos tenham definido de modo bem ampliado o que consiste o cuidar e o educar quando se trata da educação da infância.

Adentrando à **Parte 2**, o texto discute a organização e operacionalização do trabalho pedagógico, enfatizando a importância de elementos centrais para o planejamento curricular. A rotina é vista como um elemento estruturante, proporcionando segurança e previsibilidade às crianças, criando um ambiente onde elas possam explorar e aprender de forma confiante. Prevê os direitos de aprendizagem como essenciais para práticas pedagógicas, assegurando que as experiências propostas respeitem as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. É essencial que essas práticas considerem aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, promovendo uma formação integral.

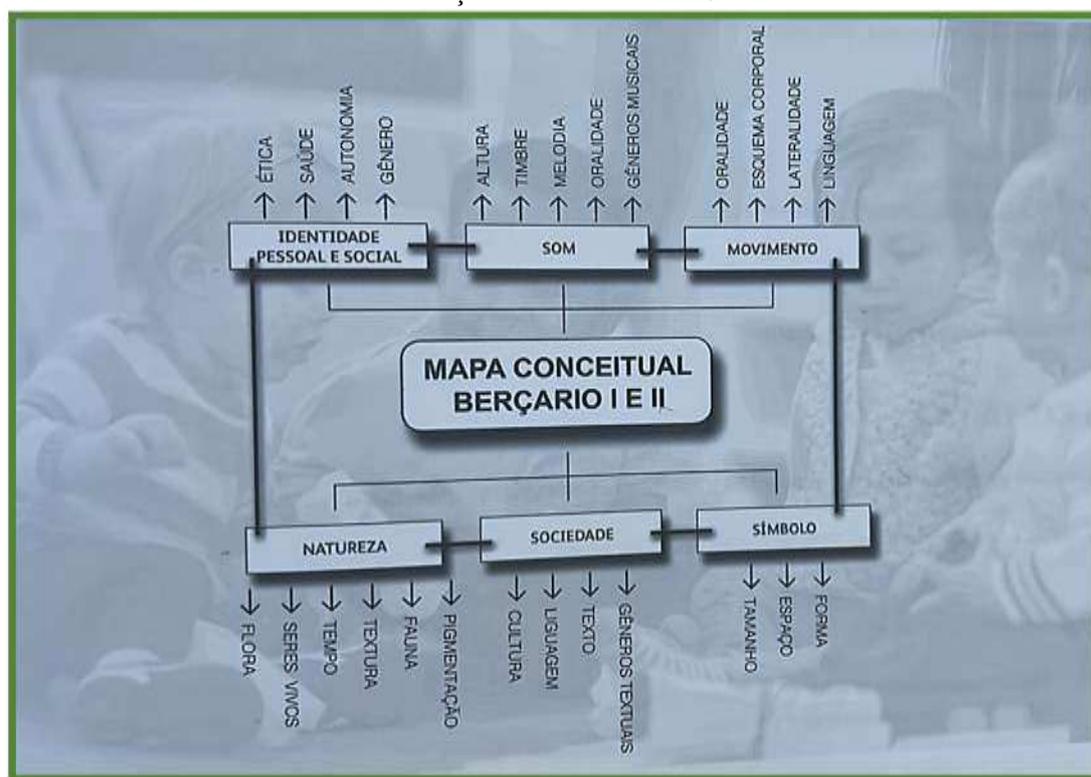
Os campos de experiência atuam como eixos organizadores do currículo, facilitando a integração entre diferentes áreas do conhecimento e essa articulação permite que as crianças façam conexões significativas, enriquecendo suas aprendizagens e tornando o processo educativo mais dinâmico e contextualizado. Além disso, as interações e brincadeiras são reconhecidas como pilares essenciais das aprendizagens das crianças. A brincadeira, em particular, é uma forma poderosa de interação, permitindo que as crianças experimentem novos conceitos, se relacionem com os outros e se desenvolvam integralmente.

Esses conceitos são organizados em ambientes e explorados por meio de áreas de interesse e cantos temáticos, como a área de jogos e a área da fantasia. Esses espaços são planejados com objetivos de aprendizagem centrados nas crianças, proporcionando liberdade para que elas explorem, interajam e se envolvam com o ambiente ao seu redor. Isso nos leva a questionar: Como a implementação de áreas de interesse e cantos temáticos promove a autonomia e a criatividade das crianças, e quais estratégias professoras/es podem adotar para garantir que esses espaços sejam propícios ao aprendizado e desenvolvimento integral?

Quanto ao planejamento, propõe-se a organização por grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A centralidade na ação das/os professoras/es é fundamental nesse processo, pois atuam não apenas como mediadoras/es do aprendizado, mas também como observadoras/es atentas, que devem proporcionar práticas intencionais em atendimento às interações e aos interesses e necessidade das crianças. Reconhece-se, assim, a importância do papel da/o professor/a em criar um ambiente estimulante e seguro, que favoreça a curiosidade e a exploração, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades de cada grupo etário.

O documento apresenta propostas pedagógicas específicas para as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, composto primeiramente por um quadro, intitulado “mapa conceitual” e, a seguir, descreve um conjunto de até 6 propostas para cada faixa etária, divididas de acordo com a BNCC-EI.

Figura 6 - Estrutura do Planejamento para Bebês da Proposta Curricular de Itapema para Educação Infantil - PCI/2021



Fonte: Itapema (2021, p. 65).

Tais propostas de planejamento, como dito, contemplam distintamente, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, abrangendo os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, e destacam as interações, os espaços, os

tempos, os materiais e os conceitos necessários para orientar um planejamento na Educação Infantil. A seguir, o Quadro 19 explicita como essas orientações se desdobram no planejamento por faixa etária, conforme a Proposta Curricular de Itapema (2021).

Quadro 21 - Planejamento por Faixa Etária – Proposta Curricular de Itapema (2021)

FAIXA ETÁRIA	SUJEITOS	FOCO DO PLANEJAMENTO
0 a 1 ano e 6 meses	Bebês	Ambiente acolhedor e seguro, construção de vínculos afetivos, exploração sensorial
1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças bem pequenas	Integração da motricidade, interação social, desenvolvimento da linguagem
4 a 5 anos	Crianças pequenas	Pensamento lógico, expressão criativa, autonomia e transição para o Ensino Fundamental

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Itapema (2021).

A tentativa de organizar o desenvolvimento infantil por meio de um mapa conceitual, embora bem-intencionada, apresenta riscos significativos que merecem uma análise crítica. A esquematização excessiva e linear inerente a essa ferramenta pode levar a uma visão simplificada da complexidade e singularidade de cada criança, negligenciando a diversidade de ritmos e a singularidade desses sujeitos de pouca idade. Visto que, a padronização das práticas pedagógicas, decorrente da utilização de propostas específicas para cada faixa etária, baseadas no mapa conceitual, limita a autonomia das/os professoras/es e a flexibilidade necessária para atender às necessidades individuais das crianças. A transposição de conceitos teóricos para um mapa conceitual pode gerar um descompasso entre a teoria e a realidade, dificultando a aplicação prática das propostas. Além disso, um mapa conceitual pode transmitir uma visão estática do desenvolvimento infantil, como se este fosse um processo linear e previsível. No entanto, o desenvolvimento é dinâmico, contínuo e influenciado por diversos fatores, como o contexto social, cultural e emocional da criança. infantil.

