



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense
Campus Camboriú

JANIRA MORELLI MATOS

**DOCUMENTOS OFICIAIS E NARRATIVAS PROFISSIONAIS:
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES À
FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO JOSÉ (SC)**

Camboriú, SC
2025

JANIRA MORELLI MATOS

**DOCUMENTOS OFICIAIS E NARRATIVAS PROFISSIONAIS:
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES À
FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO JOSÉ (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú (SC), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Roseli Nazário, Dr.^a

Camboriú, SC
2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Matos, Janira Morelli.

M433d Documentos oficiais e narrativas profissionais: concepções de criança e infância e suas implicações à formação continuada da educação infantil da rede municipal de ensino de São José (SC) / Janira Morelli Matos; orientadora Roseli Nazário, 2025.

183p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Criança - Compreensão. 2. Infância - Compreensão. 3. Formação Continuada do Professor. 4. Educação Infantil. 5. Etnografia. 6. Rede Municipal de Ensino – São José-SC. I. Nazário, Roseli. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.71

JANIRA MORELLI MATOS

**DOCUMENTOS OFICIAIS E NARRATIVAS PROFISSIONAIS:
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES À
FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO JOSÉ (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 Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Professora Roseli Nazario, Dr.^a

Orientadora – IFC campus Camboriú

BANCA EXAMINADORA

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Professor Adilson De Angelo, Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Professora Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dr.^a

IFC *campus* Camboriú

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Professora Patrícia de Moraes Lima, Dr.^a (suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina

Camboriú, SC

2025



DECLARAÇÃO Nº 21/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 26/08/2025 15:59)

ROSELI NAZARIO

COORDENADOR DE CURSO - TITULAR

CCPGE (11.01.03.47)

Matricula: ###313#5

(Assinado digitalmente em 26/08/2025 14:47)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/RDSUL (11.01.05.11)

Matricula: ###432#3

(Assinado digitalmente em 27/08/2025 08:13)

ADILSON DE ANGELO LOPES FRANCISCO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.097-##

(Assinado digitalmente em 26/08/2025 19:46)

PATRICIA DE MORAES LIMA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.629-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 21, ano: 2025, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 26/08/2025 e o código de verificação: 7a290ea1a6

Este trabalho é dedicado às crianças, esses pequenos sujeitos,
que sejam respeitados todos os seus direitos.

AGRADECIMENTOS

A minha descoberta de que sou uma composição polifônica deu-se quando reconheci e aceitei, em mim, as características que herdei da minha mãe, Margarida, e as do meu pai, João Carlos. Mãe e pai, obrigada por serem! Mãe e meu irmão José Claudio: agradeço por sempre a incentivarem e apoiarem. José, ainda, por me trazer a racionalidade em alguns momentos. Georgina, minha irmã, obrigada por acolher as minhas emoções e por ser sempre emoção, me apoiando.

Lucas, dezenas de vezes te ouvi dizer que me juntavas, recompunhas e rejuntavas, me reconstruindo novamente. Estou aqui, inteira (e tu também). Obrigada.

No Mestrado, compus laços! No Infantrio, com Adriana e Martínova, a parceria dos estudos ao diário de desabafos e conquistas. A chegada da Janaína, e depois da Eliana, neste grupo de orientandas da professora das infâncias. Adriana, ah... como não pensar neste laço com retas e curvas nas estradas seguidas e nas que ainda estarão diante de nós? Obrigada!

Ao PPGE IFC Camboriú, personificado por ti, Leonardo, o secretário acadêmico que trouxe momentos de segurança, orientações e foi o porta-voz sobre as bolsas, editais, decisões: sou só grata. Seminários, disciplinas, trocas nos corredores, no PPGE, almoços, caronas, cantatas... meus queridos professores, muito obrigada por seguirem junto. Professor Alexandre, disseste que foste “fiscado” pela minha pesquisa, que querias chegar logo ao texto final. Aqui está o trabalho, professor. Embora tu já não estejas mais aqui, saiba que estás presente neste estudo e no meu percurso.

Às coordenadoras participantes da pesquisa, pelos aceites, pelas narrativas que compõem este estudo e por tanta generosidade, muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Código de Financiamento 001) e também da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

A esta banca que me emociona. Emociona nos aceites, nas trocas, nos indicativos que mudaram rumos, no sentimento de pertença juntos aos *bambas*, que me preenche e motiva à luta, a seguir. Professores de diferentes instituições, com semelhantes convicções quando a pauta é a criança e a infância. Que honra! Obrigada Adilson, Solange, Jane, Patrícia.

À minha orientadora, professora e coordenadora do curso, Roseli. Muitas vezes tu seguraste a bússola, noutras a entregaste nas minhas mãos quando eu precisava assumir meu sul. Obrigada por me aceitar, por acreditar e confiar. Obrigada pela escuta atenta, pelas intervenções firmes e cuidadosas, pela ternura, por tudo e por tanto!

RESUMO

Esta dissertação analisa as implicações das concepções de criança e de infância na formação docente continuada para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), entre os anos de 2000 e 2020, a partir dos documentos oficiais da Rede e dos pontos de vista de profissionais que atuaram/atua na coordenação do setor da Educação Infantil. De abordagem qualitativa e assente na etnografia (Clifford; Marcus, 2016; Oliveira, 2013, 2023) e etnografia de documentos (Ferreira; Lowenkron, 2020), adota a perspectiva polifônica (Tyler, 2016), considerando os documentos como materialidades compostas por múltiplas vozes. Metodologicamente, utiliza-se de uma triangulação tramada a partir do levantamento bibliográfico, da análise documental constituída pelos cadernos curriculares municipais e por entrevistas. Tal percurso possibilitou identificar, com base nos estudos da infância (Archard, 1993; Ferreira, 1995; Heywoods, 2004; Sarmiento, 2008, 2009; Soares; Tomás, 2009; Prout, 2010), a distinção entre “conceito” e “concepção”, assim como constatar rupturas e permanências nas concepções de criança e de infância nos documentos balizadores da Educação Infantil josefense, no decorrer do período temporal definido, em consonância com o movimento nacional vivido por este nível educativo. Constatou-se, também, que essas concepções expressas nos documentos oficiais influenciam diretamente o processo formativo docente, demonstrando que a formação continuada desta Rede está intrinsecamente ligada às concepções institucionais de criança e de infância. Desse modo, traz contribuições relevantes para o debate acerca das políticas públicas para a Educação Infantil, em especial, no que tange à formação de professores, na direção da consolidação de práticas formativas mais comprometidas com a pluralidade das infâncias e com a valorização dos profissionais.

Palavras-chave: concepção de criança; concepção de infância; formação continuada de professores; educação infantil; Rede Municipal de Ensino de São José (SC); etnografia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the implications of the conceptions of children and childhood in continuing teacher training for Early Childhood Education in the Municipal Education Network of São José (SC), between 2000 and 2020, based on the Network's official documents and the points of view of professionals who worked/work in the coordination of the Early Childhood Education sector. With a qualitative approach and based on ethnography (Clifford; Marcus, 2016; Oliveira, 2013, 2023) and document ethnography (Ferreira; Lowenkron, 2020), it adopts the polyphonic perspective (Tyler, 2016), considering documents as materialities composed of multiple voices. Methodologically, it uses a triangulation woven from the bibliographic survey, the documentary analysis constituted by the municipal curriculum notebooks and interviews. This path made it possible to identify, based on childhood studies (Archard, 1993; Ferreira, 1995; Heywood, 2004; Sarmiento, 2008, 2009; Soares; Tomás, 2009; Prout, 2010), the distinction between “concept” and “conception”, as well as to note ruptures and continuities in the conceptions of child and childhood in the guiding documents of José de Freitas Early Childhood Education, over the defined time period, in line with the national movement experienced by this educational level. It was also found that these conceptions expressed in the official documents directly influence the teacher training process, demonstrating that the continuing education of this Network is intrinsically linked to the institutional conceptions of child and childhood. In this way, it brings relevant contributions to the debate on public policies for Early Childhood Education, especially with regard to teacher training, towards the consolidation of training practices that are more committed to the plurality of childhoods and to professional appreciation.

Keywords: child conception; childhood conception; continuing teacher training; early childhood education; Municipal education network of São José (SC); ethnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação.....	27
Figura 2 – Capa documento 2000.....	77
Figura 3 – Capa documento 2018.....	97
Figura 4 – Capa documento 2020.....	120

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança na embarcação portuguesa.....	16
Fotografia 2 – Criança à sombra do adulto.....	165
Fotografia 3 – Crianças na Embarcação	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos orientadores da Educação Infantil de São José (SC).....	39
Quadro 2 – Estrutura geral do documento 2000.....	77
Quadro 3 – Estrutura do documento de 2018.....	97
Quadro 4 – Estrutura geral do documento de 2020.....	121

SUMÁRIO

1	INÍCIO DA TRAVESSIA.....	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO: O DESLOCAMENTO DA CAMINHADA	26
2.1	CAMINHOS ANTES TRILHADOS.....	29
2.1.1	Rotas percorridas: levantamento de produções acadêmicas e fundamentos bibliográficos.....	30
2.2	TRILHA ETNOGRÁFICA.....	33
2.2.1	Rumo à etnografia documental: descrição dos documentos e destaque das concepções	37
2.2.2	Encontros com outras caminhantes: entrevistas com as coordenadoras	44
3	PARA AMPLIAR A BAGAGEM: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA	50
4	DOCUMENTOS OFICIAIS E NARRATIVAS: QUE TERRA É ESSA, A DE SÃO JOSÉ?	72
4.1	DOCUMENTO 2000: PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ – SC.....	77
4.1.1	Início da caminhada da Educação Infantil	81
4.1.2	Início de outra caminhada: a Educação Física Infantil	92
4.1.3	Legislações federais novas no caminho da Educação Infantil.....	94
4.2	DOCUMENTO 2018: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ/SANTA CATARINA.....	97
4.2.1	Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José	99
4.2.2	Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de São José	114
4.2.3	Currículo para a Educação Infantil <i>versus</i> Currículo para a Educação Física Infantil	118
4.3	DOCUMENTO 2020: CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO JOSEFENSE.....	120
4.3.1	Base da Educação Infantil	128
4.3.2	Base da Educação Física infantil.....	145
4.4	RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE.....	149
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA TRAVESSIA	162
5.1	SOBRE A TRILHA PERCORRIDA.....	162

REFERÊNCIAS	168
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	176

PRÓLOGO

*Eu sou Janira, não sou de contar mentira
Por isso, essa história eu conto e não aumento nenhum ponto
Para fazer este descritivo, ativei o modo criativo
Se trata de uma autobiografia, e minha história vira, assim, poesia
Para que não se torne um monólogo,
Antes das novas cenas, apresento em prólogo.*

*Nasci pra ser a caçula do meu irmão José, e com um irmão mais velho, sabe como é
Uma infância vivida, um par para brincar, criança no mato, na praia, no campo e no mar
Nestes cenários cresci entre a Ponta de Baixo e o Centro Histórico de São José
Ocupávamos estes lugares de verdade, eram infâncias vividas ocupando a cidade*

*Minha mãe, italiana descendente, conservadora, era firme, de postura e já era professora
Meu pai um boêmio, pescador, espírito livre, solto, músico, da vida um gozador
Dela os cuidados, comandos, preparos, o planejamento, a lealdade, a organização
Dele a liberdade, a rua, a canção: elementos da minha própria composição*

*Na escola, entrei no jardim. Lembro de ser, fantasiar, imaginar
Ainda não era uma “aluna exemplar”, pois eu queria mesmo era brincar*

*Até que acontece o que ninguém imagina, nasce um vento sul, minha irmã Georgina
E, como o vento, virou tudo de lugar, e responsabilidades me fizeram mudar
Nessa mudança, saí um pouco da minha infância e logo começa minha andança
Entre escolhas na educação, que mistério... cursei educação física no magistério*

*Já dava aula e cursei pedagogia: Educação Infantil era o que eu queria
Busquei a infância que eu tinha perdido e ali fui encontrando sentido
Entre estudo e especialização, me vi assumindo gestão
Da jornada de professora, me tornei coordenadora*

*Quando duvidei da minha razão, querendo ser vencedora
Rompi com a educação pra me tornar empreendedora
E, no ramo da gastronomia, tive uma hamburgueria
Para escolas, projetos e professoras continuei com assessorias*

*Aos 40 descobri, que Janira é Tupi Guarani
Abelha que produz mel. Seria esse meu céu?
Não nasci pra ser rainha, ficar ali sentadinha
Sempre fui operária, e disso nunca fui contrária
O meu servir é que foi mudando de função
E virou então, integral à educação*

*E nesse processo entrou a pandemia. Ou será que nela eu entrei?
Eis que então me isolei e outros tantos processos passei
Neles, tanto eu estudei, pesquisei e me matriculei
Fazendo algumas disciplinas, minha intenção se refina
E o mestrado desejei
Ainda precisava trabalhar, me sustentar, faturar, imagina...*

*Foi então que virei MEI
Confesso, aí que bem faturei
Mas não era essa minha primazia
E sim, conquistar nos horários autonomia
Para poder voltar a estudar
Pois esse sistema de ensino, o particular
Não me possibilitaria
E no público, 2 anos eu ainda esperaria*

*Então, comecei com assessoria
Atendendo família, crianças e adolescentes
Trancados em suas cavernas, sem interagir com outras gentes
Vi menino, menina, vi família inteira doente
E não me refiro ao corona, mas das doenças da mente
E ali percebi que minha profissão à educação transcende*

*Transcende ao educar e até ao ensinar
Pois essas crianças precisam se libertar
Ao promover o desenvolvimento e felicidade
Promovo também a liberdade*

*E, mesmo que indiretamente
Posso fazer isso através da formação docente
Para além da formação
Em escolas faço assessoria e até implantação
Desde que tudo venha ao encontro
Com o que rege meu coração
Pois, em espaço que eu não possa ser o que acredito valer,
Eu não fico mais, não
Sobre criança, infância e educação,
Já tinha muita inquietação*

*Nas escolas que atendi, fui crescendo e fiz crescer
E assim, meu trabalho começa a aparecer
Propagando a infância, encontrei minha metade
E no meu campo, até um pouco de notoriedade
Quando ultrapassei os limites da minha cidade*

*Falando em coração, ele rege a própria vontade
E me fez correr atrás de outros sentidos
Antes em mim adormecidos
E buscar outras verdades
Concepções de criança e de infância
Que vira até militância
Entender processos formativos
Virou em mim necessidade
E, como nada acontece se estivermos parados,
Fiz o movimento para entrar no mestrado.*

1 INÍCIO DA TRAVESSIA

*É um privilégio guardar vivas na memória,
a criança que fui e a infância da minha história.
Lembrar dos chãos que pisei, nem sempre tão firmes, eu sei.
Será São José a terra firme das nossas crianças?
Será firme para todas as infâncias?
Sustenta, esta terra firme, todas as andanças?
Que seja uma terra firme dos direitos,
Respeitando todos os seus pequenos sujeitos.*

O município de São José teve, nos primeiros anos de sua fundação, o nome de São José da Terra Firme, nome este pois ocupava a área continental próxima à Ilha de Florianópolis (“terra firme” se comparada à ilha) e pela chegada dos imigrantes portugueses nas suas embarcações nesta terra. A praça Arnaldo de Souza, no Centro Histórico do município, é um possível lugar que servia de desembarque dos imigrantes açorianos. Ali, em 2002, o artista plástico Plínio Verani, pela ocasião do aniversário de 250 anos de São José, teve sua obra inaugurada, o Monumento aos Açorianos (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Criança na embarcação portuguesa



Fonte: acervo da autora (2024).

Dia desses, em um passeio pela praça, me chamou a atenção uma criança na embarcação retratada pelo artista. Dentro do que muitos de nós aprendemos sobre a história das navegações, as crianças, mesmo que tivessem saído de Portugal, dificilmente chegariam ao Brasil, pelas condições precárias a bordo e pelas viagens longas e cheias de intempéries.

Como a arte está posta para que interpretemos com base nas nossas sensações, imaginários e experiências, me pus a questionar: quem é a criança que chega na terra firme? Será que a arte retrata a criança vinda à terra firme, como a esperança de que crianças ocupassem esse lugar, ou de uma terra firme para a criança estar? Que terra receberia esta criança? É firme a terra que hoje se oferece às nossas crianças? Como é que tal terra, nos espaços para a educação das crianças, concebe a infância e a própria criança?

Ocorre que, adensando os estudos, pude descobrir que não era incomum que crianças embarcassem de Portugal rumo ao Brasil. Ramos (2010, p. 19) traz o cenário das crianças embarcadas ao mencionar que homens, algumas mulheres e “[...] as crianças também estiveram presentes à epopeia marítima. As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãos do Rei [...], ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”.

Assim, a maioria das crianças estava a serviço nas embarcações. Estando a serviço, seja da tripulação, ou enviadas ao Brasil, estas crianças ficavam reféns das condições que lhes eram impostas de péssima alimentação e hidratação, muitas doenças e abusos. Conforme Ramos (2010, p. 20), “[...] as crianças que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se náufragas, terminavam entregues à sua própria sorte [...]”. De alguma forma, penso que estes relatos apresentam as primeiras concepções de criança e de infância do/no Brasil colonizado¹, tendo em vista que mostram a chegada de crianças, poucas e em condições precárias, ao país. Esta demarcação é importante, considerando a similitude com concepções de criança e infância do início da história do Brasil, e que se perpetuam até hoje. Fala-se aqui da criança que não tem opção, da que não tem direitos e sequer é protegida. Da criança que nem é vista como tal. Que tem sua força, seu corpo, seus sonhos, retirados antes mesmo que perceba que são seus.

Dessa forma, mesmo em terra, poucas sobreviveriam às condições da época, pois “[...] devido à fragilidade de sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto em terra como no mar” (Ramos, 2010, p. 20). O autor manifesta ainda que “esta é a história trágico-marítima das crianças: uma história periférica e dificilmente relatada pelos adultos

¹ Pois, como os indígenas habitavam estas terras, havia crianças e havia infâncias já nos anos 1500, tema este que pode ser adensado em outro estudo.

[...]”. É possível compreender os motivos para a falta de registros sobre essa parte da história das crianças, diante do cenário da época para com as crianças, e o interesse muito maior da colonização e exploração de tudo e de todos.

Retornando para São José, nesta “terra firme”, entre o morro, a praça e a praia, brinquei e fui criança, vivi a minha infância e acredito que conquistei esta terra, tanto quanto ela me conquistou. Cresci na cidade de São José e, assim como muitos ditos “josefenses”, só não nasci neste município, pois nele não havia maternidade, então os partos aconteciam na capital, a vizinha Florianópolis. Entre o bairro Ponta de Baixo e o Centro Histórico, tive uma infância bastante intensa com experiências diversificadas, proporcionadas pela minha família e pelas minhas interações na escola e com os amigos. Afinal, nos anos 80 do século XX, ainda se brincava na rua e ali estavam os cenários e personagens de muitas aventuras, fantasias, desafios, informações, cultura e aprendizagens. Entre apropriações, apreciações e produções de cultura, certamente as experiências que tive proporcionaram, então, minha interação com o mundo enquanto criança, a construção da minha infância e a composição da adulta que hoje sou.

Sempre estive em contato com a infância. Seja a minha própria infância vivida, ou por acompanhar as infâncias de outras crianças, foram quatro décadas de infâncias e de percepções em mudanças no ser criança e no viver a infância de cada tempo, dentro dos contextos em que estive: da criança pé no chão da terra firme à criança confinada em casa; da criança brincante no coreto da praça à criança emparedada na escola; da criança que contemplava o morro e o mar, à que contempla a tela do celular. Assim, venho me relacionando com as diferentes infâncias, das diferentes crianças. Ao longo das minhas relações com crianças e infâncias, com escolas e com professoras e professores², cada vez mais me percebi inquieta e questionadora. Tais inquietudes vêm se ampliando, na medida em que cada vez menos sentido eu vejo em muitas das práticas educativo-pedagógicas para com as crianças.

Por que a escola tem tirado o brincar das crianças? Por qual razão as crianças não podem escolher cores ou sabores? O que a escola tem “dado” para as crianças, substituindo o que tem “tirado”? O que faz com que as práticas das escolas “daqui” sejam as mesmas das escolas “de lá” ou “acolá”, já que as crianças são outras em cada escola (ou são diversas dentro de uma mesma escola)? Por que motivos, enquanto professores, temos cada vez menos liberdade, dentro da responsabilidade da profissão, de oferecer diversidades de experiências

² Nosso posicionamento é sempre de uma linguagem não sexista. Entretanto, as abreviações “a/o” dificultam a leitura, pensando também na acessibilidade das pessoas cegas. Assim, quando escrevemos professor/professores, estamos nos referindo também à professora/professoras. Em alguns momentos, combinamos as palavras em dois gêneros. O mesmo serve para outros termos do texto.

para nossas diversidades de infâncias? Quando é que estas crianças de hoje vão brincar no coreto, na praça, no morro ou na praia, ou ainda contemplar as artes da cidade? Por que é que, como professora, no cotidiano profissional, nunca consegui ter tempo para refletir sobre tais questões, ou me aprofundar nos estudos sobre crianças, infâncias e práticas docentes? Ou, ainda, por que é que a escola, local de produção de experiências e saberes sobre as crianças e as infâncias, não proporciona tais debates? Estes são alguns dos questionamentos que me fizeram inquieta e que me mobilizaram em direção a um estudo engajado com as concepções de criança e de infância e, como revelado em Prólogo, tive que sair da escola para poder concretizar em pesquisa minhas indagações.

Reconheço aqui certa “firmeza” minha com a escola, quando a questiono e a responsabilizo em minhas reflexões. Entretanto, proponho que estas sejam vistas como os tensionamentos necessários para a propulsão à pesquisa, à busca, às novas reflexões e, quem sabe, transformações. Também não quero imergir no que propõem Kohan, Masschelein e Simons (2017, p. 165), sobre que “[...] muito da história e das acusações contra a escola parecem estar repetindo o que todos nós aparentemente gostamos de ouvir sobre a escola”, seja por assim estarmos acostumados, ou por estarmos dentro de um sistema que prevê tal visão e/ou estarmos repetindo ciclicamente tais críticas. Os autores também indicam que “[...] é nosso dever como teóricos da educação tirar a noção de escola das mãos daqueles que a usam apenas para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas” (Kohan; Masschelein; Simons, 2017, p. 166). Ainda que esta pesquisa expresse que meu interesse pelo estudo perpassa pelas minhas relações com a infância desde que eu era criança, avançando para a trajetória acadêmica e profissional, as maiores expectativas com os resultados aqui apresentados são as de promoção de continuidade e de novas reflexões em âmbitos educacionais no tocante à criança e infância, à formação docente e a políticas públicas para a Educação Infantil.

Ainda com Kohan, Masschelein e Simons (2017, p. 166), entendo a importância de termos familiaridade com a “[...] lembrança do que a escola torna possível [...]”. Ela é o lugar dos encontros e das experiências que não seriam possíveis em qualquer outro lugar e, portanto, precisa ser vista

[...] como uma prática que realiza algumas operações em si (por ex., torna coisas públicas de um certo modo), e que uma prática que em si mesma implica decisões, crenças (por ex., não há destino natural, nossos filhos não são nossos filhos, somos iguais etc.) que são altamente políticas (históricas, culturais), no sentido de que elas claramente afetam a nossa vida em conjunto (como sociedade, família etc.) (Kohan; Masschelein; Simons, 2017, p. 167).

Os autores ainda enfatizam que, em relação à educação, as pessoas, em sua maioria, “[...] identificam-na com outra coisa (por ex., ensino) e não são capazes de compreender o que chamamos de experiências e práticas educacionais” (Kohan; Masschelein; Simons, 2017, p. 167). Também é pelas experiências que a escola proporciona ou pode proporcionar às crianças serem crianças e às infâncias sua valorização e respeito.

A diversidade de experiências possíveis da escola e as diferentes concepções de criança e infância que poderiam ser encontradas são destacadas pela opção em realizar esta pesquisa junto ao sistema público, para relevar a importância do fortalecimento da escola pública de qualidade, principalmente, conforme posiciona Freitas (2018, p. 129), por ser a instituição “vocationada a acolher a todos de forma democrática. As dificuldades que ela tem para cumprir essa tarefa devem nos mobilizar para uma luta que a leve a cumprir essa intenção com qualidade e não, pelo oposto, nos leve a apostar na sua destruição”.

É necessário e urgente pensar e promover ações que valorizem a escola enquanto espaço de experiências singulares nas suas especificidades e plurais nas diversidades de possibilidades. Afinal, são diversas as formas de exercer a docência e este exercício se pauta nos documentos que referenciam a prática educativa. São diversas também as crianças e infâncias e, para que possamos compreendê-las, ou ainda, conhecê-las, destacamo-las no questionamento propulsor: Quais concepções de criança e de infância orientam a formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), à luz dos documentos oficiais publicizados por esta Rede a partir dos anos 2000 e das narrativas de profissionais que atuaram/atua na referida Rede?

O estudo dos referenciais municipais para a Educação Infantil e a formação docente continuada de São José (SC) tiveram o ano 2000 como ponto de partida, haja vista publicação dos primeiros documentos orientadores do currículo e das práticas pedagógicas nesta Rede de Ensino. Temporalidade esta que converge com a intensificação mundial dos estudos sobre a criança e infância em diversas áreas entre as décadas de 1980 e 1990, além dos movimentos e lutas no Brasil pelas crianças e pela educação das infâncias, que resultaram nas publicações de leis que surgiram para assegurar direitos das crianças, como o da educação, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, Lei das Diretrizes e Bases (LDB) em 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1999.

Ao surgirem legislações específicas para as crianças, elas passam a ser compreendidas como sujeitos de direitos por algumas áreas, conforme destaca Nazário (2002, p. 26):

[...] [a] garantia da efetiva participação das crianças nas decisões que lhes são pertinentes, atribuindo a elas o estatuto de sujeitos sociais de direitos, tem sido objeto de preocupação de estudiosos ligados ao campo da pedagogia, da sociologia, da psicologia e da antropologia, juntamente com representantes da saúde, da justiça, de entidades não governamentais, entre outros.

Esforços surgem de diversas áreas e se ampliam também em meados de 2000, nas investidas das instituições educativas que se esforçam para garantir às crianças a participação delas enquanto cidadãs, tanto para que sejam protegidas quanto para que sejam protagonistas, atores sociais. A Sociologia da Infância, campo do qual se aproximou esta pesquisa, vem ampliando as reflexões sobre criança e infância, o que, conforme Pechtelidis (2021, p. 55), “aumenta o estatuto das crianças através da promoção dinâmica da imagem das crianças como ‘atores sociais capazes’ que participam da sociedade como indivíduos autônomos e cidadãos com direitos no ‘aqui e agora’ em vez de futuros adultos”. Quando se pensa em “atores sociais capazes”, atribui-se às capacidades da criança de “moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis do mundo social, mantendo o direito de participar ativamente nele” (Pechtelidis, 2021, p. 53).

A infância passa a ser considerada como categoria social geracional pela Sociologia da Infância e, assim, em meio aos estudos acerca do que é ser criança e o que é infância, crianças entram e saem da infância e entram e saem da Educação Infantil, mas infância e Educação Infantil permanecem na sociedade. As infâncias das nossas “Educações Infantis” podem ser múltiplas e estão ligadas às culturas, regionalizações, à comunidade, às crianças que se agrupam. Mas as infâncias encontradas no cotidiano das instituições também revelam as premissas, valores e posicionamento das instituições, submetidas a um sistema educacional nacional e municipal daquele contexto, daquela Educação Infantil.

Com a amplitude dos estudos acerca das crianças, da infância e da educação para a infância, é necessário investir esforços em pesquisas que apontem caminhos que contribuam com a formação docente para esse público. Paralelamente, também se faz necessária uma reflexão mais aprofundada sobre a presença — ou seja, sobre o que se revela — das concepções de criança e de infância na formação docente, especialmente no âmbito das orientações advindas das políticas públicas. Os estudos mudam, e na historicidade das pesquisas as concepções teóricas se alteram à luz de documentos oficiais orientadores dos currículos e da formação, requerendo investigação e interpretações a partir dessas novidades conceptuais.

Como professora e estudante, acredito não só na força da educação que modifica as pessoas, mas numa força ainda maior que repensa a própria educação e a escola. Nóvoa (2022, p. 15), recentemente propôs, diante das interferências organizadas mundialmente sofridas pela

educação, que o formato atual da escola já não nos cabe mais, que “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. O mesmo se estende às instituições de Educação Infantil, que são o início do processo educacional coletivo da maioria das crianças. Há, atualmente, um aumento das mobilizações acerca das influências que a educação vem sofrendo social e mundialmente, das políticas neoliberais e de ações globais sobre a educação para a dominação social, impostas por governantes e empresariados. Influências estas que recaem sobre as crianças enquanto institucionalização escolar, e sobre a docência, via formação e trabalho. Essas interferências surgem por diversos lados e manifestações: pelas mídias, pelas pesquisas educacionais, pela venda de materiais didáticos, pelas políticas públicas educacionais que se tornam base curricular para as crianças e para os professores, também em suas formações. Organizações vão cerceando direitos de liberdades, em prol de uma educação sistematizada para a manutenção da dominância social. As conversas e estudos sobre infância e criança que, por outro lado, evoluem em prol da liberdade e participação em pesquisas acadêmicas preocupam instituições governamentais e empresariais que almejam continuar imperando sobre os direitos.

Freitas (2018, p. 142) apresenta uma série de aspectos a serem considerados numa tentativa de resistência ao sistema educacional imposto pelos governos, especialmente os que se intitulam neoliberais. Das questões que o autor pontua, destacamos que “a educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordidas impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo”. O percurso formativo docente interfere diretamente no percurso formativo das crianças, com suas concepções e visões que podem apontar para reflexões e/ou para instruções sobre como seguir os modelos postos.

De acordo com Arroyo (2008, p. 125),

[...] as crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. São um produto de processos de administração simbólica idealizado de fora. Com esta visão de infância foram construídas verdades históricas e imaginários sociais sobre ela. Foram construídos saberes, instituições, didáticas e pedagogias e pedagogos e estratégias de gestão de infância.

Percebe-se que não é de hoje a construção social sobre infância e criança, que leva a regular a educação em prol de interesses de civilidade³, e que as escolas sob os sistemas

³ Sobre “interesse de civilidade”, sugere-se como referência o texto “Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos”, de Veiga (2004, p. 35), que objetiva, entre outras coisas, discutir “[...] os diferentes saberes que produziram uma racionalidade para o trato da infância e a produção de novos sujeitos: a criança e o adulto civilizados”.

educacionais são as principais agências deste processo, sem muitas outras escolhas e sem reflexões, enquanto agências. Ainda com Arroyo (2008, p. 125), “os estudos contribuem para desnudar esses processos e desnudar o pensar e fazer educativos”, intenções estas que estão presentes no estudo aqui empreendido.

Nesses processos de “desnudar”, compreender as concepções de criança e de infância que orientam um sistema educacional municipal possibilitou reflexões acerca da formação docente continuada daquele cotidiano, à luz do que referenciam os documentos oficiais que orientam o currículo, a formação dos professores e por conseguinte as práticas pedagógicas para a educação das crianças. Sabe-se que os documentos municipais para a Educação Infantil são pautados nas políticas públicas federais, e este é um dos motivos pelos quais a presente pesquisa, que trata de uma realidade específica e microssocial, considerando um contexto municipal, também revela uma realidade macrosocial. Estes encontros foram possíveis na opção pela incorporação da etnografia e etnografia documental enquanto componentes de uma metodologia de pesquisa, a qual, dentro das materialidades (Ferreira; Lowenkron, 2020) que se buscou contextualizar junto à análise dos documentos, revelou as relações macro-micro (Oliveira, 2023) e vice-versa, evocando (Tyler, 2016), ou seja, tornando presentes os elementos que precisavam ser encontrados nas composições dos documentos e nas narrativas das profissionais participantes do estudo sobre estes documentos.

O aprofundamento das reflexões e ideias, seja sobre concepções de criança e infância, sobre formação docente ou mesmo sobre metodologia de pesquisa, surge ao longo dos meus estudos nesse processo de aprendizagem e de pesquisa do Mestrado, que envolve as interações com as disciplinas, professores e colegas, tanto quanto minha individualidade na pesquisa e produção. Foram muitos os meus encontros com a professora orientadora, desde meu ingresso no curso. Nas disciplinas conduzidas por ela, encontros de orientações coletivas e individuais, também nos comentários acerca dos meus escritos e nas contribuições escritas, no semestre de Estágio Docente que com ela participei. Também foi ela quem me apresentou a etnografia como metodologia da pesquisa em educação, e pude com elas (professora e etnografia), trilhar um semestre de Estudo Individualizado, com muitas trocas com/entre o grupo de acadêmicas orientadas por ela. E ainda com a professora conheci eventos sobre pesquisa na educação e o Fórum de Educação Infantil, pois há militância pela criança.