A análise desta segunda parte da PCI/2021 nos possibilitou a elaboração de uma síntese na qual destacamos algumas concepções e conceitos com exemplos de como se materializam no cotidiano institucional, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 22 - Síntese da Organização Curricular da Proposta Municipal de Itapema (PCI/2021)

ELEMENTO	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Direitos de aprendizagens	Aquilo que a criança tem direito a aprender e experimentar.	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se
Campos de experiência	Áreas do conhecimento que a criança explora e investiga.	Corpo, movimento e saúde; brincadeiras de roda, cantigas e outras formas de expressão; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; I o eu, o outro, o nós; natureza, cultura, sociedade; trabalho, consumo e sustentabilidade.
Objetivo de aprendizagem	O que se espera que a criança aprenda	Desenvolver a coordenação motora fina, ampliar o vocabulário, reconhecer formas geométricas.
Conceitos a serem explorados	Ideias e conhecimentos que serão trabalhados.	Cores, formas, animais, números, letras, natureza.
Propostas a serem realizadas	Atividades que serão desenvolvidas.	Pintura, construção, brincadeiras de faz de conta, roda de conversa.
Espaços e ambientes	Locais onde a atividade será realizada.	Sala de aula, pátio, biblioteca, natureza.
Materiais e brinquedos	Recursos utilizados na atividade.	Tintas, pincéis, blocos de montar, livros, brinquedos de faz de conta.
Tipo de interação	Relação entre as crianças e os adultos.	Individual, em pequenos grupos, em grande grupo.
Brincadeiras e linguagens	Formas de expressão e interação.	Brincadeiras de faz de conta, cantigas de roda, jogos, linguagem corporal, linguagem visual, linguagem oral.
Formas de registro	Como registrar o processo e os resultados da aprendizagens.	Portfólio, fotos, vídeos, desenhos, anotações do professor.

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em Itapema (2021).

Esta sistematização revela indicativos de como a Rede propõe a organização das práticas pedagógicas nos contextos de Educação Infantil, da sua aproximação aos preceitos da BNCC-EI e, sobretudo, do cuidado que se requer para não assumir uma perspectiva conteudista, em que os conteúdos assumam uma dimensão que se sobreponha aos princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas

pedagógicas, de forma a assegurar que as instituições de Educação Infantil de Itapema cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, conforme manifestado nas DCNEI (2009).

Essa reflexão nos conduz naturalmente para a próxima seção, onde aprofundaremos a investigação sobre as influências da implementação da BNCC-EI nas propostas curriculares municipais. Ao explorar as convergências e divergências que emergem nesse processo, buscaremos compreender como os municípios estão interpretando e adaptando as diretrizes nacionais às suas realidades locais, e quais os desafios e oportunidades que se apresentam nesse percurso.

4.3 INFLUÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Apresentaremos adiante alguns aspectos sobre a análise das três propostas curriculares municipais, com o objetivo de identificar os pontos de convergência e de divergências em relação às principais concepções, conceitos, objetivos e diretrizes presentes nestes documentos curriculares. O foco está em compreender as diferentes abordagens sobre a organização e a operacionalização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como, em identificar se há elementos comuns entre eles, relacionados às traduções e ressignificações no processo de produções/elaboração em relação ao cumprimento das normativas da BNCC-EI.

Um cuidado sempre presente nas análises desses documentos curriculares diz respeito a um importante indicativo presente na abordagem do Ciclo de Políticas de que “os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados” (Mainardes, 2006, p. 50), o que justificou a necessidade de saber um pouco mais sobre os contextos político-econômicos de cada um dos três municípios envolvidos neste estudo.

Também atentamos ao fato de que durante a elaboração de uma política pública é importante considerar se/como os princípios neoliberais influenciam no **contexto de produção dos textos** oficiais, bem como, os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção.

Mainardes (2006, p, 52) contribui para a reflexão quando, ao apresentar as ideias centrais da abordagem do Ciclo de Políticas, afirma que é no contexto de

influência onde “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, e onde se concentra maior interesse. Por conseguinte, é também neste contexto que os grupos disputam maior influência na tentativa de definir “as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. É nesse contexto, ainda, que se pode perceber com mais consistência a difusão das influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a UNESCO, entre outros.

No entanto, tais influências, ainda segundo Mainardes (2006), não são simplesmente absorvida, mas sim, são recontextualizadas e reinterpretadas dentro do contexto de produção de texto e, embora muito timidamente, nota-se isso nas propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema, as quais refletem um contexto educacional que, embora busque atender às diretrizes nacionais e demandas locais, enfrentam desafios significativos em relação à influência dos princípios neoliberais.

A análise revela que, frequentemente, as vozes das/os professores/as são silenciadas ou ignoradas em prol de agendas políticas mais amplas, que podem não refletir as necessidades e realidades locais. Isso resulta em desigualdades no acesso à formação de qualidade e afeta diretamente a qualidade da educação oferecida nos municípios. As decisões sobre alocação de recursos e prioridades nem sempre são neutras, sendo frequentemente influenciadas por interesses partidários e pela distribuição desigual de recursos, o que contribui para a reprodução de modelos padronizados.

As propostas curriculares desses municípios tendem a seguir as orientações da BNCC-EI, buscando garantir uma formação que atenda aos padrões estabelecidos. No entanto, observa-se que, apesar da adesão, há uma tentativa de resistência à mera reprodução de conteúdos e avaliações padronizadas, buscando uma adaptação que considere as especificidades culturais e sociais de cada município.

Ainda assim, ao debruçarmo-nos sobre cada um dos três documentos curriculares, evidencia-se um processo muito mais de acomodação e conformismo do que de resistência ao instituído, especialmente em relação às diretrizes propostas pelo Movimento pela Base. Esse cenário ocorreu, em grande parte, possivelmente por conta da quase ausência de reflexões sobre a arena de disputas presente no processo de formulação da BNCC nos processos formativos para elaboração das propostas

curriculares municipais.

Percebe-se que no afã de produção de um documento para atender a uma demanda legal, instituída pela Resolução CNE/CP 2 de 22 de dezembro de 2017⁵³, as Secretarias de Educação muito pouco se atentaram aos embates, tensionamentos e interesses de determinados grupos envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Esse cenário se reflete nas inúmeras similitudes entre as propostas curriculares, embora também existam singularidades e diferenças significativas entre os documentos.

Em que pese as contribuições de Barbosa (2010) sobre as inovações curriculares, que se originam na concepção de currículo como controle social por meio de atividades ligadas a eventos, festividades e práticas escolarizantes, bem como, a influência da Psicologia do Desenvolvimento e a intrínseca relação entre sociedade, cultura e subjetivação, esses elementos contribuem significativamente para a compreensão dos processos de educativos e aprendizagens na infância.

Um aspecto relevante a ser destacado é que as três propostas analisadas estão alinhadas à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e à BNCC-EI. Com base legal comum asseguramos que as propostas estão em conformidade com as diretrizes nacionais.

Elaboramos um resumo dessas características, sintetizadas e sistematizadas no quadro a seguir:

⁵³ O artigo 15 definiu o prazo máximo até o ano de 2020 para as instituições ou redes de ensino adequarem seus currículos à BNCC.

Quadro 23 - Síntese das Concepções, Conceitos e Organização Curricular Municipal

ASPECTO	BALNEÁRIO CAMBORIÚ	CAMBORIÚ	ITAPEMA
Base Legal	CRFB/88, ECA/1990, DCNEI/2009, BNCC-EI	CRFB/88, ECA/1990, DCNEI/2009, BNCC-EI	CRFB/88, ECA/1990, DCNEI/2009, BNCC-EI
Objetivos	Apresentar e discutir estratégias metodológicas para a Educação Infantil	Contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais	Contribuir com práticas pedagógicas, considerando a criança como centralidade do planejamento
Metodologias	Projetos de aprendizagens, com ênfase nos direitos de aprendizagens	Projetos de aprendizagens, com foco na documentação pedagógica e avaliação formativa	Planejamento por conceitos, com ênfase na observação e registro sistemático – que pode se constituir em forma de projetos de construção ou investigação
Organização Curricular	Campos de experiência da BNCC	Campos de experiência da BNCC	Campos de experiência da BNCC
Avaliação	Sintetização das interações de aprendizagens e desenvolvimento	Documentação sistemática que possibilita a reflexão sobre o processo de aprendizagens	Registro pedagógico sistemático que auxilia no planejamento e avaliação
Criança	Sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento	Sujeito eco sócio-histórico, constituído de natureza e cultura	Sujeito histórico e de direitos, central no planejamento
Professor	Mediador, facilitador da aprendizagens	Mediador de situações de aprendizagens significativas	Apoiador, facilitador do desenvolvimento integral
Conhecimento	Construído a partir das experiências cotidianas e da interação social	Construído coletivamente ou individualmente através da conexão entre práticas pedagógicas	Construído a partir das vivências e interações com o meio
Espaço	Organizado para promover a exploração, a descoberta e a interação	Espaços institucionais que afetam a construção das identidades das crianças	Participação das crianças por áreas de interesse, lugar desafiador
Tempo	Flexível, respeitando o ritmo de aprendizagens de cada criança	Flexível, considerando os ritmos de cada criança	Flexível, respeitando os ritmos individuais das crianças
Rotina	Estruturada para oferecer segurança e previsibilidade	Lugar de vivenciar e compartilhar diferenças	Estruturante, oferecendo segurança e previsibilidade
Inclusão	Aborda a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do espectro do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Propõe adequação dos espaços e materiais, avaliação adequada, mediação entre pares e docente	Concebida como abrangente, atende crianças da educação especial, bem como brancas, pardas, negras, indígenas, de diversos gêneros e nacionalidades, com foco especial nos historicamente excluídos do processo educacional.
Diversidade	Refere-se às variações individuais de desenvolvimento e aprendizagem	Considera a diversidade cultural e social das crianças	Valoriza a diversidade cultural e social das crianças

Fonte: elaboração da autora (2025). Baseado em: Balneário Camboriú (2021a), Camboriú (2023), Itapema (2021).