E assim, cada vez mais, o “eu”, que trilhava individualmente por conta de desejos, intenções e esperanças, se materializa em “nós”, por conter partes que não são mais dele somente, mas sim enraizadas nos diálogos, nos encontros com outras pessoas, com estudos, com outros cenários e experiências. Como na própria etnografia, fui me compondo em

polifonia. Esse “NÓS” passa a me compor, ao meu “eu” e ao meu “eu-pesquisadora”, com grande vez à pesquisadora-etnógrafa, que está ainda e continuará a estar em composição, em construção e aberta a mais encontros. Com as trocas de experiências e as fusões realizadas na composição de um eu-coletivo, incluindo, ainda, um campo de pesquisa com participantes nas entrevistas e nos contributos documentais, este texto passa a ser composto ora por “eu”, ora por “nós”.

Essa polifonia consolida-se pelo viés da etnografia (sobre a qual adensaremos reflexões na seção metodológica), e, conforme Tyler (2016, p. 188), almejamos a “natureza cooperativa e colaborativa” da etnografia neste estudo, numa “produção recíproca e dialógica”, na qual participantes, pesquisadora, o campo de pesquisa e os próprios documentos entrelacem as narrativas com suas vozes em polifonia. Ainda com Tyler (2016, p. 189), “[...] polifonia é um meio de relatividade da perspectiva [...]”, é ouvir, aceitar e incorporar as diferentes vozes e o que elas dizem na composição da pesquisa. As experiências das pesquisadoras, os estudos empreendidos, as interações com o campo de pesquisa, com participantes e com a documentação analisada: assim se formou o diálogo polifônico entre as vozes, as quais qualificaram a pesquisa por gerarem os dados e fazerem parte dos registros e análises e do próprio texto etnográfico que compõe o enredo do estudo.

Dessa forma, este estudo objetivou analisar as implicações das concepções de criança e de infância na formação docente continuada para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), entre os anos de 2000 e 2020, a partir dos documentos oficiais da Rede e dos pontos de vista de profissionais que atuaram/atua na coordenação do setor da Educação Infantil. Para esta análise, o percurso metodológico do estudo previu: descrever os documentos oficiais que orientaram/orientam o currículo e a formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC); destacar as concepções de criança e de infância presentes nesses documentos; e interpretar os pontos de vista de profissionais que atuaram/atua na coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José sobre os documentos oficiais e sobre a formação continuada de professores organizada por esta Secretaria.

Tais objetivos específicos exerceram o direcionamento do percurso metodológico do estudo, que se deu por um processo intenso de análises e interpretações. Para Stake (2011, p. 217), independentemente das características da pesquisa, é por meio da interpretação que as escolhas são feitas e “essas interpretações dependerão da experiência do pesquisador, da experiência das pessoas que estão sendo estudadas e da experiência das pessoas para as quais as informações precisam ser transmitidas”. E, assim, articularam-se pesquisa, objeto, sujeito e

resultados, personificados em pesquisadora, infância e criança, professor, formação e Educação Infantil. Compreender esse processo de relação entre documentos oficiais e formação continuada possibilitou olhar com mais atenção as concepções de criança e de infância presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São José, permitindo reflexões acerca destes documentos desde suas composições, das implicações das concepções de crianças e de infâncias à formação docente.

Trilhar este percurso tornou visíveis elementos que contribuem com a interpretação das ações ou intervenções macrossociais sobre a educação, as crianças e infâncias e a formação docente. Apontou também reflexões que promovem ainda mais inquietudes para que continuemos, enquanto pesquisadoras, professoras e profissionais da educação, questionando, problematizando e desenvolvendo estudos e debates.

Posicionadas essas defesas, cabe apresentar como está estruturada esta dissertação, iniciada com esta introdução, seguida pelo percurso metodológico que retrata os caminhos, rotas e trilhas percorridas com a escolha pela etnografia e etnografia de documentos. Tratamos também sobre a ampliação da nossa bagagem conceitual e contextual com o levantamento de produções acadêmicas e fundamentos bibliográficos sobre rupturas e permanências em concepções de criança e de infância na sociedade e nas políticas públicas. A análise dos documentos oficiais também é apresentada com o destaque às concepções de criança e infância e suas implicações na formação docente, com o contexto de transições que vão modificando a terra josefense nesses anos de políticas públicas municipais para a criança e para a infância.

Amplia-se, assim, o acervo de estudos que cruzam concepções de criança e infância com formação docente, com o intuito de provocar as próximas reflexões. “Próximas”, tanto no sentido de estudos que deem continuidade às temáticas aqui propostas, como em relação a outras pesquisas que daqui possam derivar, na direção de outras perguntas que possam se juntar a essas: será São José a terra firme das nossas crianças? Será firme para todas as infâncias? Mas, sobretudo, novos estudos comprometidos com a infância e uma proposta de Educação Infantil em que cada criança se sinta segura ao nesta terra pisar, ao estar, ao ser criança e viver sua infância.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O DESLOCAMENTO DA CAMINHADA

*São caminhos os lugares que escolhi trilhar, também escolhi um jeito de caminhar
Um campo emerge dos pensamentos ao adentrar os papéis, os documentos
Seus compositores e suas autorias vêm caminhar junto, em polifonia
Assim, fortalecendo a caminhada, caminhantes encontrei na estrada*

Os caminhos que este estudo percorreu foram escolhidos por acreditarmos que promoveriam diferentes e relevantes experiências com nosso objeto de estudo — as concepções de crianças e de infância. Assim seguimos — na medida em que nosso campo de estudo foi surgindo, estabelecendo-se e ampliando-se com a proposta da etnografia — este caminho tão corrente que, sim, nos desafiou, mas nos entusiasmou pelo que pudemos encontrar. Os caminhantes que juntos percorreram estas vias foram as coordenadoras que fizeram parte da trajetória do estudo proposto, tanto quanto os autores que trilharam conosco este percurso: os autores das áreas que permeiam este estudo e os autores dos documentos que são também nossa fonte de pesquisa, pela produção dos documentos orientadores da Educação Infantil da Rede de São José. Todos, coordenadoras e autores, são participantes⁴ deste estudo.

O caminho foi vivido na medida em que se colocara diante do nosso caminhar. Entre tantos elementos atribuídos à interpretação dos fatos e dados gerados na pesquisa, destaca-se aqui o fator pessoal da pesquisadora: as suas experiências. Tanto suas experiências pessoais e de vida profissional e/ou acadêmica, passando pelas experiências adquiridas com o levantamento de produções acadêmicas e aprofundamento bibliográfico, quanto as acumuladas na relação com os fatos da caminhada e com outros caminhantes, os participantes, isto é, com o campo da pesquisa. Este campo é delimitado pelas concepções de criança e de infância, objeto de estudo analisado à luz dos documentos oficiais que orientam o currículo e a formação docente continuada da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC) e das interpretações acerca das narrativas de profissionais que atuam/atuaram nesta Rede. As especificidades das análises da pesquisa atribuíram ao estudo o caráter qualitativo, tendo como inspiração algumas das características da pesquisa qualitativa, apresentadas e contextualizadas por Stake (2011, p. 25–26), como interpretativa, experiencial, situacional e personalística.

Para a geração de dados, tratamento e interpretação, foram considerados elementos que se originaram das experiências de interação da pesquisadora com o objeto do estudo, com os autores, com as participantes e com o próprio campo de pesquisa, fosse por meio documental,

4 A etnografia de documentos considera os autores dos documentos analisados como participantes da pesquisa, e esta é uma pauta abordada com maior densidade na seção sobre etnografia documental.

com os cadernos orientadores, ou situacional, nas trocas com as coordenadoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC). O estudo qualitativo é personalístico, conforme Stake (2011, p. 26), pois é “empático e trabalha para compreender as percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade. Busca o ponto de vista das pessoas, estruturas de referência, compromissos de valor”. Para tanto, buscamos interpretar os pontos de vista de profissionais que atuaram/atuem na coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José, conforme descrito.

É Stake (2011) quem também nos chama a refletir que a interpretação pode ser falha. Entretanto, existem formas de minimizar esse risco, e uma delas é a triangulação de fontes: “Devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam. [...] A triangulação ajuda a reconhecer que as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente” (Stake, 2011, p. 47). Com essa prerrogativa em mente, pusemo-nos a elaborar, fundamentar e contextualizar informações nos cruzamentos entre as etapas do estudo: levantamento de produções acadêmicas e estudo bibliográfico; análise documental; e entrevistas com as coordenadoras, descobrindo e atribuindo significados aos dados gerados. Essas etapas se complementam na formação do campo da pesquisa, conforme a Figura 1, que trata de demonstrar como ocorreu a composição da triangulação e já apresenta alguns outros elementos constituintes do campo de pesquisa, que serão aprofundados no decorrer do presente trabalho.

Figura 1 – Triangulação



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ainda de acordo com Stake (2011, p. 138),

[...] os pesquisadores qualitativos triangulam suas evidências. Em outras palavras, para chegar aos significados corretos, para ter mais confiança de que a evidência é forte, eles desenvolvem diversas práticas chamadas de ‘triangulação’. A mais simples delas, provavelmente, é ‘observar e observar novamente inúmeras vezes’.

Assim ocorreu a triangulação, entre as fontes, observando-as inúmeras vezes, relacionando-as, gerando dados e continuando a observar.

Stake (2011, p. 30) também anteviu acerca da análise de documentos quando explicou que entrevista, observação e “[...] a análise dos materiais (inclusive de documentos) são os métodos de pesquisa qualitativa mais comuns”. E, no caso deste estudo, a análise dos documentos orientadores para a Educação Infantil e para a formação de professores foi o ponto central para a interpretação das trocas com as coordenadoras diante das concepções de criança e de infância destacadas nos próprios documentos e, por isto, também, foi feita a escolha pela realização de uma etnografia de documentos objetivando a análise dos mesmos.

Dedica-se atenção à análise dos documentos, concordando com Prior (2004, p. 388 *apud* Stake, 2011, p. 116), quando o autor aconselha:

Em todos os meus cenários de pesquisa, os documentos foram peças centrais. Contudo, enquanto eu estava nesses cenários, geralmente considerava os diálogos e as interações como sendo, de alguma forma, mais reais e mais merecedores de atenção do que a papelada que me rodeava. Entretanto, se hoje me pedissem um único conselho para um pesquisador iniciante, eu diria o seguinte: analise a documentação, não apenas por seu conteúdo, mas principalmente pela forma como foi produzida, como funciona em episódios de interação diária e como, exatamente, ela circula.

Seguindo o conselho de Prior, a intenção proposta para esta pesquisa foi ultrapassar os limites do conteúdo, dos registros textuais dos materiais que estão em análise neste estudo. Investigou-se sua estrutura, organização, composição, os autores envolvidos, o contexto histórico, social, educacional, uma linha temporal, a relação com outros documentos de políticas públicas federais, a verificação da distribuição, do formato, do acesso e da interação com tais documentos. E tudo o mais que o campo, isto é, o contato e análise documental possibilitaram enquanto geração de dados para o estudo.

A forma de geração, registro e processamento de dados proposta neste estudo determinou sua base também qualitativa, afinal, ainda com Stake (2011, p. 29), “se os pesquisadores decidem coletar dados experimentais e não medidas, sua pesquisa é chamada de ‘qualitativa’”. Foram as experiências e as trocas de experiências entre pesquisadora, participantes e documentos que possibilitaram o encontro com o objeto da pesquisa: as concepções de criança e de infância.

2.1 CAMINHOS ANTES TRILHADOS

Alguns encontros que aconteceram durante o estudo foram previstos, como o Levantamento de Produções Acadêmicas, que trouxe contribuições de algumas pesquisadoras, com a ampliação da nossa bagagem para o restante do caminhar. Ele se tornou muito importante para os aprofundamentos acerca das concepções de criança e de infância ao longo da história até a atualidade, numa relação entre as concepções, aspectos sobre a formação docente e sobre as políticas públicas para a Educação Infantil.

Durante este levantamento nos deparamos com algumas questões essenciais da pesquisa que foram observadas e destacadas durante a banca de qualificação, quando membros concordaram sobre a relevância de adensarmos estudo sobre nossa opção pelo uso do termo “concepção” e sobre a diferença entre concepção e conceito, tendo em vista que este segundo termo também aparecia na pesquisa. Outro aspecto que nos trouxe uma bagagem essencial e que foi proposto também pela banca foi o aprofundamento acerca de rupturas e permanências na educação. Os estudos propostos pela banca nos renderam um aprofundamento teórico tão relevante, que foram colocados na bagagem e foram surgindo ao longo da caminhada da pesquisa, por redefinirem alguns direcionamentos, os quais serão detalhados adiante.

A etapa de Levantamento de Produções Acadêmicas recebeu este nome por se tratar de uma análise contextualizada e sistematizada de teses e dissertações que versam entre as temáticas determinadas pela pesquisa. A contextualização e a sistematização ocorreram por conta das especificidades da pesquisa e dos temas que por ela perpassam, numa articulação entre as palavras que tentamos estabelecer na revisão, para delimitar melhor a pesquisa. Tornou-se necessário proceder à delimitação e articulação em vista das centenas de trabalhos produzidos acerca de cada uma das temáticas isoladamente, isto é, sobre criança, infância, políticas públicas ou currículo e sobre formação de professores para a Educação Infantil. A articulação proposta entre os termos pretendeu identificar, unificando as palavras-chave, isto é, categorizando-as, em trabalhos que tratassem de: concepção de criança, concepção de infância, formação docente para a Educação Infantil e políticas públicas municipais para a Educação Infantil. Outra especificidade deu-se por conta do uso de referências que tratam sobre diferentes formas de pesquisas de trabalhos acadêmicos, dentre as quais elegemos etapas específicas que contemplassem as necessidades da pesquisa.

Etapas também foram constituindo-se nos nossos encontros com alguns autores que trouxeram referenciais bibliográficos. É importante dizer que não tivemos a pretensão de

semelhança com estudos como Estado do Conhecimento, ou mesmo com Revisão de Literatura. Entretanto, o levantamento e os estudos que nos fundamentaram tiveram características desses diferentes tipos de pesquisas, tendo em vista que, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 25), Estado do Conhecimento é “[...] identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Tal metodologia contribui, sobremaneira, para a construção do campo científico [...]”. O nosso campo de pesquisa foi sendo construído, e a base conceitual e contextual para a etapa de análise documental teve suas referências no levantamento e suas nuances. A Revisão de Literatura, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “[...] se insere no conjunto dos estudos que: consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área, tema ou assunto”, características estas que também se aproximam do que pretendíamos com este estudo.

O levantamento e o estudo de referenciais foram um empenho metodologicamente qualitativo ou, ainda, uma “análise qualificadora”, ao concordarmos com Stake (2011, p. 118), pois estrutura as outras etapas da pesquisa. O autor acredita que “o empenho para organizar um contexto bibliográfico ajudará a compreender os problemas antes e a interpretar as descobertas posteriormente”. Essa organização conceitual inicial foi, assim, refletindo-se em todo o corpo da pesquisa, no olhar sobre o campo, os participantes e o objeto da mesma.

2.1.1 Rotas percorridas: levantamento de produções acadêmicas e fundamentos bibliográficos

Foi realizado Levantamento de Pesquisas dos últimos dez anos, vinculadas à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que tratassem sobre concepções de criança, concepções de infância e sobre políticas públicas de formação docente para a Educação Infantil. Sabemos que o levantamento trouxe contribuições significativas, como compreender o que está sendo estudado na área da nossa pesquisa, e propor reflexões importantes e referências para a pesquisa. Essa etapa do estudo teve como intenção amparar o reconhecimento e a reflexão acerca das concepções de criança e de infância nos documentos oficiais, nas trocas com as coordenadoras da Educação Infantil e na formação docente continuada da Educação Infantil de São José.

De acordo com Stake (2011, p. 120), ao amparar ainda a revisão das produções, “[...] um pesquisador qualitativo precisa representar um ou mais conceitos principais, principalmente para planejar o estudo, mas também para auxiliar a interpretação durante todo

o estudo”. Assim, não se pretendeu, com essa revisão de produções acadêmicas sobre concepções de criança e de infância, definir concepções, mas sim ampliar nossa bagagem para a etapa da análise documental.