A BNCC-EI, como já mencionado, propõe uma organização curricular baseada nos Campos de Experiências, e a utilização desses campos — considerando as propostas analisadas — indica um alinhamento inicial com a Base. Embora a BNCC-EI apresente os Campos de Experiências como diretrizes, também induz uma certa padronização ao estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vale dizer que as três propostas curriculares municipais enfatizam a flexibilidade do tempo e da rotina, respeitando os ritmos individuais das crianças e demonstrando compreensão sobre a importância do desenvolvimento infantil. Contudo, essa aparente harmonia entre flexibilidade e padronização revela tensões, principalmente na interpretação e operacionalização dos objetivos de aprendizagem, resultando em diferentes níveis de flexibilidade entre as propostas.

A análise revelou abordagens distintas entre as propostas dos municípios quanto à organização do planejamento: Balneário Camboriú propõe direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, participar, explorar, conviver, expressar, conhecer-se); Camboriú adota direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária; e Itapema utiliza o planejamento por conceitos, com ênfase nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articulados aos campos de experiência da BNCC-EI. Essa análise revela maior abertura e flexibilidade quanto aos objetivos na proposta de Balneário Camboriú, enquanto as propostas de Camboriú e Itapema seguem mais rigidamente as orientações da BNCC-EI, restringindo essa flexibilidade.

Os municípios também divergem na organização do planejamento: Balneário Camboriú foca nos direitos de aprendizagens e desenvolvimento (brincar, participar, explorar, conviver, expressar, conhecer-se); Camboriú, nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária; e Itapema adota o planejamento por conceitos, com ênfase na observação e registro sistemático. O planejamento por conceitos de Itapema (Itapema, 2021) organiza as experiências pedagógicas considerando os interesses das crianças, articulados aos campos de experiência da BNCC-EI.

Outro aspecto importante a ser destacado é a opção pela metodologia de projetos, adotada pelas três Redes Municipais de Ensino, que emerge como uma escolha pedagógica relevante. Ao organizar os processos de aprendizagens em torno de temas que emergem do interesse das próprias crianças, essa metodologia estimula a curiosidade, a investigação e a construção colaborativa do conhecimento, promovendo

aprendizagens contextualizadas e significativas que contribuem para a ampliação e diversificação dos repertórios vivenciais das crianças.

Contudo, a ausência de discussão crítica e reflexiva, bem como o pouco aprofundamento sobre os conceitos, concepções e proposições implícitas — como o engessamento do currículo, a padronização de avaliações e as práticas centradas na transmissão de conteúdos, tanto na construção quanto na elaboração do texto político-pedagógico — prejudica não apenas a formação de professoras/es, mas também o desenvolvimento integral das crianças.

Embora as propostas curriculares municipais abordem, em diversos momentos, a importância da flexibilização curricular, percebe-se que não conseguiram garantir plenamente a autonomia das/os professoras/es e a adequação das práticas pedagógicas às realidades locais, enfraquecendo a valorização das experiências e saberes das crianças. A ênfase em orientações estruturadas resulta em uma acomodação docente, transformando o processo educativo em algo mais instrumental e previsível, limitando a criatividade e a capacidade das/os professoras/es de refletirem sobre as realidades em que eles, as crianças e suas famílias estão inseridos.

Assim, a reflexão sobre os conceitos, concepções e direcionamentos dos textos políticos aponta para um campo em disputa, onde diferentes atores influenciam as decisões e as implementações curriculares, revelando a complexidade do cenário educacional e a necessidade de uma participação mais efetiva dos profissionais da educação nesse processo. Trata-se de um movimento que exige posicionamento crítico e atuação ativa, especialmente diante das tensões que atravessam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nossa análise sugere que o que ocorre é mais uma acomodação do que uma resistência verdadeira às diretrizes propostas, principalmente em função da influência de princípios neoliberais e da quase ausência de discussões críticas que poderiam enriquecer a formação das/os professoras/es e o desenvolvimento das crianças.

O desafio consiste em equilibrar a implementação das diretrizes curriculares com a flexibilidade pedagógica necessária para garantir que a Educação Infantil seja verdadeiramente sensível aos direitos das crianças. As orientações formais devem servir como base, não como uma camisa de força, pois cada grupo de crianças apresenta uma realidade única, com ritmos, interesses e desafios distintos. Esse equilíbrio permite que o currículo seja respeitado, mas também adaptado para promover uma educação mais

dinâmica e sensível às realidades de cada contexto educativo.

Esse processo de sistematização, ao modificar apenas aspectos superficiais, mascara o desafio de repensar profundamente o significado, os fundamentos, os objetivos e os impactos da educação na sociedade. Compreender os fatos e acontecimentos históricos é essencial para uma intervenção consciente, crítica e política. Essa questão se agrava quando a participação popular é instrumentalizada para legitimar decisões preestabelecidas, apresentadas como consenso majoritário (Mainardes, 2006).

Assim, é crucial que as propostas curriculares não apenas reconheçam a necessidade de flexibilização, mas também promovam um verdadeiro diálogo com a comunidade escolar, permitindo que as vozes das/os professoras/es, das crianças e suas famílias e, de certo modo, da comunidade em geral, sejam ouvidas e consideradas na construção de um currículo que realmente atenda às necessidades e realidades locais. A verdadeira participação deve ir além da formalidade, buscando um engajamento ativo que contribua para uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

Essa reflexão destaca a importância de compreender a complexidade do processo educativo e de resistir à adoção acrítica de propostas pedagógicas que, muitas vezes, são apresentadas como soluções rápidas e generalizadas. É fundamental que a construção de bases curriculares considere a singularidade dos contextos educacionais, promovendo práticas reflexivas e integradas, em vez de respostas fragmentadas e descontextualizadas.

As propostas curriculares destacam um compromisso significativo com a diversidade e a inclusão, elementos essenciais para uma educação democrática e equitativa. Ao valorizar e incluir crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades, por exemplo, os municípios reafirmam o direito de todos à educação. Essa abordagem está em consonância com diretrizes nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial, que busca garantir que cada criança, independentemente de suas especificidades, desenvolva suas potencialidades em um ambiente acolhedor e desafiador.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a educação inclusiva vai além da Educação Especial, abrangendo a diversidade em seu sentido mais amplo. Isso implica não apenas a inclusão de crianças com deficiências, mas também a consideração de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos, além da diversidade de gêneros, etnias e modos de vida. A inclusão deve ser uma prática que acolha todas as crianças,

respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente onde cada uma se sinta valorizada. Portanto, ao discutir o compromisso com a diversidade, é crucial enfatizar que a educação inclusiva deve ser uma prática abrangente, que não se limita a atender a grupos específicos, mas busca criar um espaço educacional que respeite a pluralidade de experiências e identidades, preceito esse presente nas DCNEI (2009). Isso implica a necessidade de um olhar mais crítico sobre como essas estruturas influenciam as oportunidades de aprendizagens e o acesso a uma educação equitativa. Incorporar essa perspectiva ao currículo significaria abordar de forma mais explícita as questões de justiça social e equidade, possibilitando aos sujeitos entenderem, desde a mais tenra idade, as dinâmicas sociais que os cercam e tencioná-las de modo a fazer valer seus direitos, assegurados constitucionalmente.