Seguimos algumas das etapas empregadas nos indicativos para o levantamento das pesquisas acadêmicas propostas no texto de Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72), que sugerem iniciar com a definição das fontes de pesquisa, a seguindo as fases metodológicas, dentre as quais incluímos algumas por conta das especificidades da pesquisa. Sendo assim, o percurso metodológico para o levantamento de produções acadêmicas compreendeu:

- a) Definição das palavras-chave, que foram compostas de forma a se aproximarem do objeto de estudo do projeto (concepção de infância na formação docente através dos documentos curriculares), compondo as buscas na seguinte sistematização, a partir dos agrupamentos das palavras-chave: formação docente Educação Infantil; formação continuada professores Educação Infantil; formação professor infância; formação docente infância; concepções de infância; concepção de infância; currículo Educação Infantil município; currículo municipal Educação Infantil; políticas públicas município Educação Infantil; políticas públicas municipais Educação Infantil; concepções de criança; concepção de criança; políticas formação docente Educação Infantil.
- b) Busca na plataforma BDTD por cada um dos agrupamentos de termos, com campos de filtro em títulos e resumos de teses e dissertações entre 2013 e 2023.
- c) Registros dos resultados em listas contendo títulos e autorias.
- d) Leitura dos títulos e exclusão de trabalhos por especificidades temáticas fora do eixo da nossa pesquisa ou por repetições.
- e) Leitura dos resumos dos trabalhos mantidos pelo título e exclusão daqueles trabalhos cujas especificidades o distanciam da pesquisa.
- f) Composição da bibliografia anotada, com registros de referência, resumo, palavras-chave e links de acesso aos trabalhos.
- g) Espelhamento em tabela dos trabalhos totais encontrados, excluídos e dos relacionados à pesquisa.
- h) Elaboração da bibliografia sistematizada, contendo autor, ano, objetivos e resultados encontrados nos trabalhos levantados.
- i) Categorização dos trabalhos junto aos temas e critérios da nossa pesquisa.
- j) Análise dos textos dos trabalhos, incluindo fichamento e estabelecimento de relações com as temáticas da pesquisa. Os registros, tabelas, anotações minuciosas, realizados em cada etapa do levantamento de pesquisas, foram muito importantes para a organização das ideias

e do levantamento em si, tendo em conta seu propósito de criar bases para as etapas subsequentes da pesquisa.

- k) Referenciação dos trabalhos através de leitura, identificação das temáticas e coleta de citações dos autores das pesquisas.
- l) Escrita das contribuições para a pesquisa proposta e das considerações finais desta fase dos estudos.

Esta etapa da pesquisa pressupunha compor uma base que ora é conceptual, ora contextual sobre os temas centrais: concepções de criança e de infância, documentos oficiais e formação continuada docente. Para tanto, o Levantamento de Pesquisas realizado surge em contextos históricos, conceptuais, estruturais e contemporâneos sobre documentos oficiais que regulam a Educação Infantil e a formação continuada docente e sobre criança e infância. Todos os trabalhos levantados versam, de alguma forma, sobre tais temáticas. Entretanto, algumas autoras dão maior ênfase a duas ou três das categorias da nossa pesquisa, o que vai se revelando nas seções que estão por vir.

Assim, após a estruturação e apurações do levantamento empreendido, contribuíram com este estudo as autoras identificadas: Andrade (2015), Vieira (2018), Costa (2023) e Fernandes (2023), que abordam em seus estudos as quatro grandes temáticas do nosso: Formação continuada, Documentos oficiais, Concepções de criança e de infância. Mota (2017), Monsore (2021), Klosinski (2022) contribuem com os debates sobre Documentos oficiais, Concepções de criança e de infância. Lopes (2015) intensifica os estudos sobre as Concepções de criança e de infância, e Macedo (2023) amplia a conversa sobre Formação continuada e Documentos oficiais.

Os trabalhos que analisamos apontaram alguns outros autores que já nos eram conhecidos e que sugeriram, pela reincidência entre as pesquisas e pelas densidades das referências propostas, um refinamento e aprofundamento em estudos sobre alguns dos seus trabalhos dentro das temáticas que propomos, o que vai sendo elaborado juntamente com o texto resultante do levantamento e dos estudos bibliográficos que realizamos na sequência. Das reflexões de outros autores que trouxemos para o estudo, intencionadas a contribuir com a contextualização e conceptualizações acerca de criança e de infância, destacamos: Arroyo (1994), Pinto (1997), Cerisara (1999), Kramer (2006), Qvortrup (2010) e Sarmiento (2008, 2009).

A maioria das autoras dos trabalhos levantados tratou, nos seus estudos, do histórico sobre infância e/ou criança e/ou políticas públicas e/ou formação docente, pautadas em outros autores. Não era nossa pretensão apontar tal ênfase histórica (apenas o suficiente para dar conta

das concepções) para o texto resultante do levantamento, que se entrelaça com o estudo bibliográfico no qual desenvolvemos os aspectos metodológicos.

Foi na ocasião da banca de qualificação desta pesquisa que algumas reflexões foram promovidas pelos professores membros, diante das observações que realizaram no estudo inicial. Os aspectos abordados trataram de nos desafiar a dizer por que assumimos, enquanto objeto de estudo, “concepções” e sobre o que seria “concepção” na visão da pesquisa que desenvolvíamos, além da importância de termos claro e manifestarmos o que são concepções e o que são conceitos de criança e de infância. Outro desafio que nos instigou a buscar mais foi para ter clareza sobre rupturas e permanências ao longo da história, considerando a escola e em especial as concepções da proposta do estudo.

Ao dedicar-nos aos estudos desses campos, pudemos estabelecer, entre outras reflexões, a relação direta entre rupturas e permanências e conceitos e concepções, e assim, diante da experiência vivida com os encontros que tivemos e com as vozes que escutamos, as temáticas e reflexões estão abordadas em capítulo específico, tendo em vista, reforçamos, que estes estudos visaram nos preparar para o restante do percurso da pesquisa.

Encontramo-nos então com Archard (1993), Ferreira (1995), Freire (1984, 2007), Vincent, Lahire e Thin (2001), Braga (2015) Silva (2020). Destacamos, ainda, que essa parte do estudo não se tratou de uma Revisão de Literatura na íntegra, tendo em vista que os autores e obras que estudamos foram diretamente recomendados pelos membros da banca, não havendo um levantamento de referências sobre as temáticas, pois as recomendações foram realizadas de acordo com o que o estudo necessitava conforme o enredo que vinha seguindo. O que nos faz concordar que “determinados livros, autores e movimentos serão a força propulsora do estudo [...]” (Stake, 2011, p. 126). O autor afirma ainda que a pesquisa qualitativa é orgânica, é interativa, “vai e vem”; que o pesquisador vai “[...] refinando a questão da pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações com a literatura” (Stake, 2011, p. 119). Fica claro o quanto os estudos de outros referenciais influenciaram esta pesquisa nas seções que seguem.

2.2 TRILHA ETNOGRÁFICA

*Nas opções do caminhar, trilhamos o etnografar
Um outro caminho, ou novo jeito de caminhar
Uma via que conduz o pesquisar
Um outro jeito de experiências traçar.
E ao traçarmos, percorremos a etnografia
No caminho, e na densidade da grafia
Compomos estudos com a polifonia.*

Havia, desde o início da pesquisa, expectativas e definições sobre o caminho, mas preferimos aqui chamá-lo de trilha, tendo em vista que as trilhas, mesmo com rotas predefinidas, sempre contêm novidades, exigem instrumentos ou ferramentas para abrir os caminhos que vão sendo modificados, seja pela natureza, seja por outros caminhantes que ali passaram. Assim foi com as escolhas que fizemos, especialmente sobre a etnografia como metodologia e teoria de pesquisa, pois, a cada passo, novas possibilidades surgiam pelas imprevisibilidades das interações promovidas no campo de pesquisa.

Afirmamos, sim, a etnografia como metodologia e teoria de pesquisa e os argumentos que a definem enquanto metodologia serão apresentados claramente na seção que transcorre. Os fundamentos que tratam da etnografia enquanto teoria também serão encontrados no texto, entretanto, convidamos o leitor a exercitar o olhar para a indissociabilidade entre teoria e metodologia (Oliveira, 2023) com a etnografia, pois ela é uma “[...] forma de produzir conhecimento. Um conhecimento que é produzido não sobre as pessoas, mas com as pessoas” (Oliveira, 2023, p. 21). A nossa busca, ao longo das descrições, por compreensões teóricas ou contextualizações foi constante, e trazer isso tudo para o estudo, entrelaçando com os objetos da pesquisa, foi um grande desafio. Entretanto, foi a construção teórica que forneceu ao estudo formulações que visaram a compreensão, que trouxeram sentido e que estabeleceram relações sobre o observado, o escutado e o vivido. Compreendemos, apoiadas em Oliveira (2023), que o trabalho etnográfico é um modo particular de produzir conhecimento e que isto corre por conta da formulação dos conceitos que emergem do campo de pesquisa, tanto na análise dos documentos quanto nas entrevistas, ambas propostas que se articularam para podermos chegar às conclusões do estudo.

Com a polifonia das vozes que nos falaram, os documentos e as profissionais participantes, pretendeu-se analisar as concepções de criança e de infância nos documentos oficiais que orientam o currículo e a formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede participante deste estudo. Quando tratamos sobre etnografia enquanto uma pesquisa de campo que pressupõe entrevistas com participantes, juntamente com a etnografia documental, ambas considerando as vozes dos sujeitos, sejam eles presentes fisicamente ou através do que dizem nos documentos, propomos

[...] a realização de uma pesquisa onde o campo é o arquivo juntamente com uma pesquisa de campo fazendo uma relação entre os dois tipos de campo – o documental que se encontra no arquivo e o campo onde terá contato com os sujeitos vivos – e complementando informações com sujeitos que estão aqui no momento da pesquisa com os que fisicamente já “não estão mais aqui” (Silva, 2018, p. 85).

Entendemos que os sujeitos “vivos” são as coordenadoras entrevistadas, seja pela possibilidade que tinham de contribuição por diretamente terem participado da produção dos documentos, seja por uma delas ainda estar atuando na função de coordenadora da Rede. Já os participantes que “não estão mais aqui” são os sujeitos que “[...] já deixaram suas respostas à espera de perguntas” (Silva, 2018, p. 85); são aqueles que não fazem mais parte da Rede, independentemente do motivo, ou que não teríamos “fôlego” neste estudo para alcançar, pois são centenas de profissionais que, ao longo dos 20 anos de produções documentais de São José, são coautores das produções.

Foi o esforço da caminhada um esforço para atenção aos detalhes sem perder o foco do estudo, com registros criteriosos das percepções e dos dados que foram gerados ao longo do percurso, os quais entendemos como descrição densa. A escolha pelo termo “descrição” deu-se pela ideia de que a pesquisadora foi, ao longo de toda a pesquisa, descrevendo aquilo que viu, sentiu, percebeu, aquilo que se fez presente desde sua inserção ao campo, à interação com participantes e com os documentos. A geração de dados é atribuída ao fato de que a etnografia não vai possibilitar que se chegue ao campo, seja ele documental ou na relação com participantes, e se encontre com os dados para a pesquisa. O que, para Oliveira (2023, p. 34), é um equívoco epistemológico, pois “[...] os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas uma construção dos dados, que se dá no meio do processo intersubjetivo que se estabelece [...]” no campo de pesquisa, e a qual denominamos geração de dados pela nossa percepção acerca não de construir ou apresentar, mas de gerar na relação com tornar presente, evocar.

Por conta do caráter de descrição, de densidade e de imersão da pesquisadora em todo o campo que se constituiu na pesquisa para a análise proposta, despontou a etnografia como abordagem qualitativa que revelou promissoras possibilidades de interações e trocas de experiências para geração de dados através da relação da pesquisadora no campo. Conforme Geertz (2008, p. 7), “o ponto a enfocar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa” e que para tal descrição, diante de todos os desafios ou descobertas no campo de pesquisa, foi essencial “primeiro apreender e depois apresentar”, e que isto ocorreu “[...] em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro”, com as entrevistas, observações, interações, descrições, análises documentais, escritas. As relações que a pesquisadora foi estabelecendo nas interações, na constituição do campo da pesquisa (fossem as trocas com as coordenadoras ou as análises dos documentos propostos), fizeram parte da construção da trilha etnográfica. Para Geertz (2008, p. 7),

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações [...], transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...].

A densidade da descrição dos acontecimentos, das interações e das relações estabelecidas foi muito além de apresentar ou de representar o observado ou encontrado. Tyler (2016, p. 192) considera o termo “evocar” como palavra-chave para tal entendimento, pois “evocação não é representacional”, mas sim “um retorno transcendental ao tempo e lugar”. Ou seja, a descrição que se pretendeu fazer das relações no campo, com as interações e com a análise documental, não visava apresentar ou representar os acontecimentos ou percepções. A evocação, conforme Tyler (2016, p. 192–194), “é uma unidade, um evento ou processo único”; ao contrário de representar, que “significa ter uma espécie de poder mágico sobre os fenômenos” e que acaba levando, de uma forma ou de outra, para uma “ideologia do poder” por conta de uma autoridade que decide o que e como representar.

Assim, entende-se que a etnografia não apresentou, tampouco representou; ela tornou presente. Essa é a evocação que se estabeleceu como crucial neste estudo: tornar presentes as concepções de criança e de infância na formação de professores, à luz da documentação orientadora e das narrativas das coordenadoras da Rede participante do estudo. A etnografia, dessa forma, contribuiu para revelar o oculto, tanto em relação às concepções referidas, como em outros aspectos que surgiram ao longo do estudo, pois, tornar presente, essencialmente na análise de políticas públicas educacionais, é tornar visível aquilo que não se percebia anteriormente.

Clifford e Marcus (2016, p. 57) vêm contribuir com a ideia de uma não representação ou não definição, ao mencionarem que

[...] houve uma época em que a etnografia, a serviço da antropologia, olhava para outros claramente definidos [...]. Agora, a etnografia se depara com outros que se relacionam com ela mesma, ao mesmo tempo que a veem como outro. Assim, uma perspectiva “etnográfica” começa a ser empregada em circunstâncias diversas e inéditas.

Nessa perspectiva de pesquisa que envolve evocar como tornar presente, entraram, então, o diálogo e a polifonia, e, conforme Tyler (2016, p. 188), foi “a natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica” que aproximou observador e observado, “nada havendo que seja observado, nem ninguém que observe”, mas sim “a produção recíproca e dialógica de um discurso, de uma espécie de história” (Tyler, 2016, p. 188) que vai sendo contada na medida

que se vai tornando presente nas interações no campo de pesquisa.

As contribuições da etnografia enquanto metodologia também surgiram como referenciais para pensarmos que os estudos específicos, de recortes de realidades sitiadas por um estudo determinado, também servem para as realidades macrossociais, seja por estas se fazerem presentes nas microrrealidades, ou porque as realidades específicas também ajudam a interpretar as macrorrealidades. Conforme Oliveira (2013, p. 75), quando adentramos uma realidade educacional com a etnografia, “[...] não estamos investigando apenas o que ocorre na realidade selecionada para a pesquisa [...] afinal, há um cotidiano escolar que se impõe”. Sabemos que as escolas são diferentes, assim como os sistemas educacionais. Oliveira (2013, p. 75) nos incita a relacionar as partes com o todo na pesquisa educacional, pois “[...] devemos considerar tanto os acontecimentos *sui generis* que se apresentam na dinâmica própria da escola, quanto os elementos externos que, de algum modo, se relacionam com aqueles, pois ambos compõem a realidade escolar”.

No caso da pesquisa apresentada, os Documentos Curriculares da Rede de São José, enquanto microrrealidade, refletem as políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, uma realidade macro. Para uma pesquisa etnográfica documental que se permeou nos contextos e materialidades, foi essencial estabelecer relações com as políticas nacionais, suas interfaces e as interferências destas nas políticas locais, tanto quanto foi possível identificar a realidade macrossociológica na microssociológica, ao encontrarmos elementos das políticas federais nas municipais.

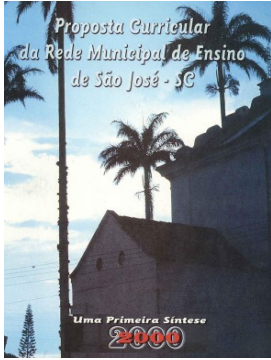
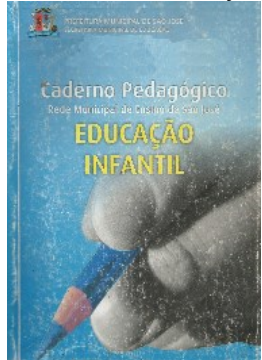
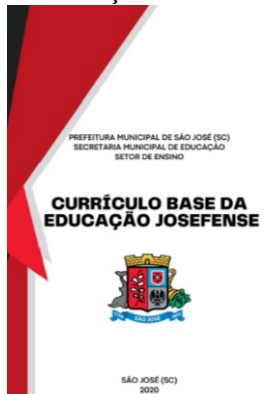
O percurso trilhado na pesquisa etnográfica seguiu o anunciado nos objetivos específicos propostos pela pesquisa, cada qual ampliando o campo do estudo, conferindo uma sequência lógico-temporal à trilha traçada: descrever os documentos oficiais que orientaram/orientam o currículo e a formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), a partir do ano 2000; destacar as concepções de criança e de infância presentes nesses documentos; e interpretar os pontos de vista de profissionais que atuaram/atua na coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José sobre a formação continuada de professores organizada por esta Secretaria. Esse percurso percorrido será descrito nas subseções específicas.