A abordagem de avaliação, presente nas propostas curriculares municipais, exemplifica a acomodação e a interação entre as esferas macro e micro da educação. Nesse contexto, a documentação pedagógica emerge como um recurso fundamental para registrar, analisar e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças. Esse instrumento permite não apenas acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo, mas também serve como base para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Aliada à avaliação formativa, a documentação torna-se uma ferramenta valiosa para captar o percurso das crianças, evidenciando seus progressos, dificuldades e interesses, e refletindo diferentes maneiras de monitorar o desenvolvimento infantil. Essa documentação sistemática torna-se essencial para ajustar as estratégias de aprendizagem e garantir o alinhamento às diretrizes que promovem a personalização da educação. No entanto, é crucial aprofundar a discussão sobre a natureza dessa avaliação e documentação. A mera presença da documentação pedagógica não garante, por si só, uma prática avaliativa crítica e emancipatória. Pelo contrário, quando desprovida de uma reflexão crítica robusta, a documentação pedagógica pode se tornar um instrumento a serviço de políticas neoliberais de avaliação em larga escala, com o objetivo de alcançar resultados predeterminados e mensuráveis.

A preocupação com a instrumentalização da documentação pedagógica ganha relevância ao analisarmos as propostas de planejamento dos três municípios da microrregião de Itajaí, considerados neste estudo. O papel da documentação varia em cada proposta, exigindo diferentes níveis de atenção para evitar seu uso como mecanismo de controle (neoliberal). Em todas as propostas, a reflexão crítica sobre a

documentação é essencial, questionando: o que, para quem e como estamos documentando? Somente assim, a documentação se fortalecerá como instrumento de avaliação formativa para promover uma Educação Infantil emancipatória, e não como meio de controle e padronização, negligenciando a riqueza do processo. O risco aqui é que a documentação se torne burocrática e focada em atender às exigências da BNCC-EI, em vez de subsidiar a reflexão pedagógica e o acompanhamento individualizado das crianças.

Como vimos até aqui, a sistematização das similaridades e distanciamentos entre as propostas curriculares dos três municípios revela as diversas abordagens adotadas para conciliar flexibilidade e padronização. Como observa Ball (2022), essas diferenças podem ser explicadas pelas diversas concepções de conhecimento e aprendizagens que fundamentam cada proposta, além das relações de poder entre os atores envolvidos na sua elaboração.

A análise da influência dos atores envolvidos na elaboração e implementação dos currículos, embora reconheça a importância da participação de gestoras/es, professoras/es e comunidade escolar, questiona-se a real autonomia desses atores e a influência de fatores externos, como as políticas neoliberais frente às determinações da BNCC-EI. A falta de recursos, de conhecimento e de tempo para o aprofundamento de questões estruturais contribui para a reprodução de modelos padronizados.

A correlação dessas dificuldades está, intrinsecamente, ligada ao cenário político, no qual as decisões sobre alocação de recursos e definição de prioridades raramente são neutras, sendo que muitas vezes são influenciadas por uma série de fatores, como interesses partidários, contextos econômicos e sociais, e a distribuição desigual de recursos entre diferentes esferas de governo.

As políticas educacionais, como bem aponta Ball (2022), constituem um campo em disputa, no qual diferentes grupos e atores competem por poder e influência sobre as decisões que afetam a educação. Nesse sentido, algumas vezes, como a das/os professoras/es, podem ser silenciadas ou ignoradas em prol de outras agendas políticas, o que pode gerar desigualdades no acesso à formação de qualidade, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada pelo município.

Em alguns casos, maior flexibilidade pode resultar de maior autonomia das/os professoras/es ou da participação ativa da comunidade, enquanto propostas mais

prescritivas podem refletir maior centralização do poder nas gestões municipais ou em decisões de cunho mais técnico. Dessa forma, o equilíbrio de poder entre os diferentes envolvidos pode influenciar diretamente o grau de flexibilidade e padronização das propostas curriculares.

Este estudo mostrou que desde 2019, os municípios têm promovido ações de formação continuada para a implementação da BNCC-EI em contexto local, utilizando estratégias como palestras, seminários e oficinas em formatos presencial e virtual. Essa iniciativa, visou o envolvimento dos profissionais da educação, demonstrando um esforço de colaboração, contando com a participação de assessorias pedagógicas e das/os professoras/es da rede municipal. No entanto, a análise dos documentos revela que esses processos formativos têm se caracterizado por sua pontualidade, oferecendo pouco tempo para a apreensão da complexidade que envolve a construção de um currículo que atenda diretrizes nacionais, mas também atenda peculiaridades locais.

Embora não haja evidências de contratação formal de instituições externas para ministrar as formações, constata-se a presença de profissionais vinculados a outras instituições. No entanto, esses convites geralmente são personificados, direcionados a profissionais específicos, sem configurar um contrato formal entre as redes municipais de ensino e as Instituições de Ensino Superior (IES). Essa dinâmica sugere uma abordagem menos institucionalizada e mais dependente da disponibilidade individual dos profissionais convidados.

Ainda adentrando ao contexto de influência na elaboração das propostas curriculares, destacamos o papel da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) atuando como elo entre o Ministério da Educação (MEC) e os municípios, buscando garantir que as políticas educacionais sejam implementadas de forma efetiva e alinhada com as diretrizes nacionais. Sua atuação abrange a participação ativa em debates sobre a BNCC, com o oferecimento de orientações técnicas e pedagógicas aos municípios para sua implementação, o auxílio na elaboração e revisão dos currículos municipais, a formação continuada de professoras/es e a organização dos sistemas de avaliação. A UNDIME também disponibiliza materiais, guias e publicações de apoio a/aos gestoras/es municipais nesse processo.

Levando isso em conta, a formação, conforme evidenciado nos documentos curriculares, é entendida como um dos pressupostos essenciais para a implementação de

políticas macro em contextos locais. Os documentos enfatizam a importância da formação continuada para capacitar os profissionais a atender às diretrizes da BNCC e às especificidades locais, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e as necessidades, interesses e direitos das crianças. De acordo com Ball (2022), essa prática promove o engajamento de professoras/es, fazendo com que se sintam parte do processo decisório e, conseqüentemente, aumentem seu comprometimento com a implementação das novas políticas.

As propostas curriculares municipais analisadas, alinhadas à BNCC-EI, revelam desafios em relação à forma como concebem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A segmentação por faixa etária e a abordagem cronológica limitam a compreensão da complexidade do desenvolvimento infantil e a valorização das diferentes formas de aprender. Seria desejável uma abordagem mais qualitativa, que considerasse as particularidades de cada criança, de cada contexto, de cada lugar.

Em síntese, as propostas curriculares municipais desempenham um papel essencial na compreensão sobre as diretrizes nacionais para a Educação Infantil em cada contexto. Esse processo oferece subsídios importantes para a continuidade do estudo, particularmente na análise dos documentos e propostas formativas elaboradas pelos três municípios após a implementação da BNCC. Chegamos, assim, ao momento de fechamento da investigação, no qual se organizam os elementos necessários à construção das considerações finais, retomando o percurso realizado à luz dos contextos analisados e das implicações que emergem para a Educação Infantil em cada rede.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE A BNCC-EI E AS REALIDADES LOCAIS

A pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC) analisou os impactos da BNCC-EI nas propostas curriculares de municípios da Microrregião de Itajaí/SC, destacando como as diretrizes nacionais são “traduzidas e interpretadas” nos contextos locais. Através da abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011; Ball *et al.*, 2013; Ball, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball, 2022) ficou evidente as complexas dinâmicas de adaptação e “tradução” das políticas nacionais no contexto de práticas locais, revelando tanto convergências quanto divergências nos processos de implementação.