2.2.1 Rumo à etnografia documental: descrição dos documentos e destaque das concepções

Para ajudar a interpretar as concepções de criança e de infância nos documentos

oficiais que orientam o currículo e a formação docente continuada da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), um estudo etnográfico documental foi realizado nos documentos curriculares com as propostas da Educação Infantil e da formação de professores desta Rede. Iniciou-se pela leitura, análise e descrição dos documentos para um conhecimento aprofundado sobre a documentação e reconhecimento de elementos que viessem fundamentar concepções dispostas, em termos pedagógicos, sociais e políticos. Assim, procurou-se gerar dados que apresentassem como a criança e a infância são conceituadas nos documentos oficiais municipais e na formação de professores dessa Rede, a partir da descrição direta dos documentos oficiais e dos contextos, isto é, legislações nacionais, aprofundamentos teóricos, elementos sociais e históricos que vieram compor o enredo de uma descrição densa.

Quadro 1 – Documentos orientadores da Educação Infantil de São José (SC)

2000 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – SC  Documento curricular	2008 Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino de São José - Educação Infantil  Cadernos de experiências
2018 Propostas e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José / SC  Documento curricular e experiências	2019 Caderno Pedagógico Educação Infantil  Cadernos de experiências
2020 Currículo Base da Educação Josefense  Documento Curricular	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O recorte temporal, que permeou a pesquisa sobre os documentos, foi entre os anos 2000 e 2020, e deu-se pela criação dos documentos oficiais da Rede Municipal de São José, que em 1999 lançou a Resolução n.º 003/99, a qual “fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de São José”, e que está ainda em vigor. Decorre

dessa Resolução a primeira síntese da proposta curricular do município, datada do ano de 2000, apresentada como “[...] um intenso processo e reflexões que os educadores da Rede Municipal de Ensino de São José vêm fazendo desde o ano de 1998 [...]” (São José, 2000, p. 25). Na sequência deste documento outros vieram para orientar o currículo nesta Rede de Ensino, os quais são apresentados no Quadro 1, que segue a ordem cronológica de publicação.

Importante registrar que o destaque dado neste estudo foi à análise sobre os três documentos curriculares: de 2000, 2018 e 2020. Entretanto, a descrição, em nível de análise detalhada dos documentos, foi realizada sobre todos os cinco lançados, para que pudéssemos estabelecer relações, numa linha contextual e histórica, entre o currículo vigente e as experiências pedagógicas e formativas oriundas de cada currículo-documento, já que os cadernos de experiências são frutos desses processos.

Por tratar-se de um conjunto de documentos oficiais orientadores, produzido especificamente para a educação e por estudiosos do assunto, professores e/ou por gestores da Secretaria Municipal de Educação de São José, compreender os contextos de sua produção e as interfaces dos instrumentos balizadores em si foi essencial para interpretar seus direcionamentos, objetividades e até suas subjetividades, tanto quanto as materialidades. Oliveira e Iabel Barbosa (2019, p. 9) entendem que “[...] uma antropologia dos arquivos não ‘destaca’ do contexto os documentos que analisa. Pelo contrário; seu objetivo é tomá-los enquanto objeto de estudo, considerando sua condição de produto cultural de um determinado grupo social e de uma época específica”. Assim, o documento é um reflexo de determinado contexto, como nos propôs Silva (2018, p. 78), afirmando que “os arquivos podem ser vistos como um reflexo, tanto no seu conteúdo como também na sua interpretação das sociedades e das mudanças sofridas por estas”.

Já que são reflexos de determinados contextos, os documentos precisam ser descritos de forma a criar um movimento de idas e vindas em relação à reflexibilidade, pois, para compreender os contextos de produção documental, é necessário torná-los presentes, isto é, evocá-los, através dos reflexos encontrados nos documentos: “[...] estes carregam informações sobre o contexto de produção do documento podendo revelar aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos. O pesquisador, de posse dos documentos, pode produzir conhecimento a partir da interpretação desses” (Silva, 2018, p. 79). Dessa forma, a descrição do campo documental deu-se com interfaces históricas, com vertentes das especificidades de cada época e de muitos dos conceitos abordados, tanto quanto fundamentos a respeito das concepções. Assumimos, assim, “[...] o papel de interpretar esse material e reconstituir etnograficamente as situações e condições nas quais ele foi produzido” (Oliveira; Iabel Barbosa,

2019, p. 7), buscando outras fontes, como legislações nacionais ou amparos teóricos, que compuseram o escopo das descrições e geração de dados no campo de pesquisa e contribuíram para tornar presentes essas materialidades contextuais ao estudo durante a descrição dos documentos, contribuindo com as etapas seguintes.

Ferreira e Lowenkron (2020, p. 8) destacam alguns aspectos importantes sobre a questão da análise das materialidades e a “[...] impossibilidade de separar forma e conteúdo. Ou seja, não se pode analisar o que é dito sem atentar para o modo como está inscrito em diferentes suportes materiais”. Conforme já apresentamos acerca das contribuições de Prior (2004, p. 388 *apud* Stake, 2011, p. 116), na análise documental é importante considerar a forma em que os documentos foram produzidos, seu funcionamento na interação e sua circulação. Compreender o contexto de produção, as pessoas que se envolveram, a organização e o formato dos documentos curriculares oficiais, bem como sua distribuição e divulgação entre professores e Centros de Educação Infantil: estas foram etapas composicionais, consideradas nesta análise documental, que nos chegaram prontas; não tivemos a oportunidade de presenciá-las.

Como se pode perceber, não se olhou somente para os documentos, mas também através deles, como sugeriram Ferreira e Lowenkron (2020, p. 21), “[...] de modo a produzir narrativas etnográficas sobre cenas, discursos e eventos que não foram presenciados diretamente pelo pesquisador [...]”, tornando estas propostas pedagógicas/curriculares “[...] documentos vivos consultados durante pesquisas de campo etnográficas em organizações burocráticas contemporâneas [...]”, evocando, ou ainda tornando presentes, as materialidades e contextos da produção. Inclui-se aí a compreensão sobre as escolhas das composições dos documentos analisados, como as capas, fotos inseridas, elementos que citam, lembram ou nem mencionam as crianças, por exemplo. Ou ainda se a edição foi impressa ou de distribuição virtual e, quando impressa, em quais mãos os exemplares chegaram, entre outras especificidades que dizem respeito, enquanto documentos orientadores da Educação Infantil, às concepções de criança, infância e à preocupação e dedicação para com a formação docente.

Nessa interação pode-se conhecer o que esses documentos vivos “falam”, possibilitando descobrir o que os currículos para a criança e para a infância nos contam. Foram experiências, nessa relação de análise dos documentos, em termos de conteúdo e estrutura, mas também de composição, arquivamento, acesso e distribuição.

Sobre a etnografia documental, Ferreira e Lowenkron (2020, p. 20) destacam que “[...] essa prática investigativa requer que o pesquisador dialogue e considere a agência daqueles que não são imediatamente identificados como *sujeitos* na pesquisa [...]”, assim como os próprios autores desses documentos, que no caso do nosso estudo correspondem ao conjunto

de professores e profissionais que se empenharam na produção dessa documentação. Todos eles são sujeitos desta pesquisa, todos caminheiros desta caminhada que propomos. Desse modo, são eles também nossos interlocutores, tendo em vista que

[...] boa parte das atividades dos/as antropólogos/as, durante suas pesquisas de campo etnográficas, consiste na leitura de documentos produzidos por seus interlocutores/as (sobre os quais eles/elas também tomam notas), [...] o trabalho com documentos, antes de produzir questões sobre o seu conteúdo e a sua confiabilidade, envolve perguntar-se sobre o próprio ato de documentar [...] (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 18).

Ao considerarmos o ato de documentar e os autores dos documentos, estamos levando em consideração, com base em Clifford e Marcus (2016, p. 48), que “[...] o dialogismo e a polifonia são reconhecidos como modos de produção textual”, não havendo uma autoria própria ou uma “autoridade monofônica”, e sim uma composição coletiva num movimento de escuta, do que “dizem” os documentos e as participantes, registros e interpretação.

Dessa forma, o diário de campo foi muito mais do que uma metáfora sobre os registros cotidianos da pesquisadora, ele foi (e é, enquanto parte complementar deste estudo) elemento essencial para que se tornassem presentes os objetos da pesquisa, isto é, para que fossem construídos e gerados os dados que nos lançariam ao encontro do que buscávamos. Para tal registro, constituído de uma descrição densa e intensa, enquanto é elaborado o diário de campo, também são gerados e processados os dados. O diário é um companheiro da pesquisadora, chamado por Minayo (2001, p. 63) de “amigo silencioso”, sobre o qual a pesquisadora “[...] se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. [...]. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado”, ou então, mais facilmente serão identificados os dados que forem gerados.

Para Oliveira e Iabel Barbosa (2019, p. 410–411), “a pesquisa em arquivos nos possibilita aprender como reconstituir uma realidade etnográfica [...]”. Os autores, após a análise sobre a etnografia de arquivos realizada no seu estudo, constataram que “[...] foi possível reconstituir recursivamente o clima intelectual e pedagógico [...]” e que “[...] aprende-se também que é possível elaborar textos etnográficos, a partir de situações sociais que não foram vivenciadas diretamente pelo antropólogo [...]”.

Dessa maneira, compõe o diário de campo um documento intitulado “Diário de campo – análise dos documentos de SJ de 2000 a 2020”, com a descrição etnográfica dos cinco documentos e excertos das entrevistas com as coordenadoras da Rede. São 235 páginas de

dados gerados sobre 879 páginas dos cinco documentos da Educação Infantil da Rede, além das análises de outras tantas páginas de legislações nacionais e aprofundamentos teóricos que complementavam os contextos dos documentos oficiais de São José, com um quadro que sintetiza os contextos, que serviu para a escrita final.

Na medida em que imergíamos na documentação para descrevê-la, íamos nos encontrando com elementos que apresentavam nomeadamente ou implicitamente as concepções de criança e de infância. Nomeadamente, pois muitas vezes os documentos apontam que tratam de concepções de criança e/ou de infância, ou se referiam a quem é a criança ou ainda sobre o que é a infância, e isto acontecia para situar o leitor em relação às orientações curriculares/pedagógicas, no sentido de deixar claras as visões em torno das quais se constrói a documentação e a própria Rede de ensino. Estas concepções foram destacadas e, em muitos casos, citadas nas descrições.

As concepções implícitas foram aquelas “desocultadas”, traduzidas e destacadas através das leituras e contextualizações, que puderam tornar presente nosso objeto de estudo por desnudar, nas linhas e entrelinhas dos documentos curriculares, as concepções de criança e de infância que ali estão enraizadas, “[...] pela evocação daquilo que não pode ser conhecido discursivamente ou representado perfeitamente [...]” (Tyler, 2016, p. 184). Isso foi possível nas interpretações dos textos de orientações (anos 2000, 2018 e 2020), incluindo paradoxos que identificamos nas concepções que são nomeadas e outras “ocultas” nos mesmos textos de direcionamentos, como um “entrelaçamento contrapontístico de narrativas” (Tyler, 2016, p. 188). Os documentos relatores de experiências pedagógicas, dos anos 2008 e 2019, trouxeram as concepções da mesma maneira, destacadas ou imbricadas nos textos, tanto quanto a seção das experiências do documento de 2018.

A identificação das ações de formação continuada da Rede foi anunciada em todos os documentos analisados. Os textos que tratavam das experiências pedagógicas continham relatos também das experiências formativas e sobre a composição coletiva dos textos entre professores, profissionais da Rede e assessores formadores. Os textos curriculares também apresentaram pontualmente sobre suas construções durante a formação docente continuada proposta pela Rede. As manifestações acerca dos processos de formação docente continuada foram também descritas, identificando-as, até por conta da importância destas identificações para a etapa seguinte, das entrevistas com as participantes, que trataria sobre as ações de formação continuada da Rede.

Por isso, além das trocas possíveis a partir das análises dos documentos balizadores da Educação Infantil na Rede de Ensino de São José, entendemos como relevantes — após as

análises e primeiras notas realizadas pela pesquisadora (que são dados gerados) — as conversas com as coordenadoras da Educação Infantil de cada período de produção dos documentos, tanto pelas suas participações diretas como coautoras, quanto pelo que elas testemunharam no “ato de documentar” junto aos grupos de trabalhos. Assim, estaremos ainda a “seguir a trilha” ou “seguir o papel”, como propõem Ferreira e Lowenkron (2020) em seu estudo.

É com esta compreensão que apuramos o olhar e, assim, anotações e questionamentos surgiram ao longo da análise dos documentos balizadores da Educação Infantil de São José e foram registrados ao longo da descrição no diário de campo: as anotações como destaques aos dados que foram sendo gerados, e os questionamentos pela possibilidade de encontro com as participantes destas produções, que responderiam às questões levantadas na análise. O ato de documentar, no caso do coletivo que elaborou os documentos em análise neste estudo, também é permeado de contextos de produção⁵, os quais também têm relevância para o estudo, considerando as concepções de criança e de infância como resultados de contextos, sejam eles históricos, sociais, econômicos, culturais e, neste caso, resultados também dos estudos, capacitações, reuniões e empenhos dos Grupos de Trabalhos da Educação Infantil de São José, dos últimos anos.

Dessa forma, muitos dos questionamentos levados às participantes nas entrevistas tornaram-se importantes na escrita dos registros do campo documental, por serem questionamentos que complementam as informações dos documentos e com os quais as coordenadoras, coautoras dos instrumentos, poderiam contribuir, como no caso de perguntas especificamente sobre o objeto, no sentido de que manifestassem seus pontos de vista sobre a formação continuada docente da Rede.

2.2.2 Encontros com outras caminhanças: entrevistas com as coordenadoras

Com a intenção de interpretar os pontos de vista de profissionais que atuaram/atuam na coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José sobre os documentos oficiais e sobre a formação continuada de professores organizada por esta Secretaria, foram realizadas entrevistas individuais com as participantes. Todas as questões aqui abordadas foram tratadas na documentação encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH-IFC), recebendo parecer favorável, conforme Anexo A, com o aceite das coordenadoras entrevistadas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

⁵ Contextos sobre os quais aprofundamos seus elementos e relevância mais adiante.

Tivemos a participação de duas coordenadoras, contemplando a linha histórico-temporal dos documentos da Rede destinados à Educação Infantil. Foi nas entrevistas que nosso período histórico se ampliou, pois uma das participantes da pesquisa é a atual coordenadora da Rede, e já trabalha na mesma há mais de 25 anos: suas contribuições permearam todos os documentos, assim como as questões relacionadas à formação docente e as concepções de criança e infância após a publicação da Base Josefense de 2020, o último documento publicado pela Rede e analisado neste estudo. Nosso estudo envolveu, inclusive, pontos de vista da participante sobre a formação que estava acontecendo no período na última entrevista, em março de 2025.

A linha temporal que traçamos para o estudo (a partir de 2000), foi contemplada pela atuação das coordenadoras participantes do estudo. Entre as entrevistadas, uma atuou como coordenadora por mais de dez anos desde antes do primeiro documento curricular. A outra começou como professora antes também de 2000, passando por coordenadora e diretora de CEI, e atuando, ainda hoje, como coordenadora do setor da Educação Infantil da Rede. Para preservar o anonimato das participantes, não foram citados seus nomes, tampouco apelidos, haja vista que seria possível uma relação que as identificasse. Foram denominadas como “uma coordenadora”, ou “uma das coordenadoras entrevistadas”, por exemplo, juntamente com o mês e ano em que realizamos o encontro que evoca cada narrativa nas entrevistas, que ocorreram em agosto, setembro e dezembro de 2024, encerrando-se em março de 2025.

Foram mais de 100 páginas de transcrições fiéis às gravações, e ambas as participantes tiveram um encontro cada para apresentação do projeto do estudo e convite à participação, mais dois encontros cada uma para as entrevistas. Os encontros de entrevistas foram registrados no diário escrito, a fim de descrever as informações para geração de dados. Gravações em áudio foram empregadas para os registros, e depois transcritas. Para Minayo (2001), a documentação em áudio ajuda a captar o máximo dos dados gerados em informações registradas, e as gravações e transcrições integrais foram muito importantes no estudo, pois nos permitiram “voltar” às conversas, analisá-las e interpretá-las. Pudemos, diante dos propósitos de uma entrevista, elencados por Stake (2011, p. 108), “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” e gerar dados identificando aspectos que a pesquisadora não conseguiria observar por si mesma, de forma a “esclarecer e refinar as informações e as interpretações”.

Conforme Minayo (2001, p. 57), as participantes da entrevista “vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. E como se tratava de obter os pontos de vista das coordenadoras acerca da formação de professores da Rede pesquisada, pudemos enfocar as

entrevistas no conteúdo dos documentos oficiais analisados e descritos. Assim, para a interpretação sobre o posicionamento das coordenadoras, foram utilizadas como fontes provocadoras de questões as próprias documentações referenciais do município. Stake (2011, p. 110) aborda tal focalização dizendo que se pode estimular “[...] os entrevistados a terem mais concentração pedindo que analisem e respondam sobre uma afirmação, uma história, um material, uma citação específica ou algo do tipo [...]”, entregando às entrevistadas “[...] algo para analisar e conseguir uma lembrança, uma interpretação, talvez até uma opinião [...]”, pois “diversas questões podem vir após a questão expositiva”. Algumas vezes, durante as entrevistas, a pesquisadora citou alguma parte de algum documento, ou mesmo abriu o texto que estava numa gaveta próxima. Ocorreu de uma coordenadora pegar também os documentos e trazê-los para a conversa, lendo, referenciando, pontuando alguns aspectos.

Além dessa estratégia, outras questões individualizadas foram preparadas para a interação com as coordenadoras, atribuindo também às individualidades e subjetividades de cada profissional participante a importância acerca da interpretação dos pontos de vista. Como se trata de profissionais que coordenaram/coordenam em tempos diferentes a Educação Infantil da referida Secretaria, o tema que remete às concepções também pôde ser abordado mais livremente e/ou de acordo com os direcionamentos que as conversas nas entrevistas tomaram. Para Minayo (2001, p. 58), tal forma de organização refere-se à “entrevista semiestruturada”, na qual a participante “aborda livremente o tema proposto” e “pressupõe perguntas previamente formuladas”.

Foram estabelecidos diálogos intensos, tanto quanto registros densos na troca entre pesquisadora e cada uma das participantes, proporcionando rememorem e refletirem sobre suas experiências enquanto coordenadoras responsáveis pelas propostas documentadas da Educação Infantil para a criança e para a infância, bem como para a formação de professores. Conforme Minayo (2001, p. 59), tal estratégia pode ser

[...] um ponto inicial privilegiado porque permite ao *informante*⁶ retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência.

Os relatos, opiniões e contribuições das coordenadoras foram essenciais para a interpretação dos seus pontos de vista e para a relação entre tais individualidades e as

⁶ Para o estudo em curso, muito mais do que *informantes*, as pessoas são *participantes* e interlocutoras da pesquisa, pois não só informam, mas também se envolvem, dialogam, manifestam suas opiniões e pontos de vista.

construções curriculares e formativas do município, em cada tempo, cada documento, cada coordenadora que gerenciou a Educação Infantil. Isso tudo foi “um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Neles podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (Minayo, 2001, p. 59). As entrevistas individualizadas situaram tempo, espaço e concepções das coordenadoras e contribuíram para a análise das implicações coletivas destes documentos, em especial sobre a formação docente para a criança e para a infância.

Não teríamos um tempo maior para envolvimento com o campo no sentido de mais tempo nos espaços destinados às entrevistas, pois eram espaços públicos nos quais uma hora por encontro era definida pela dinâmica dos lugares. Com uma das participantes foram marcados dois encontros, dos quais um aconteceu na biblioteca da Universidade Federal e o outro em uma cafeteria. Com a outra participante, a que está atuando, os encontros foram na própria Secretaria da Educação. Assim, a nossa relação anterior com os documentos foi, de certa forma, uma “ambientação” ou, como menciona Oliveira (2023), foi uma forma de deixarmos-nos “contaminar”, conhecendo melhor a realidade. “Esse tipo de ação, de aproximação com o campo, ajuda-nos a vencer algumas resistências que podemos eventualmente encontrar” (Oliveira, 2023, p. 66). E acreditamos que nossa familiaridade com a documentação nos favoreceu, por “falarmos uma linguagem” mais apropriada para cada documento, cada tempo, cada produção.

Já tínhamos pontos nos quais pretendíamos avançar, porém de forma leve, aberta, “[...] sem me fechar, deixar o processo mais próximo possível de uma conversa e, principalmente, deixar meus sujeitos de pesquisa falarem, considerando que uma das marcas da etnografia é seu caráter polifônico” (Oliveira, 2023, p. 84). Falar não foi um problema para nossas participantes, ambas muito comunicativas e com muito para contar, pelas dedicações intensas nas suas funções de coordenadoras do Setor de Educação Infantil. Logo no início percebemos que nosso desafio seria manter o foco da conversa no objeto da pesquisa e acolher os relatos permeados de envolvimento, dedicação e emoções. Por isso, apesar de não termos realizado registros visuais — pois queríamos manter a conversa o mais natural possível e respeitar sua espontaneidade —, os registros sobre o que vimos foram extremamente importantes para que pudéssemos rememorar as conversas, o entusiasmo, a preocupação ou as negações, percepções estas visivelmente expressas pelas coordenadoras nos nossos encontros. Concordamos que “[...] os dados construídos a partir das entrevistas serão articulados com a observação, não devendo ser examinados de maneira isolada” (Oliveira, 2023, p. 88).

As transcrições foram lapidadas, no sentido de destacarmos os excertos das

conversas que tratassem dos pontos de vista das participantes sobre a formação docente, desde o primeiro documento de 2000 até as repercussões da formação da atualidade, pautadas no documento de 2020. Posteriormente, os excertos foram incorporados à descrição dos documentos, permeando toda a análise, tanto corroborando as informações da documentação quanto apontando outras realidades. Oliveira (2023, p. 102) trata sobre este “[...] movimento de tentar ordenar os acontecimentos por meio da escrita”, que serve exatamente para “interpretar o ponto de vista do ‘nativo’ [...]”, nossa intenção direta com os encontros com as coordenadoras.

A etnografia empregada nos documentos e nas entrevistas, assim, gerou as descrições que evocaram nosso objeto de estudo, direcionando-nos para a produção da escrita dos resultados e considerações finais da pesquisa. Da atenção dada aos detalhes foi que surgiu o que Oliveira (2023, p. 100) denomina de “sacada”, que é o encontro com nosso objeto: as concepções de criança e infância e suas implicações na formação docente, identificadas através do “[...] arranjo dos fragmentos das informações encontradas no campo, formando um todo que possibilita um novo entendimento” ou, ainda, um novo conhecimento, enquanto método e teoria da etnografia. O autor explica também que a “sacada” surge do conjunto de observações em campo, as quais entendemos como experiências que as pesquisadoras viveram, junto com a escuta atenta das vozes que nos falaram durante o estudo.

O texto final, fruto deste estudo, apresenta, assim, as implicações das concepções de criança e infância na formação docente continuada para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), a partir dos documentos oficiais da Rede e dos pontos de vista das coordenadoras do Setor, enredado pelos estudos que realizamos preliminarmente acerca das rupturas e permanências e dos conceitos e concepções de criança e infância, que balizaram nossa trajetória permeada de uma diversidade de experiências proporcionadas pela etnografia.

No decorrer dos encontros para as entrevistas fomos entregando pistas sobre o que as falas das conversas anteriores anunciavam e buscamos apresentar as narrativas que contribuiriam com o estudo, dialogando com as coordenadoras a respeito das contribuições delas, na direção da efetividade de um texto produzido com muitas vozes, olhares, enfim, por muitas mãos. Entendemos, desse modo, que a pesquisa etnográfica “não pode ter uma forma predeterminada, pois os participantes poderiam decidir que a textualização é, em si mesma, inadequada” (Tyler, 2016, p. 191), e assim ela deixaria de ser polifônica. Ela precisa ter “[...] um contexto de construção de histórias em cooperação, o qual, em uma das suas formas ideais, resultaria um texto polifônico, em que nenhum dos participantes teria a palavra final [...]”

(Tyler, 2016, p. 188). A escolha por esse procedimento metodológico reforça também a defesa de Clifford e Marcus (2016, p. 48) de que os processos de interação no campo de pesquisa, entre pesquisadora e participantes, precisam ser até o fim pautados no diálogo e na polifonia, pois “muitas vozes clamam por expressão [...]” e “[...] dialogismos e polifonia são reconhecidos como modos de produção textual [...]”.

Assim, essa etapa de interações é muito mais do que “dar a voz”, visto que essas participantes já a têm. Trata-se de ouvi-las neste estudo, trazendo também à luz as vozes que falam das concepções de criança e de infância em suas próprias percepções, conforme sua compreensão, envolvimento e participação na elaboração dos cadernos balizadores.

Proporcionar esta reflexão junto das coordenadoras sobre os rumos que o texto foi tomando implicou respeitar a participação de cada uma delas, seus posicionamentos na pesquisa acerca das concepções de criança e de infância no currículo e na formação docente, possibilitando que pudessem “validar” as contribuições, num processo de produção de conhecimento tecido na coletividade, isto é, uma escrita polifônica nas vozes, olhares e reflexões.

3 PARA AMPLIAR A BAGAGEM: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

*Este estudo se dá por algumas razões, como das crianças e infâncias saber as concepções
A encontrá-las nos documentos oficiais, nas propostas municipais, “ouvindo” o que elas dizem mais.
Vimos nos livros de história sobre rupturas e permanências que se refletem em lutas, derrotas ou vitórias
Sobre a sociedade, com governos e suas agências, não diferente é, sobre conceitos e concepções
Uns permanecem, outros se rompem, conforme os interesses e convenções
E sobre elas, as crianças, as maiores influências, sobre suas infâncias.
No meio do caminho, alguns obstáculos, crianças voltam a ser receptáculos?
Em prol da dominância global, nossas infâncias têm interferência mundial.
Capitalismo, agência e reprodução são termos que surgem, tirando nosso chão.
Nosso, e, claro, das crianças e infâncias, que estão nas agendas de dominâncias
Sofrendo até na escola a opressão, enquanto lutamos pela emancipação.*

Buscamos ampliar a bagagem de experiências com os estudos realizados no levantamento de trabalhos acadêmicos e no aprofundamento bibliográfico a respeito das rupturas e permanências das concepções de criança e infância, junto às políticas públicas e à formação docente para a Educação Infantil. A história da Educação Infantil, ou mesmo das concepções de criança, já foi traçada por outros autores. Dessas fontes bebemos para realizarmos as demarcações das referências utilizadas, que vêm para trazer os contextos necessários para as compreensões relevantes à pesquisa e às análises que viriam a ser empreendidas com os documentos curriculares de São José e as narrativas das coordenadoras participantes.

A análise das concepções e conceitos de criança e infância ao longo da história revela uma dinâmica entre rupturas e permanências. A forma como a sociedade compreende a infância e o que significa ser criança é resultado de transformações culturais, econômicas, políticas e sociais, mas também de elementos que persistem através do tempo. Sentimo-nos provocadas a seguir uma trilha de reflexão sobre nosso objeto de estudo, as concepções de criança e infância, num sentido de compreensão acerca do termo “concepção” atrelado à criança e infância, numa distinção entre os termos “conceito” e “concepção”, e trazemos definições e reflexões que adotamos como referências neste estudo.

As sociedades têm seus “conceitos” de infância que versam sobre um período de ser criança, “[...] a partir de um conjunto não especificado de atributos”, conforme Braga (2015, p. 22). Assim, o conceito é a forma como a infância é vista como uma ideia interpretada socialmente, portanto é uma construção social, adulta, abstrata por ser generalista e influenciada por fatores históricos e culturais sobre como as sociedades compreendem o período de desenvolvimento humano antes da maturidade. Apesar de não serem universais, os conceitos de criança e de infância têm em comum, por exemplo, essa ideia de distinção do adulto. Um

exemplo é um conceito histórico de criança imatura, como aprendiz de adulto, que revela, justamente na imaturidade da criança, o quanto ela precisa ser protegida e passar por um processo de aprendizagem e inserção social para vir a ser cidadã, vir a ser adulto.

Já os atributos, características ou mesmo os direitos das crianças são o que, em cada sociedade, embasam a concepção de criança e do período da infância em cada cultura, para cada sociedade, em detrimento das especificidades que se considera sobre o ser criança e viver a infância. Ferreira (1995, p. 7) manifesta que os direitos reconhecidos por cada sociedade vão “[...] definindo uma dada concepção de infância, demonstram que em termos de atributos, propriedades, qualidades, as distinguem do adulto, quer por excesso, quer por defeito, num dado momento, revelando até que ponto é consignada uma Cidadania das crianças”.

A concepção vai traduzir o conceito de criança e infância pelas suas especificidades e características descortinadas em determinada sociedade, sendo a criança um sujeito concreto com necessidades e/ou potencialidades específicas diante das questões sociais, culturais, econômicas e situacionais da infância naquele país, ou mesmo numa região. É o caso do Brasil, que em cada região, ou mesmo dentro de cada estado, distingue grupos com especificidades que revelam suas próprias características e concepções de criança. Assim, uma sociedade que conceitua a infância apenas como tempo de preparo para a vida adulta, e a criança como mera aprendiz, tende a trazer concepções pautadas na proteção, abdicando de outras concepções, como a de participação, pois vê a criança como incapaz e vulnerável.

Para Archard (1993, p. 27, tradução nossa) “[...] em termos simples, ter um conceito de 'infância' é reconhecer que as crianças diferem de forma significativa dos adultos; ter uma concepção da infância é ter uma visão de quais são essas diferenças”. O autor estabelece ainda mais uma relação:

Eu tenho o conceito de infância se, no meu comportamento em relação às crianças e na maneira como falo sobre elas, eu demonstro um claro reconhecimento de que elas estão em um estágio distinto e significativamente diferente de suas vidas em relação aos adultos. Eu tenho uma concepção particular de infância na medida em que meu tratamento às crianças e meu discurso sobre elas revelam uma visão particular do que especificamente distingue as crianças dos adultos (Archard, 1993, p. 27, tradução nossa).

No Levantamento de Produções Acadêmicas realizado, pudemos aprofundar o estudo acerca de alguns autores que consideramos essenciais para compreensões acerca das concepções de criança e infância. Em coerência com nossa linha epistemológica, nos encontramos com Sarmiento (2008, p. 22), ao abordar que “a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: *as crianças como*

actores sociais, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”.

Introduzimos, pois, um aspecto que identificamos como a relação entre os pensamentos de Sarmento (2008) e Archard (1993): um dos fatos que remetem a disputas sobre o conceito de infância é o paradoxo entre um conceito que venha a ser “[...] biológico ou natural, de um lado, e o social ou cultural, de outro. O primeiro é o domínio do imutável e do dado, o último, o da variável e do artefato. Enquanto a imaturidade pertence ao primeiro, a infância está no segundo” (Archard, 1993, p. 25, tradução nossa). Ou seja, pensar na imaturidade ou no que falta na criança é considerar o biológico, relacionado às medidas, aos dados, a etapas. Pensar a infância é, por outro lado, considerar os fatores culturais, a produção cultural. Por isso “[...] a infância não é um fenómeno natural. Em vez disso, é uma categoria socialmente construída” (Archard, 1993, p. 25, tradução nossa).

Sarmento apresentou um conceito e uma concepção sob a ótica da Sociologia da Infância: a infância conceituada como categoria social geracional e a concepção de criança como ator social, não negando que a criança depende do adulto, já que “a existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância” (Sarmento, 2008, p. 22). O autor trata sobre a ideia de homogeneidade e heterogeneidade da infância, e os conceitos de infância estão atrelados à homogeneidade. Anteriormente, falamos que não se trata de uma universalidade conceitual, mas, em coerência com Sarmento (2008, p. 23), a infância tem em comum, nos conceitos entre diferentes sociedades, uma homogeneidade “[...] enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais [...]”, isto é, em face do que distingue infância e fase adulta. Conforme Sarmento (2008, p. 23), “a análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrosociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social [...]”. Sob o olhar dos estudos da Sociologia da Infância, o autor ratifica a homogeneidade, a qual compreendemos como característica do conceito de infância:

[...] características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais — proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; características macroestruturais comuns, como a demografia, políticas públicas direccionadas para as crianças, mercado de produtos para a infância, etc. (Sarmento, 2009, p. 20).

Segundo Sarmento (2008, p. 20), a infância, enquanto concepção, é “[...] heterogénea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais [...]” que não somente as etárias,

“[...] e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças [...]” sociais, que reverberam nas diferenças, ou seja, na heterogeneidade da infância e, por consequência, nas distintas concepções de infância e de criança. Assim, reafirmamos as concepções como reflexos dos “[...] elementos de heterogeneidade, inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categoriais sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários)” (Sarmiento, 2009, p. 20), categorias estas que são os marcadores sociais das diferenças entre as crianças.