O estudo demonstrou que a tradução das políticas educacionais não é um processo linear, mas envolve uma série de transformações e adaptações feitas pelos diferentes atores sociais envolvidos: gestoras/es, professoras/es e as comunidades escolares. Esses atores desempenham um papel fundamental na interpretação das diretrizes, o que impacta diretamente nas práticas pedagógicas e na formação de sujeitos. O neoliberalismo, ao influenciar a formulação das políticas educacionais, tem levado a uma reconfiguração do papel do Estado, com uma ênfase na padronização e na eficiência, o que, por um lado, estrutura as práticas pedagógicas, mas, por outro, limita a flexibilidade necessária para atender às realidades locais.

A análise das políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil, com ênfase na BNCC-EI, revelou que essas políticas refletem um processo histórico de transformação das concepções de infância e do papel da educação na formação integral das crianças. Embora a BNCC-EI seja um documento normativo de padronização das diretrizes curriculares para Educação Infantil, sua interpretação local evidencia a necessidade de um diálogo constante entre as políticas nacionais e as realidades regionais. É nesse ponto que se torna relevante observar como os municípios interpretam e operacionalizam essas diretrizes, enfrentando, na prática, as tensões entre padronização e diversidade local.

A adaptação das propostas curriculares nos municípios participantes da pesquisa evidenciou como as diretrizes podem ser ajustadas para atender às necessidades locais, mas também destacou os desafios de uma implementação de

políticas padronizadas. Esses desafios surgem quando as particularidades culturais e sociais das comunidades não são adequadamente consideradas. A padronização das políticas, embora ofereça uma estrutura sistematizada, pode não ser suficiente para garantir que as especificidades de cada contexto sejam atendidas, o que pode comprometer a qualidade e a equidade da educação. Isso reforça a necessidade de uma maior flexibilidade nas diretrizes, permitindo que as propostas curriculares se harmonizem com a diversidade cultural e social das diferentes comunidades.

A pesquisa ressaltou a importância de se promover a flexibilidade nas ações pedagógica, incorporando nas diretrizes curriculares a capacidade de se ajustar às diferentes realidades locais, de forma a garantir equidade e qualidade na/para a Educação Infantil. Para tanto, é fundamental que professoras/es se sintam apoiados, não apenas nas orientações formais, mas também no desenvolvimento de práticas que atendam aos interesses e às necessidades das crianças e das comunidades que estão inseridos. Nesse processo de adaptação e escuta dos contextos, torna-se evidente que o fortalecimento das práticas pedagógicas passa, necessariamente, por uma formação docente que promova o diálogo entre políticas curriculares e realidades vividas. Assim sendo, este estudo também sublinha a necessidade de reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, sugerindo que a formação continuada das/os professoras/es seja um componente central para a implementação das políticas educacionais. A formação deve ser capaz de integrar as diretrizes curriculares à realidade local, promovendo uma educação inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral das crianças.

Os principais resultados da pesquisa sobre a implementação da BNCC-EI para a Educação Infantil em três cidades da microrregião de Itajaí/SC, indicam que os municípios de Balneário Camboriú, Camboriú e Itapema enfrentam desafios significativos ao ajustarem as políticas curriculares nacionais às realidades locais. As propostas curriculares municipais apresentam diferentes abordagens, evidenciando um movimento de alinhamento com as diretrizes da BNCC-EI, mas também uma busca por flexibilidade para atender às especificidades das comunidades locais. Em alguns casos, as propostas curriculares municipais demonstraram resistência à padronização curricular, destacando as tensões entre as orientações nacionais da BNCC-EI e as necessidades e realidades locais. Esse processo reflete a complexidade da adaptação das políticas nacionais, nas quais as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades influenciam diretamente nas práticas pedagógicas e na efetividade da

implementação das políticas nacionais.

Registramos que a pesquisa tomou como base analítica o Ciclo de Políticas, explorando os três contextos interdependentes: **contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática**. Essa abordagem permitiu analisar desde a formulação das políticas até sua interpretação e ressignificação nos contextos locais. Tal escolha teórica possibilitou identificar os caminhos percorridos pela BNCC até sua chegada aos municípios, e os efeitos concretos e simbólicos de sua presença nas práticas locais. Dessa forma, retomamos os três contextos, para evidenciar que o contexto da prática constitui o espaço onde as políticas macro são vividas e reinterpretadas pelos atores locais. Nesse campo de ação, os documentos normativos são traduzidos, interpretados e ressignificados às realidades locais, gerando um processo dinâmico e complexo de interpretações. Importante ressaltar que o contexto da prática é um espaço de disputas, onde múltiplas políticas se cruzam, com diferentes perspectivas, interesses e contradições coexistindo.

Nessa direção, as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas reconfiguradas e negociadas pelos atores envolvidos, o que garante que a implementação das políticas seja um processo contínuo de adaptação e mediação local. Ao analisar o contexto da prática, é fundamental considerar os outros contextos que o influenciam: o contexto de influência, que envolve os processos de formulação das políticas e a atuação de diversos atores sociais; e o contexto de produção do texto, que se refere à elaboração dos documentos normativos e suas características linguísticas e discursivas. A interação entre esses contextos molda a forma como as políticas são compreendidas e implementadas no contexto local, possibilitando-nos compreender com profundidade os processos concretos de implementação da BNCC nos municípios investigados.

Nesse entrelaçamento de contextos, a pesquisa evidenciou que as pressões externas também desempenham um papel importante, mostrando como interesses políticos e econômicos mais amplos influenciam as decisões educacionais no país. Portanto, a influência de organismos internacionais e as demandas do mercado global tiveram um papel crucial no delineamento de políticas nacionais para a educação, com ênfase na padronização e em resultados mensuráveis. Essas características estão refletidas diretamente nas diretrizes da BNCC-EI, que busca a homogeneização da Educação Básica em todo o país. A proposta, ao promover a criação de um sujeito

neoliberal, visa atender às demandas do mercado de trabalho, moldando as crianças desde a infância, para se tornarem adultos consumidores e produtivos em um sistema globalizado.

No que diz respeito ao contexto de produção de texto, a BNCC-EI é apresentada como um documento que, embora com discurso de promover uma Educação Infantil de qualidade e equitativa, frequentemente assume o papel de mecanismo de controle curricular dentro da lógica neoliberal. Esse controle é evidenciado pela ênfase na padronização das práticas pedagógicas e na definição de objetivos de aprendizagem e competências que devem ser alcançados desde os primeiros anos de vida. Nesse cenário, como aponta Durlí (2020), o documento também se alinha aos interesses da economia global e de uma ordem social baseada no individualismo, na competitividade e na performatividade, contribuindo para a homogeneização dos currículos e para a escolarização precoce da infância.

No contexto da prática, a implementação das diretrizes da BNCC-EI nas propostas curriculares municipais evidencia uma diversidade de interpretações e abordagens. O município de Balneário Camboriú, por exemplo, apresenta uma proposta mais flexível e aberta, priorizando a formação integral das crianças e a valorização dos direitos de aprendizagem. No entanto, essa flexibilidade vem acompanhada de uma carência de estruturação detalhada sobre como as diretrizes devem ser operacionalizadas no cotidiano pedagógico. Essa falta de especificidade na organização das práticas pedagógicas, embora valorize a autonomia docente e a adaptação às realidades locais, pode gerar desafios na implementação, como a dificuldade em garantir a coerência pedagógica e a consistência entre as práticas das diferentes instituições educativas. Em contrapartida, municípios com abordagens mais prescritivas e estruturadas, como Camboriú, tendem a oferecer orientações mais claras para as/os professoras/es, mas podem limitar a flexibilidade necessária para inovar e responder às necessidades específicas das crianças e comunidades. Itapema, por sua vez, busca um equilíbrio entre flexibilidade e alinhamento às diretrizes da BNCC-EI, mas enfrenta desafios para se desvincular da padronização. Essa busca por conformidade é um reflexo da pressão exercida por políticas nacionais e da necessidade de atender aos requisitos legais.