É possível perceber que há uma interligação, porém também uma diferença relevante entre conceito e concepção, e “[...] estar ciente da lacuna entre conceito e concepção é, ao mesmo tempo, perceber que pode haver e existem diferentes concepções de infância, e que essas diferentes concepções implicam diferentes valores gerais, prioridades e responsabilidades” (Archard, 1993, p. 35, tradução nossa).

Valores, prioridades e responsabilidades revelam aspectos da sociedade em que vivemos, lembrando que conceito e concepção de criança e infância são construções sociais e fazem parte da produção e manutenção de sociedades subordinadas aos valores, prioridades e responsabilidades produzidos pelos/para governos e instituições. De várias maneiras, como através das declarações acerca dos direitos das crianças no País e, em destaque nesta pesquisa, através das políticas públicas educacionais destinadas à educação das crianças e formação de professores dessas crianças, as concepções aparecem, implícitas ou mesmo explicitamente, revelando interesses e mecanismos de disputa.

Silva (2020, p. 7) ressalta que “[...] a infância é uma construção social, produzida no interior de uma série de mecanismos de controle, normas, leis, medidas, pressupostos filosóficos, teológicos, jurídicos e pedagógicos e psicológicos”. Para Ferreira (1995, p. 18), “[...] o discurso do desenvolvimento global e harmonioso da criança [...] oculta relações sociais de controlo, que, pelo seu carácter de invisibilidade, contribuem para manter a forma de reprodução das relações de classe”. Há interesse sobre as crianças e, seja na garantia dos direitos ou na negligência acerca deles, o Estado está deixando clara a sua posição. Para Archard (1993, p. 159, tradução nossa),

o Estado tem um interesse legítimo em suas crianças, embora possa demonstrá-lo por interesses pragmáticos em vez de puramente baseados em princípios, e [...] é ingênuo acreditar que o Estado age de forma neutra e imparcial para promover os interesses de todas as crianças dentro de seu domínio.

Assim sendo, “conceito” é uma ideia geral e abstrata que define o que é a infância

e a criança em determinado contexto histórico e cultural, mas que tem, mesmo com tantas transformações sociais, a universalidade, generalização e homogeneização quanto à seguinte característica: a criança depende do adulto pela sua imaturidade. A “concepção” é uma interpretação mais específica do conceito, vinculada às experiências concretas e às práticas sociais. As concepções de criança e de infância sofrem rupturas constantes, sejam pelas transformações sociais, sejam pelas resistências de estudiosos ou professores que (ainda que raramente) negam as imposições sociais e resistem em lutas e movimentos contra sistemas postos, contra a forma escolar, contra as concepções que negam os direitos das crianças, e, desse modo, as concepções de criança e infância emergem nas rupturas e permanências.

A forma escolar é definida como uma configuração socio-histórica específica que emergiu a partir do século XVI nas sociedades europeias, e ela “[...] não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 46). A forma escolar caracteriza-se por práticas pedagógicas sistematizadas, separação entre espaços de ensino e outras práticas sociais e a codificação dos saberes transmitidos. Os autores destacam que a escolarização das relações sociais de aprendizagem está intrinsecamente ligada à escrita/registro e codificação dos saberes e práticas, resultando em uma sistematização do ensino que produz efeitos duradouros na socialização (e docilização) dos indivíduos.

Esta forma escolar que permanece pode ser identificada, na educação das crianças por exemplo, no processo de alfabetização. Por mais que mudem, que se transformem as teorias e metodologias alfabetizadoras, que declarem que a criança seja protagonista de um processo que respeita o seu tempo, que surjam novas práticas, técnicas e jeitos de aprender, a “forma escolar” de alfabetizar até certa idade mantém-se. A intenção de ter o indivíduo apropriando-se do código escrito para que, assim, possa apropriar-se das demais produções histórico-culturais da humanidade, preparar-se para o trabalho e integrar-se socialmente, é mantida. Esta forma não muda, ela permanece.

A forma escolar também introduz uma relação com regras impessoais, onde a obediência não é direcionada a uma pessoa específica, mas a normas suprapessoais que são impostas tanto a alunos quanto aos professores. Estes seriam os responsáveis pelo “[...] que é a ‘relação pedagógica’: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15).

É interessante rememorarmos a escola e refletirmos sobre como essas regras impessoais são impostas na prática e, ainda, como as assumimos, enquanto professores, sem nem desconfiarmos delas. Essa “impessoalidade” pode ser atribuída, inclusive, ao fato de

deixarmos claro que a responsabilidade não é nossa de criar essas regras, e que basta que as cumpramos e que as façamos serem cumpridas. Esses princípios estão ali no dia a dia das instituições escolares, codificados nas práticas pedagógicas de forma permanente e nas práticas escolares, reestruturando-se a cada nova ruptura, o que reflete e contribui para a organização particular do poder nas sociedades até hoje, sendo uma forma de domínio social na interseção entre educação, socialização e poder.

As rupturas referem-se às mudanças significativas no modo como a educação e a socialização escolar estruturaram-se ao longo do tempo. As permanências referem-se aos elementos estruturais e funcionais que continuam a caracterizar a forma escolar, mesmo diante das mudanças históricas. As rupturas não necessariamente eliminam as permanências. Em vez disso, as mudanças muitas vezes coexistem com elementos consolidados, criando um processo dinâmico e contínuo de transformação, mas que prevê a manutenção, na forma escolar, da impessoalidade, do poder, pois “[...] a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercícios de poder” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 17). E não só está ligada, mas está comprometida com a manutenção do poder social, pois relações de poder são aprendidas na escola, nesse caso, não nos livros. Essas relações são aprendidas vivendo, sem se perceber, a fim de que sejam mantidas como estão, sem nem se desconfiar delas, e desde criança.

Os autores apontam que a invenção de uma infância separada enquanto grupo social deu-se por conta da forma escolar: “[...] essa forma *sui generis* de relações com a criança, com as crianças, passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos dos outros sujeitos sociais, suscetíveis a um tratamento particular: a educação” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 43). Não é à toa que as crianças passam muito mais tempo nos espaços escolares do que com a família, ou com qualquer outro grupo, pois, como se costuma dizer: “lugar de criança é na escola”.

As rupturas, então, representam os vários momentos nos quais o conceito ou a concepção de infância sofreram mudanças significativas, conforme veremos adiante. Mas foi o período da indústria e da Escola Moderna que trouxe a escolarização formal e obrigatória das crianças, desvinculando-as do trabalho infantil em larga escala e, assim, criando um espaço social exclusivo para a infância, a escola, institucionalizando a separação entre crianças e adultos, gerando uma nova forma escolar.

A globalização e o advento da tecnologia digital contemporâneos introduzem uma nova ruptura na compreensão da infância. O acesso irrestrito a conteúdos e a exposição precoce a temas adultos começam a gerar debates sobre o encurtamento da infância, cujas ideias e práticas associadas permanecem constantes. Mesmo com tantas transformações, o conceito da

criança enquanto ser que tem necessidade de cuidado e proteção por sua vulnerabilidade persiste.

Soares (2005), no âmbito dos estudos da infância, à luz da Sociologia da Infância, posiciona tal conceito por duas vias: a vulnerabilidade inerente e a estrutural, as quais ampliamos para uma terceira via, trazendo para o debate a ideia de interdependência.

A vulnerabilidade inerente à criança é relacionada à sua pouca idade, e quanto menor a idade mais vulnerável a criança é, pela sua dependência do adulto, pela sua necessidade de proteção, e é indiscutível que a criança precisa ser protegida. Assim, diz também do que fundamenta o conceito de criança na(s) sociedade(s), pois baseia-se na dependência que a criança tem do adulto. Não obstante, esse caráter de dependência atribuído à criança vem sendo ressignificado por uma condição de interdependência, se considerarmos também o adulto como um ser em formação e, por isso, incompleto. Ou seja, a interdependência geracional, entre crianças e adultos, permite-nos posicionar uma ideia de “vulnerabilidade compartilhada” (Wall, 2019).

A vulnerabilidade estrutural “[...] relaciona-se com a falta de poder político e económico e de direitos civis das crianças. A vulnerabilidade estrutural é uma construção social e política” (Soares, 2005, p. 2). Sob essa ótica, é demarcada, construída e instituída pelos adultos, com as concepções de criança que a sociedade assume. De modo igual ao que foi apontado anteriormente, também aqui convém refletirmos no sentido de analisar tal condição a partir da interdependência, de modo a tensionar a relação de poder estabelecida entre adulto e criança, novamente evidenciando as contribuições dos Estudos da Infância.

Wall (2019) aponta para essas “novas” formas de considerar as relações de vulnerabilidade não só sob o ponto de vista das crianças, mas numa lógica de vulnerabilidade mútua, destacando que as

[...] estéticas políticas pós-estruturais [...] possibilitam teorizar a cidadania global como uma atividade de interdependência criativa — seja a representação da vulnerabilidade, a visibilização do dissenso ou a intermediação de diferenças. [...] A cidadania global baseia-se, em vez disso, em uma estética pós-moderna interdependente que visa gerar uma imaginação política compartilhada cada vez mais diversa e inclusiva” (Wall, 2019, p. 13, tradução nossa).

Tais estudos colocam-se ainda em construção e sentimo-nos provocadas a aprofundar, em estudos próximos, esta pauta, na intenção de ampliar nossas experiências e trazer contribuições aos estudos sobre as crianças e as infâncias. Ou seja, posicionamos brevemente aqui alguns aspectos para a contextualização dos termos da vulnerabilidade,

intencionadas a preparar o terreno para outras reflexões que se desdobrarão desta pesquisa.

Entendemos que tal discussão convoca um olhar também bastante atento aos aspectos relacionados aos direitos das crianças, visto que na medida em que foram instituídos, conforme já vimos, concepções pautadas nos direitos são encontradas na sociedade, que passa a ter a criança como sujeito de direitos. Os direitos das crianças, desde a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989, manifestam-se em três categorias principais, tratadas por Soares (2005) como os “3 Ps” dos direitos das crianças: Provisão, Proteção e Participação. Soares (2005, p. 8) reconhece que “enquanto é quase universalmente aceito que a criança deva possuir direitos que promovam e assegurem a sua protecção, o reconhecimento e aplicação dos seus direitos de participação encontram grandes obstáculos [...]”. A autora discorre que uma visão paternalista considera apenas a imaturidade da criança, ressaltando vulnerabilidade e incapacidade para tomar decisões e ser autônoma, e que, dessa forma, sua participação precisa ser adiada para quando adulto. “Assim sendo, esta perspectiva defende que, ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua própria (dela, criança) incompetência” (Soares, 2005, p. 8).

A ideia da criança enquanto sujeito de direitos, aprofundada a seguir, é moderna, entretanto passa a ser utilizada contemporaneamente numa tentativa desmedida de “conciliar-se” com a visão do conceito social da criança dependente e imatura, para que sejam supervalorizados os direitos de proteção. Tem-se aí um avanço aos limites de um protecionismo, pois “[...] esta imagem da criança como sujeito de direitos, ajudou a promover uma imagem da criança protegida, assumindo-se como marca do discurso, que ao longo do século XX foi sendo produzido sobre a infância” (Fernandes; Tomás, 2009, p. 4).

Reduzir, em qualquer prática social, os direitos da criança à proteção e negligenciar os de participação é uma forma de controle, de paternalismo e adultocentrismo. É interessante este mecanismo, pois quando se pauta nos direitos de proteção, afirma-se que eles estão acima dos de participação, pois está “desprotege” a criança. Qvortrup (2015, p. 13) reforça essa questão, afinal, ao “[...] defendermos uma versão extrema de proteção, estamos, a um só tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança”.

Quanto menos se confia na criança, mais ela será protegida. O avanço tecnológico, o crescimento das cidades e a maior quantidade de carros são alguns dos fatores que fazem com que as crianças estejam “protegidas” dentro de casa. Mas não seria essa uma solução muito mais centrada no mundo adulto do que no infantil? O adensamento sobre esta questão específica ficará para outros estudos. Findamos a reflexão sobre o protecionismo como forma de controle

e incorporado socialmente aos moldes de concepções de criança e infância com Soares (2005, p. 2), quando diz que “alguns pais, que pensam já em colocar chips nas suas crianças de forma a conseguir controlar os seus movimentos” e os aplicativos instalados nos celulares, que monitoram em tempo real onde as crianças estão, já cumprem um pouco desse papel, assim como o monitoramento por câmeras dentro de casa. Dessa maneira, “[...] há uma tendência para valorizar em demasia a vulnerabilidade inerente e uma insuficiente focalização para tentar compreender os factores socioestruturais que invisibilizam o estatuto político-social da criança” (Soares, 2005, p. 2–3).

O destaque que empreendemos neste estudo à criança nas políticas públicas visa compreender o estatuto atribuído a ela e de que forma esta concepção implica na formação docente. A opção pela análise das políticas públicas requer ter entendimento sobre o que são, de fato, as políticas públicas na educação. De acordo com Fernandes (2023, p. 23), a política pública “[...] busca identificar problemas e meios legais para resolvê-los”. As políticas públicas educacionais

[...] são o caminho a ser percorrido para a realização de ações que tomarão forma e se materializarão efetivamente no espaço educacional possibilitando o acesso ao ensino como direito fundamental e individual garantido pelos documentos normativos e reguladores da educação brasileira (Fernandes, 2023, p. 23).

São diferentes as políticas educacionais existentes, e é com vistas a resolver problemas da educação e promover ações que garantam acesso e permanência à educação que as normas e regulações são pensadas para todas as instâncias educacionais: da Educação Infantil ao Ensino Superior, passando também pela formação docente inicial e continuada. Estudos já detalharam e traçaram os históricos desses documentos, e aqui citaremos alguns apenas como forma de contextualizar os aspectos que serão abordados nas seções seguintes.

- a) LDB: A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trata que “[...] A formação inicial do profissional que atua na Educação Infantil é requisito básico para o exercício docente, assim como a formação continuada” (Fernandes, 2023, p. 97).
- b) PNE: O Plano Nacional de Educação (2014–2024) já previa “[...] ao final do primeiro ano de sua aprovação, que os municípios se organizem para os seus planos municipais, buscando, nas suas vinte metas, a qualidade da educação” (Fernandes, 2023, p. 68). As estratégias 1.8 e 1.9 do PNE 2014 destinam-se à formação docente para a Educação Infantil, “[...] de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às

teorias educacionais” (Fernandes, 2023, p. 56).

- c) DCNEI: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009⁷) são um marco para a educação para a infância. Fernandes (2023, p. 102) afirma que elas “[...] foram criadas para colocar a criança no centro do processo educativo e aprofundar o ensino para garantir que a criança teria seu direito de aprender [...]” atendido. As DCNEI são uma política pública educacional que se direciona tanto para a educação das crianças pequenas quanto para a formação dos professores da infância.
- d) BNCC: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é prescritiva, praticamente desconsidera as políticas curriculares, documentos legais e, até mesmo, os estudos produzidos pela área da Educação Infantil pelo reconhecimento do caráter educativo das creches e pré-escolas anteriores a ela. Monsóres (2021) e Macedo (2023) destacam as interferências da BNCC na formação docente e na prática, especialmente quando elenca e, assim, também restringe o que deve ou não ser trabalhado com as crianças, pois

[...] diz à/ao professora/or o que deve ser feito, quais temas devem ser abordados e como sua prática deve se dar. [...] Interfere na autonomia docente, contribuindo, dessa forma, para uma Educação menos democrática, pautada na aquisição de conteúdos mínimos. Tal perspectiva vai ao encontro do que defendem setores afinados a uma concepção de Educação para o capital, conservadora do status quo e neoliberal economicamente (Monsóres, 2021, p. 228).

A Base deixa de ressaltar vários temas notadamente culturais, o que expressa neutralidade pedagógica e tira do professor a autonomia para organizar o conhecimento e para construir seu plano de ensino. Na direção contrária, impõe padronização curricular, regulação e controle da prática educativa, o que implica processos formativos engessados, pragmáticos, instrumentais, tecnicistas, acrílicos. Além do impacto sobre as infâncias, a proposta da Base transforma os professores em meros replicadores de conhecimentos, conteúdos e saberes concebidos externamente, que pouco dialogam com a especificidade do contexto em que estão inseridos (Macedo, 2023, p. 58).

Dessa forma, a BNCC modifica também os processos formativos, porque junto dela vem uma combinação de regulamentações.