Ressaltamos que, durante a elaboração das propostas curriculares municipais, as vozes de gestoras/es, professoras/es e comunidades escolares desempenham um papel fundamental na interpretação e tradução das políticas para suas

realidades locais. No entanto, algumas vozes permanecem silenciadas, como as de grupos marginalizados, cujas necessidades e perspectivas não são suficientemente representadas nas discussões sobre políticas curriculares. Esse silenciamento pode ser atribuído à centralização das decisões em instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais), que priorizam a padronização em detrimento da diversidade e da inclusão. Tal priorização, como evidenciado na pesquisa, articula-se a uma lógica de gestão marcada pela valorização de critérios financeiros e administrativos, que tende a reduzir os espaços de escuta e negociação coletiva. Assim, a ênfase em indicadores econômicos e na conformidade administrativa pode eclipsar a necessidade de um diálogo qualificado e plural, que contemple as vozes dos diversos sujeitos implicados nos processos educacionais — entendidos como aqueles que, de alguma forma, são atravessados, impactados ou corresponsáveis pelas políticas formuladas e implementadas, especialmente aqueles que lidam diretamente com as consequências dessas políticas.

Nesse cenário, emerge outro movimento analisado na pesquisa, relacionado ao tensionamento entre a necessidade de atender às diretrizes nacionais e a busca por respostas mais sensíveis aos contextos locais. O tensionamento observado entre a flexibilização e a resistência à padronização curricular nas propostas dos três municípios evidencia essa complexidade de equilibrar a adaptação às realidades locais com o cumprimento das diretrizes nacionais. Esse equilíbrio é fundamental para garantir uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e contextualizada, mas também coerente e de qualidade. Por um lado, a flexibilidade permite que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às necessidades específicas das crianças e das comunidades, respeitando suas particularidades culturais, sociais e econômicas. Essa personalização pode fomentar um ambiente educativo mais significativo, em que as crianças são vistas como protagonistas de seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Porém, por outro lado, a pressão por uma estrutura mais definida e padronizada reflete a necessidade de assegurar que as orientações nacionais, como as da BNCC-EI, sejam implementadas de maneira uniforme, promovendo equidade e qualidade educacional. Uma padronização excessiva, no entanto, pode reduzir o espaço para a inovação pedagógica e limitar a autonomia das/os professoras/es, resultando em práticas que não dialogam com as especificidades dos contextos locais. O questionamento central é: até que ponto a flexibilidade pode ser considerada favorável sem comprometer a efetividade das práticas pedagógicas?

Esse desafio de equilibrar diretrizes nacionais e necessidades locais demonstra que cada município investigado apresenta uma proposta curricular singular, buscando atender às demandas específicas de sua comunidade. Em Balneário Camboriú, a proposta curricular se destaca por sua ênfase nos projetos de aprendizagem fundamentados na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001, 2017), que valoriza as interações sociais como eixo central para a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças. Articulando, assim, as dimensões culturais e sociais da experiência infantil, proporcionando um ambiente que estimule a aprendizagem significativa. Embora a perspectiva em questão acentue o papel fundamental das interações sociais e culturais para o desenvolvimento infantil, mediado por ferramentas culturais e pelas diversas linguagens, ela apresenta limitações ou não aprofunda as complexas relações e estruturas sociais que moldam a vida das crianças.

A implementação também enfrenta desafios práticos significativos. A falta de compreensão e internalização dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural por parte das/os professoras/es — especialmente aqueles contratados em regime temporário, que frequentemente alternam sua atuação em diferentes faixas etárias (ACTs) — compromete a aplicação consistente dos princípios da teoria. Sem um entendimento sólido, há o risco de que as práticas pedagógicas se tornem superficiais, não explorando de forma plena as potencialidades das interações sociais e culturais no desenvolvimento das crianças.

Esse quadro, intensificado pela alta rotatividade do corpo docente, dificulta a continuidade e a consistência dos projetos de aprendizagem. Esses projetos exigem uma formação continuada e um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, que precisam compartilhar uma visão pedagógica comum e desenvolver estratégias conjuntas. A instabilidade nas equipes docentes não apenas compromete a qualidade das práticas pedagógicas, mas também dificulta a construção de um ambiente educativo que promova a integração e o engajamento das crianças em processos de aprendizagem coletiva e significativa. Essa dinâmica de continuidade e descontinuidade nas práticas pedagógicas está fortemente atrelada à conjuntura política vigente, que influencia diretamente nas políticas de contratação, formação e permanência dos profissionais da educação (Kramer; Toledo; Barros, 2014).

Diante das especificidades encontradas em cada proposta curricular dos municípios, cabe agora destacar seus aspectos relevantes — conforme revelados pela

pesquisa — começando pela abordagem dos campos de experiência na Educação Infantil, que, conforme a PCBC/2021, enfatiza a flexibilidade e a contextualização do processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil. Em vez de propor objetivos pré-estabelecidos ou definidos, as/os professoras/es têm autonomia para planejar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagens dinâmico e significativo. Por exemplo, uma experiência de jardinagem pode integrar conhecimentos sobre a natureza (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), habilidades motoras (corpo, gestos e movimentos) e cooperação (o eu, o outro e o nós). Seguindo essa perspectiva, a referida proposta de Balneário Camboriú centraliza o papel da/o professora/or como mediadora/or de experiências que estimulam as interações sociais e promovem aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Essa decisão pode ter sido influenciada por pesquisadoras/es e professoras/es que defendem uma educação mais participativa e inclusiva. Por outro lado, é importante considerar a tensão existente entre os conceitos de educação e participação, que requer uma abordagem crítica e reflexiva para evitar que tais princípios não se esvaziem de significado e não se limitem a um discurso repetido de forma superficial, como alertam Rocha, Buss-Simão e Lessa (2016).

A Proposta Curricular Municipal de Camboriú PCMC/2019 destaca-se por sua abordagem centrada no desenvolvimento integral das crianças, com ênfase nos projetos de aprendizagens, documentação pedagógica e avaliação formativa, refletindo o compromisso da educação municipal com a qualidade dos processos de aprendizagens. Essa proposta não só busca promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas, mas também estrutura práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos em sua própria educação. Adota os projetos de aprendizagens como base para o trabalho pedagógico, entendendo-os como um caminho dinâmico e flexível que possibilita a exploração de temas de interesse das crianças e promove o desenvolvimento de forma integral. É possível considerar que sua implementação exige atenção às demandas adicionais que ela impõe sobre a formação das/os professoras/es, particularmente no que diz respeito à documentação pedagógica. Encontrar o equilíbrio entre as necessidades de registro, análise e reflexão pedagógica, e a interação direta com as crianças, é essencial para garantir que a proposta seja verdadeiramente entendida e que as práticas pedagógicas

promovam um ambiente educativo enriquecedor e promotor de vivências significativas na infância.

Já a implementação do planejamento por conceitos em Itapema visa promover uma abordagem mais integrada e centrada nas necessidades e interesses das crianças, distanciando-se das práticas pedagógicas fragmentadas e prescritivas. Esta metodologia fundamenta-se na premissa de que as aprendizagens ocorrem de forma a conectar novos conhecimentos às experiências prévias, favorecendo, assim, aprendizagens mais contextualizada e interdisciplinar. Além disso, a organização das práticas pedagógicas em torno de ideias centrais facilita a interdisciplinaridade, permitindo que as/os professoras/es conectem diferentes áreas do conhecimento de maneira multidisciplinar. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, onde as aprendizagens são mais favoráveis quando as crianças podem explorar temas de forma diversificada, em vez de isolada. Por exemplo, um projeto sobre meio ambiente pode integrar ciências, artes e linguagem, proporcionando uma experiência de aprendizagens rica e diversificada.

A implementação bem-sucedida do planejamento por conceitos exige que as/os professoras/es tenham formação continuada e recebam suporte institucional constante. Essa condição é fundamental para que eles possam adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para planejar e executar experiência que atendam às diretrizes propostas. Sem esse suporte, pode haver uma tendência a retornar a métodos e práticas pedagógicas tradicionais.

A elaboração conjunta dos textos, em especial na PCI/2019, elaborados pelos CEIMs valoriza a participação, o saber e a experiência das/os professoras/es, reconhecendo-os como atores importantes na construção do currículo. Essa valorização pode fortalecer o sentimento de pertencimento e o engajamento dos profissionais no processo de implementação. No entanto, é crucial analisarmos criticamente como o neoliberalismo pode apropriar-se desses processos, criando um falso senso de pertencimento e engajamento. Como bem observa Ball (2022), a noção de participação difundida pelo discurso neoliberal não elimina as escolhas individuais, mas as instrumentaliza, configurando um mecanismo de governança que opera através de certas liberdades. Ou seja, sob a lógica neoliberal, a participação é estimulada não com o objetivo primordial de aprimorar a qualidade da educação, mas sim para direcionar o engajamento dos sujeitos ao alcance de metas e indicadores preestabelecidos.

As propostas curriculares dos municípios analisados, ao tentarem resistir à padronização imposta pela BNCC-EI, enfrentam um dilema significativo. Embora busquem incorporar elementos que respeitem as especificidades locais e a diversidade das realidades educativas, muitas vezes acabam por adotar aspectos da BNCC-EI que não conseguem transcender ou superar. Essa situação revela a complexidade da implementação de políticas curriculares que, embora tenham a intenção de promover uma educação mais contextualizada e significativa, podem se ver limitadas pelas diretrizes nacionais.

A avaliação contínua do progresso de desenvolvimento e aprendizagens é um exemplo claro desse tensionamento. Enquanto a avaliação contínua pode ser uma ferramenta para refletir sobre o desenvolvimento das crianças e pensar práticas pedagógicas, ela também pode se tornar um mecanismo de controle que reforça a padronização. Isso ocorre quando as avaliações se concentram em métricas e resultados que não necessariamente refletem o aprendizado e as experiências individuais das crianças. Além disso, a pressão para alinhar as ações pedagógicas com os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC-EI pode levar a uma superficialidade nas práticas pedagógicas. Em vez de promover uma educação que valorize as vivências e as experiências das crianças, pode-se acabar priorizando a conformidade com as diretrizes, o que pode resultar em uma abordagem mais mecânica e menos reflexiva.

Os dados, aqui presentes, revelaram que a adaptação das propostas curriculares municipais à BNCC-EI, muitas vezes, não considera as especificidades locais. A homogeneização promovida pela BNCC-EI pode desvalorizar as particularidades culturais, sociais e econômicas de cada município, resultando em práticas pedagógicas que não atendem aos direitos das crianças, dentre eles, o direito a uma educação que articule suas experiências e saberes próprios com os conhecimentos patrimoniais da humanidade (culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos), como preza as DCNEI (Brasil, 2009a), assegurando seu desenvolvimento integral.

Esta pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem crítica em relação às políticas curriculares para a Educação Infantil, com o objetivo de construir uma educação que respeite e valorize a diversidade, além de atender às demandas das crianças e das comunidades. É essencial que gestoras/es, professoras/es e formuladores/as de políticas considerem as perspectivas das comunidades locais na

construção de uma educação pública de qualidade, acessível e inclusiva. Para que esse objetivo seja alcançado, é imprescindível que haja um compromisso contínuo com a formação dos profissionais da educação. Essa formação deve transcender a mera transmissão de conteúdos e técnicas, incorporando o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem às/aos professoras/es interpretar, questionar as diretrizes curriculares de forma crítica e contextualizada, levando em consideração as realidades locais e as especificidades das comunidades atendidas. Essa perspectiva corrobora a análise de Ball (2022), que afirma que as políticas educacionais nunca são implementadas de maneira linear, mas são permeadas por diversas interpretações e conflitos. Esse processo contínuo de adaptação e negociação das diretrizes envolve a necessidade de uma formação docente que possibilite aos profissionais da educação um entendimento crítico sobre as políticas em vigor e suas implicações práticas na Educação Infantil.

Considerando as referências teóricas que fundamentaram esta pesquisa, destacamos a importância da análise crítica da formação docente. Os estudos apontam que a crescente influência da BNCC na formação de professoras/es — inserida em um contexto de políticas curriculares globais — exige uma reflexão sobre como os contextos sociais, políticos e econômicos, moldados pela racionalidade neoliberal na educação, estão redefinindo o papel de professoras/es. Esse pensamento desafia-nos a considerar as relações entre políticas educacionais e a lógica neoliberal que permeia a formulação e implementação das diretrizes curriculares, destacando a necessidade de uma educação que, ao mesmo tempo, se ajuste às demandas globais e respeite as especificidades locais e culturais.

A pesquisa ainda revelou que a tradução das diretrizes nacionais para os contextos locais é um processo complexo e não linear, que envolve a interpretação e tradução das diretrizes por diversos atores, incluindo gestoras/es, professoras/es e comunidades escolares. Essas traduções, nas propostas curriculares municipais, tem um impacto direto e significativo nas práticas diárias nas instituições de Educação Infantil. Nesse cenário de interpretações e disputas, destaca-se também o papel de determinados agentes externos no direcionamento das políticas curriculares. A influência de organizações sem fins lucrativos e de agentes politicamente bem-posicionados revela como interesses privados podem se sobrepôr às demandas sociais, orientando a

educação para atender às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Assim, torna-se fundamental adotar uma perspectiva crítica sobre a formulação e a implementação das políticas educacionais, admitindo a tensão entre a padronização curricular imposta pela BNCC e a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades locais, culturais e sociais. Essa análise reforça a importância de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, capaz de articular as demandas globais com o respeito à diversidade e à autonomia das comunidades locais.

Analisar o entrelaçamento entre documentos nacionais e locais permitiu não apenas um diagnóstico das condições de implementação das políticas, mas também a identificação de áreas que demandam melhorias, como a formação continuada de professoras/es e a necessidade de acompanhamento e de suporte técnico-pedagógico contínuo e institucional. A reflexão crítica sobre essas dinâmicas é essencial para a promoção de uma Educação Infantil mais equitativa e de qualidade, que respeite a individualidade de cada criança e o contexto em que está inserida. Baseadas nessa compreensão crítica, foi possível avançar na análise das condições concretas que afetam a implementação dessas políticas nos contextos municipais. Esse processo analítico propiciou um entendimento aprofundado sobre as tensões e desafios inerentes à implementação das políticas educacionais, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente dos profissionais da educação, que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente respondam às necessidades das crianças e das comunidades em que atuam.

A partir dos resultados obtidos, torna-se imperativo o desenvolvimento de novas pesquisas para identificar os efeitos das propostas curriculares municipais na prática pedagógica e seus reais impactos, buscando estratégias para superar a padronização curricular e valorizar a diversidade e a autonomia local. Sugere-se, portanto, a inclusão do quarto contexto trazido pela abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011; Ball *et al.*, 2013; Ball, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball, 2022) contexto dos resultados ou da produção dos efeitos que se refere aos resultados da política na prática educativa, no processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. A análise desse contexto destaca a necessidade de pesquisas futuras que investiguem estratégias para superar a padronização curricular, valorizar a diversidade

local e aprimorar as políticas públicas educacionais, visando uma educação mais justa e democrática.

Assim, a análise apresentada ressalta a complexidade da implementação de políticas educacionais, como a BNCC-EI, e a necessidade de ir além da análise documental para compreender seus impactos reais na prática pedagógica. A pergunta final, “o que fazer com o que fizeram para nós?”, convida à reflexão sobre o papel das/os professoras/es na interpretação, tradução ressignificação e das diretrizes curriculares.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANPED. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Rev. Bras. Educ.** [on-line]. 1998, n. 07, pp. 89-96. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/06/rbe_07.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e Enredos para a Infância Brasileira. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 30, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 9 abr. 2025.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BALL, Stephen James; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2ed. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, Stephen Jhon. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671/209209210332>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, Stephen John; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação Em Questão**, v. 46, n. 32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). Conselho Municipal de Educação. **Ata da Reunião Extraordinária nº 05/2021/CONSEME**, de 13 de julho de 2021c. Deliberação sobre o alinhamento do Referencial Curricular à BNCC. Disponível em: https://www.bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/EE5JU6MF.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). Conselho Municipal de Educação. **Ata nº 03/2021/CONSEME**. Balneário Camboriú: Prefeitura Municipal, 2021b. Disponível em: https://www.bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/WU2JC6GV.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Decreto nº 3.143, de 1999**. Regulamenta a Lei nº 1.785, de 12 de agosto de 1998. Leis Municipais, Balneário Camboriú/SC, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/decreto/1999/314/3143/decreto-n-3143-1999-regulamenta-a-lei-n-1785-de-12-de-agosto-de-1998>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Lei nº 1.785, de 1998**. Enquadra as instituições de ensino da rede pública municipal aos termos da Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Regulamentada pelo Decreto nº 3.143/1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/1998/179/1785/lei-ordinaria-n-1785-1998-enquadra-as-instituicoes-de-ensino-da-rede-publica-municipal-aos-terminos-da-lei-n-9394-96-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 16 abr. 2025

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú: Prefeitura Municipal, 2021a.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/18129/16125/68185>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil nos municípios brasileiros. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8125597/ANAIS_DO_I_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_CURR%C3%8DCULO_EM_MOVIMENTO_Perspectivas_Atuais_Belo_Horizonte_novembro_de_2010. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões. Partilhando Olhares sobre as Crianças Pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: **12º Encontro De Prática De Ensino (ENDIPE): Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, 2004, Curitiba.

BATISTA, Rosa; PASSOS, Joana Célia; SCHMIDT, Leonete Luzia. Crianças belas, sadias e robustas: o futuro da raça brasileira nas políticas de proteção à infância em Santa Catarina nos idos de 1940. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 453–479, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e59244>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora34, 2009.

BOYDEN, J. Children and the policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta os sistemas de ensino e as instituições e redes escolares para sua implementação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103192-parecer-cne-cp-15-2018-aprovado/file>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 2/2022, de 17 de fevereiro de 2022. Estabelece normas sobre Computação na Educação Básica como complemento à BNCC. 2022a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/parecer-cne/ceb-n-2-de-17-de-fevereiro-de-2022-387424310>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022. Define os conteúdos e habilidades relacionados à Computação e à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas. 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-4-de-outubro-de-2022-437692680>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/d2264.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Seção 1 Brasília, DF, 13 set. 1996f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 214 da Constituição Federal, para dispor sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.

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, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar – segunda versão revista. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília, 1995a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil:** Bibliografia Anotada. Brasília, 1995b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/serie_doc_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil:** Diretrizes Curriculares. Brasília, 1996a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil:** proposta. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?co_midia=2&o_obra=28099&select_action=. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994. Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?co_midia=2&o_obra=27450&select_action=. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil.** Brasília, 1996b. Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?co_midia=2&o_obra=27932&select_action=. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 10, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996e. Disponível em:

https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraDownload.do?co_obra=27932. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 20–22, 8 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2002. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União,** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União,** Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMBORIÚ (SC). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 07/2024, de 24 de outubro de 2024**. Aprova a Proposta Curricular da Educação Infantil e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú /SC em sua integralidade. [Resolução]. Camboriú/SC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JpoCR313av2DYtdqPsGELM2Zz-eHEUnX/view>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAMBORIÚ (SC). **Lei nº 1.563, de 17 de dezembro de 2003**. Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de Camboriú. Camboriú/SC, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/camboriu/lei-ordinaria/2003/157/1563/lei-ordinaria-n-1563-2003-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-camboriu>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CAMBORIÚ (SC). **Lei nº 3.498, de 28 de dezembro de 2023**. Cria o Programa Mais Creche e autoriza o Município de Camboriú a contratar com escolas particulares de educação infantil vagas em creche. Camboriú/SC, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/camboriu/lei-ordinaria/2023/350/3498/lei-ordinaria-n-3498-2023-cria-o-programa-mais-creche-e-autoriza-o-municipio-de-camboriu-a-contratar-com-escolas-particulares-de-educacao-infantil-vagas-em-creche>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CAMBORIÚ (SC). Secretaria de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Proposta curricular da Educação Infantil: 2019a**. Camboriú/SC: Secretaria de Educação, 2019a.

CAMBORIÚ (SC). Secretaria de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Referencial Teórico de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educação Infantil**. Camboriú/SC, 2019b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zYA987dfWIX6ubkrEEEx8-EYLS0uqfsGb/view>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete ; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87–128, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. . BNC e educação infantil - Quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, p. 27–41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 170–185, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466–476, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15782>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 66, p. 771–791, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 5 jul. 2023.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31–40, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1052>. Acesso em: 5 jul. 2023.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da Criança e do Adolescente**. Criciúma/SC: UNESC, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/23711816/Direito_da_Crian%C3%A7a_e_do_Adolescente. Acesso em: 5 jul. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Qu'est-ce que la Philosophie?**, Paris, Minuit, 1992.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora/Unesco, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2025.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DURLI, Zenilde. Política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância no Brasil e em Portugal. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n. jan/dez, p. 1–20, 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8589>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do desenvolvimento**. Trad. Marina Kawamura. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, Fabiana Silva. Algumas reflexões em torno da análise epistemológica de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1–19, 2018. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/11088>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERNANDES, Natalia. **Infância e Direitos**: Participação das crianças nos contextos de vida - Representações, Práticas e Poderes. Tese de doutorado, Universidade do Minho/PT, 2005. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>. Acesso em: 22 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn Theresa; CADWELL, Louise Boyd; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

GIROUX, Henry. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

HADDAD, Lenira. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Dialética da abstração**. Trad. Antonio A. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Flag, 2009 [1977].

ITAPEMA (SC). **Lei nº 2.847, de 16 de abril de 2010**. Institui e disciplina o Sistema Municipal de Ensino de Itapema, cria os seus órgãos constitutivos e dá outras providências. Itapema/SC, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/i/itapema/lei-ordinaria/2010/285/2847/lei-ordinaria-n-2847-2010-institui-e-disciplina-o-sistema-municipal-de-ensino-de-itapema-cria-os-seus-orgaos-constitutivos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ITAPEMA (SC). **Proposta Curricular: Educação Infantil** / [organização: Julice Dias *et al.*]. Itapema/SC: Prefeitura de Itapema, Secretaria Municipal de Educação – SME, 2021. Documento impresso.

ITTNER, Augusto. Camboriú e Balneário Camboriú impõem “Dinastia Pavan” e elegem pai e filha. **NSC Total**, 06 out. 2024. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/noticias/camboriu-balneario-camboriu-impoem-dinastia-pavan-e-elegem-pai-e-filha>. Acesso em: 16 abr. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdo específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - Nº 24 – Junio, 2014**. (81-106). Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e236273, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil:** para retomar o debate. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v.13, n.2, p. 65-82, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2145/38-artigos-kramers.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 11–36, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/#>. Acesso em: 11 out. 2024.

KUHLMANN JR., Moyses. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p. 5-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Atividade, consciência e personalidade.** Trad. Ana T. P. Lemos. Petrópolis: Vozes, 1983 [1978].

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, 2016, p. 38-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens educativas.** São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança.** 4ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Trad. Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Silveira; MORETTI, Vera Dalbosco; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Fátima Dalila. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3094>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **Das ruas ao internato - experiências infantis**: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1950-1972). 2005. Mestrado (História Social) – PUCSP, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12773>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323–337, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B> Disponível em: Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a Educação Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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**, [S. l.], n. 41, p. 77–90, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002, p. 7-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PROUT, Allan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpXVHmtt6VzH7mvP6VHb/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 31–49, 2016. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/97>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693–728, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/142>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis/SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”. **Entrevista concedida à Fernanda Campagnucci, da redação do De Olho no Plano**, em março de 2011. Disponível em: <https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. In: **Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**, 8., 2004, Coimbra. A questão social no novo milénio. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2004. p. 321. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, 100 Itajaí, SC, v. 16, n. 2, p. 288-299, jul. 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213–232, jul. 2008. <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Comunicação apresentada em mesa-redonda. Brasília: INEP, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Fátima Campos; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20160069, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjuHbVvNSTpp4LGXQD4y5m/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780>. Acesso em: 3 jul. 2023.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo dos jardins de infância Waldorf. Trad. Rudolf Weidmann e Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. 2ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, Vitor. Como Balneário Camboriú se tornou 'capital conservadora' do Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 6 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3gvp73e6gvo>. Acesso em: 16 abr. 2025.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNICEF. **Convenção sobre o Trabalho Infantil**. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-trabalho-infantil>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Desenvolvimento infantil**. Brasília: UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: **Currículo: Questões atuais**. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.).Campinas, SP: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 25ed. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.