- e) BNC-FORMAÇÃO⁸: continuidade ao que prescreve a BNCC, para dar conta da formação de professores. A Base Nacional Comum – Formação (Brasil, 2019) institui a formação docente atrelada à BNCC visando assegurar a sua implementação e todos os seus constituintes explícitos e implícitos. Fernandes (2023, p. 111) aponta que esses documentos

⁷ A primeira DCNEI, revisada em 2009, é datada de 1999 (Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999).

⁸ Até a data de escrita deste texto, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) não havia sido implantada, por conta de diferentes resoluções que estendiam seu prazo, como o caso da mais atual — Resolução CNE/CP 1, de 2 de janeiro de 2024 —, justamente pelo movimento de oposição ao documento, encabeçado por pesquisadoras(es) e profissionais da educação, tendo em conta o retrocesso que ela representa para a formação de professores no Brasil.

são “[...] permeados pela noção de competência, o que norteia a formação docente em nosso país”, competências estas que os professores precisam adquirir para que, por sua vez, possam desenvolver as competências nos alunos, conforme prescrito na BNCC.

Diante do cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, Costa (2023, p. 15) diz que “[...] em meio a rupturas, descontinuidades e fragmentações das orientações e diretrizes para a Educação Infantil, a LDB possibilitou que entes municipais se constituíssem como sistemas educacionais [...]” e, assim, os municípios têm certa autonomia para produzirem as suas próprias políticas através dos documentos orientadores e curriculares. Sendo a Educação Infantil de responsabilidade dos municípios (em colaboração com os estados e a União), produzem eles as leis que implicam na educação das crianças pequenas e, assim, na formação docente para atuação na infância. Nesse contexto, torna-se necessário “[...] considerar as particularidades próprias de cada município no que se refere às suas reais necessidades, por meio de ações em conjunto com os profissionais da educação e toda a comunidade de uma determinada região, em especial, para a elaboração do currículo” (Andrade, 2015, p. 16), o que exige uma ação coletiva e intencional.

As políticas de formação docente têm, de acordo com Macedo (2023, p. 39), “[...] na maioria das vezes, responsabilizado o professorado pelos problemas educacionais. Fato que evidencia a desconsideração do contexto de trabalho na elaboração de políticas para a área”. Dessa maneira, a desvalorização da atividade de docência e do próprio docente torna-se um mecanismo que participa dos desafios do atual sistema da educação, pois na mesma medida em que a desvalorização implica numa contribuição para a baixa qualidade da educação, a governança atribui a baixa qualidade ao professorado desqualificado. Para Macedo (2023, p. 70), “nessa perspectiva, as políticas de formação docente do MEC têm se caracterizado por práticas verticalizadas e autoritárias, pela ausência de diálogos e pela centralização”, ao invés da autonomia dos municípios e das peculiaridades regionais, culturais ou sociais, o que desrespeita a docência, a criança e a sociedade.

Considerando os discursos, as leis e as políticas públicas que são recorrentes nas agendas governamentais, ainda estamos caminhando a passos lentos, mesmo estando aliados a movimentos que consideram os intensos debates educacionais. Entre as pautas, destacamos a indissociabilidade entre a qualidade e a democratização da Educação Infantil e uma política de formação inicial e continuada, assim como a valorização do professorado (Macedo, 2023, p. 69).

Se estamos a passos lentos, ou às vezes até “andando para trás”, o fato é que a formação continuada docente para atuação com as crianças, assim como a Educação Infantil,

precisa que esforços não sejam medidos no sentido de tensionamentos, debates, reflexões e pesquisas que visem abrir os olhos para o “oculto” e para a importância de uma educação que respeite a criança e a infância, a começar por conhecê-las e entender que elas têm especificidades, contextos e direitos.

Na perspectiva das políticas públicas educacionais, como um direito da criança e do professor,

a proposição de Políticas Públicas para as infâncias é a garantia do cumprimento de seus direitos, a efetivação de atendimento frente às suas necessidades e especificidades. O olhar para as infâncias, que é diferente da fase adulta, requer atenção e cuidado, conhecimento e compreensão das necessidades que as crianças apresentam em cada fase de sua vida (Klosinski, 2022, p. 87).

Desse modo, destaca-se a importância de serem consideradas as especificidades das crianças e seus direitos e de pensar as políticas da educação para a infância também como um direito das crianças e, ainda, a formação docente como um direito dos professores e das próprias crianças, enquanto investimento na qualidade⁹ do atendimento que lhes será conferido.

Refletindo sobre uma análise das concepções e de suas implicações às políticas públicas, como o currículo para a Educação Infantil, “a concepção de infância é, a nosso ver, central na produção de qualquer material de referência, pois ela orienta as sugestões de ação, permeando e estabelecendo a construção de objetivos que levam à escolha de palavras e de referências” (Mota, 2017, p. 25). Isso é relevante tanto no sentido de direcionar o percurso das experiências das crianças nas instituições quanto na formação docente, afinal, analisamos as implicações de uma sobre a outra. Porém, a concepção, ainda com Mota (2017, p. 25), “[...] nem sempre é destacada, permanecendo geralmente oculta e pouco trabalhada nos cursos de formação, ao incentivar uma postura mais técnica ou tecnicista que empobrece o trabalho em educação e a autonomia dos educadores”.

Mesmo quando as concepções não são base para os documentos e aparecem de forma quase oculta, ressaltamos que as políticas educacionais refletem as concepções de criança e infância que os mecanismos de disputa política pretendem que permaneçam, ou as rupturas das concepções na sociedade, por conta dos seus interesses. Vimos que existe na sociedade um conceito universal de criança e infância permanente, pautado na imaturidade da criança e sua

⁹ Quando nos referirmos neste estudo sobre a qualidade no atendimento às crianças, estamos com Nazário (2002, p. 11) ao manifestar que “[...] segue os preceitos do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, organizado por Campos e Rosenberg (1994) e publicado pelo MEC (1995), acreditando na possibilidade de uma proposta de atendimento às crianças em instituições educacionais coletivas que se utilizem dos preceitos [...]” das nossas características enquanto país, enquanto povo e das diversidades de crianças e infâncias que temos nesta nação inteira.

dependência em relação ao adulto, e quando este fator, que também é relacionado a uma homogeneização da criança e da infância, prevalece sobre as concepções de criança e infância em determinadas sociedades (concepções estas que deveriam marcar justamente as diferenças, isto é, a heterogeneidade), as crianças também passam a ser vistas como “iguais”. Ou ainda, no caso da educação, as políticas públicas são pautadas em objetivos de universalização, de descaracterização dos fatores de diversidades que deveriam estar presentes nas concepções de criança e de infância. Mota (2017, p. 76) menciona que dessa maneira estão “[...] fazendo com que se pense a infância como universal, deixando de haver a necessidade de explicitá-la”. Pensar uma infância universal é exatamente descaracterizar as infâncias regionais e seus aspectos culturais e sociais, por exemplo.

A formação docente continuada é reflexo das políticas públicas nacionais e, no caso da Educação Infantil, dos currículos municipais também. De acordo com Vieira (2018, p. 62–63),

[...] pensar em formação continuada para professores na educação infantil é necessário na medida em que a reconhece como oportunidade de refletir, sobretudo, sobre as concepções de infância, de criança, bem como práticas docentes. [...] de modo que essa formação seja, além de instrumento de intervenção nas práticas, um espaço de construção coletiva, que valoriza a dimensão cultural de todos os envolvidos nesse processo.

Ainda mais quando “um dos envolvidos do processo” são as crianças e suas infâncias. A formação docente para a Educação Infantil precisa, então, considerar a(s) criança(s) e a(s) infância(s), os contextos sociais e culturais, a participação docente e a prática pedagógica para com as crianças pequenas. Macedo (2023, p. 35) acrescenta ainda que “a formação do docente da Educação Infantil precisa garantir, entre outros aspectos, ferramentas capazes de aprofundar o conhecimento das especificidades do atendimento institucional na primeira infância, assim como a construção da identidade docente”. Para isso, é necessário eliminar da formação o excesso de informações ou técnicas e pensar em práticas formativas que deem subsídios para um trabalho orientado “[...] por reflexões críticas da atuação docente, pensando numa (re)construção identitária e na produção de saberes de forma mútua entre os profissionais, potencializando um trabalho colaborativo e não individualizado” (Macedo, 2023, p. 36).

Diante do exposto, percebe-se que essa etapa de ensino tem suas especificidades e que é necessário que os profissionais que atuam com essas crianças compreendam, conheçam e reconheçam as particularidades do trabalho e estejam engajados para que suas propostas pedagógicas valorizem todas as experiências que elas trazem do seu convívio e ampliem os seus conhecimentos por meio de práticas significativas que contemplem as várias dimensões de suas vidas (Costa, 2023, p. 47).

As crianças têm suas próprias formas de viver experiências, que devem ser consideradas enquanto particularidades em meio à pluralidade. Reconhecer isto, por exemplo, demarca uma concepção de criança enquanto singularidade e heterogeneidade.

Para a identificação das concepções, seus contextos e proposições, aprofundamos os estudos dos contextos históricos e sociais. Etimologicamente, Vieira (2018) discute o termo “infância” e estabelece a relação histórica entre a ausência da fala na criança que ainda não verbaliza e a ideia de que, por ser criança, ela não tem direito à fala. Para a autora, “[...] tem-se a noção de infância como ausência de fala, e aos infantes aqueles que não falam, não se comunicam e tampouco se expressam [...] permeando uma condição na qual a torna um período silencioso” (Vieira, 2018, p. 31–32).

Lopes (2015, p. 64) contextualiza-nos, historicamente, em relação à infância, compondo que

[...] passou de um anonimato ou não reconhecimento anterior ao século XIV, um período de conhecimento/contato nos séculos XV e XVI, à necessidade de um olhar especial que começa a se perpetuar no século XVII, culminando com a consolidação da visão da infância como um momento único das crianças, que necessitam da atenção dos adultos, a partir dos séculos XVIII e XIX.

Interessante termos encontrado uma autora que trata da crítica que Heywood (2004) faz ao trabalho de Ariès (1981) sobre a história da infância. É inegável a contribuição de Ariès como um autor que se empenhou a pesquisar e revelar a história da infância, mesmo que a partir de uma referência europeia e de determinada classe social, o que não permite a universalização das concepções de que tratou. Ariès foi saudado e criticado pela sua tratativa de ausência de “sentimento de infância”. Entretanto, Lopes (2015) revela-nos a contribuição de Heywood (2004), sobre

[...] a falta de atenção à infância na Idade Média não como uma falta de reconhecimento da infância enquanto tal, mas como indício de outro tipo de concepção quanto à importância atribuída a essa fase da vida; o que depende de uma série de conhecimentos e crenças partilhados socialmente (Lopes, 2015, p. 70).

As crianças tinham seus papéis na sociedade, mesmo que não fossem destacados na época e, talvez, até pouco compreendidos ainda hoje. Lopes (2015, p. 72) também argumenta que

[...] as concepções de infância circularam e foram pensadas desde a Idade Média, a saber, as formas de aprendizagem do saber e de ofícios específicos, a relação com os

pais e os pares, os cuidados médicos e higiênicos voltados à infância, os debates religiosos e científicos referentes às influências do biológico e do social, do inato e do adquirido na formação geral da criança, em seu papel na sociedade, em seu papel na dinâmica da família, entre tantas outras. Tais questões aparecem sempre matizadas pelo período histórico, contexto social, classe social e concepções de gênero. Tais questões tendem a um aumento em sua presença na vida social [...]. Evidentemente, por outro lado, podem-se rastrear movimentos que conduziram a uma concepção mais positiva da infância, porém, isso não significa que as outras concepções que existiram no decorrer da história equivalham à desconsideração ou nulidade da infância na sociedade.

Assim, uma infância nula na antiguidade pode ser aceita por alguns autores. Porém, é importante pensarmos que, mesmo que as crianças estivessem em preparação para o mundo dos adultos e fossem logo inseridas no trabalho, como era o caso das crianças de classe social baixa; ou dotadas de uma larga agenda educativa a ser cumprida, no caso das crianças burguesas; havia não só socialização entre crianças e adultos, mas uma preocupação destes com aquelas. Havia, então, um sentimento pela criança, pois manifestavam-se alguns medos, preocupações, muitos cuidados, fossem em prevenções ou alimentação, havia amor e valor. Existia algum entendimento sobre a criança e sua condição, mesmo que de incapaz, e sobre a infância como, ao menos, uma etapa que requer cuidados, e daí refletiam-se as concepções. Estabelecer concepções para criança e infância em períodos históricos tão distantes, considerando tais relações, requer uma densidade de pesquisa nessa área especificamente, até por conta das rupturas.

A igreja também participa da constituição de concepções de criança, seja inocente, pura e enquanto criatura angelical. Ou a concepção recai ao mal, por ser “fruto do fruto” do pecado. Costa (2023, p. 36) aborda sobre a visão da igreja, apontando ainda novas concepções como consequências, pois “para os moralistas, [...] a criança tinha de ser vista como um ser puro e frágil, criaturas de Deus que precisavam ser poupadas das imoralidades da vida adulta. Para tanto, seria preciso moldá-las e discipliná-las [...]”; revela-se aí uma ideia de concepção de criança como um vir a ser, e de infância como tempo de preparo para a fase adulta.

Percebeu-se também que a representação da criança e o seu contexto real eram de tratamentos e até vestimentas como se fosse um adulto. Para Lopes (2015, p. 66), “a representação da criança não era foco na Antiguidade, os artistas da época não representavam as crianças e, quando precisavam fazê-lo para demonstrar, por exemplo, uma passagem bíblica, apenas reduzia-se o tamanho de um adulto, resguardando suas características”. Na realidade, “na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, como retratos dos adultos com quem conviviam [...]” (Lopes, 2015, p. 67).

O olhar para a criança e para a infância, no sentido de atenção, preocupação e

dedicação à compreensão das concepções, não tem um marco histórico em si. Tem uma série de rupturas pelas mudanças sociais e de contextos em transição de períodos sobre a sociedade, a educação e a política. Identificamos, entre as autoras levantadas, a preocupação em marcar as rupturas entre as concepções de criança e de infância, da antiguidade à contemporaneidade, passando pelas permanências, e diante disso podemos sintetizar que a criança passou “do anonimato total ao reconhecimento total” (Lopes, 2015, p. 72). Vemos que tal concepção é variável “conforme o momento histórico e que sofre influências dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais desses contextos” (Andrade, 2015, p. 17), a ponto de termos “a existência de diversas e diferentes concepções de infância ao longo do tempo. A contemporaneidade tem proposto várias concepções para a infância e como ser criança” (Mota, 2017, p. 32), ficando claro um processo dinâmico e contínuo de rupturas, pois “o conceito de infância está atrelado ao contexto social, político e ideológico de cada sociedade num determinado tempo histórico” (Vieira, 2018, p. 33).

Percebemos a relevância histórica do contexto social pelo aspecto das mudanças sociais que interferem nas formas de conceituar criança e infância e no sentido de conceber a criança enquanto ser social e a infância enquanto um período também social e histórico. Sabemos que ainda há quem (políticas, práticas, instituições, profissionais da educação, sociedades) não considere a infância sob perspectivas e práticas que respeitem a criança enquanto criança e enquanto sujeito de direitos. Segundo Pinto (1997, p. 33),

[...] quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

As concepções que determinam a infância como um período a ser ultrapassado, como um momento somente de preparação para a fase adulta ou como um tempo de ser receptáculo de informações e reproduções, é que são ultrapassadas, considerando as visões mais atuais que levam em consideração, por exemplo, a garantia e promoção dos direitos das crianças. A infância passa a ter outras concepções que, de acordo com Kramer (2006, p. 277), apontam um reconhecimento de uma infância e de uma criança atuante, construtora, diversa e dinâmica, pois

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano.

Nesse acúmulo de experiências da criança que a permite construir o espaço em que está, é essencial que os professores tenham o olhar voltado para a diversidade e a multiplicidade. Arroyo (1994, p. 88) aponta para essa diversidade quando afirma que “[...] a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção [...]”. Essa dinâmica constante que envolve a liberdade e a diversidade da infância é parte do que caracteriza a infância como tal.

O tensionamento entre a ruptura da contemporaneidade das concepções de infância e de criança e a ideia da infância apenas como preparação da criança para a vida adulta mantém-se, tal qual se mantém a política educacional para a infância que a limita e a restringe a tempos e a espaços que não são próprios. Isso porque a criança, se está em fase de transição, é considerada incompleta e incapaz de ser atuante, sujeito, construtora. Sarmiento (2008, p. 17) afirma que “[...] se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno [...] nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência”. Como se percebe, aquilo que está para ser algo não é coisa alguma. Esse é um dos fatores para as negligências ou ocultamentos das reflexões acerca da infância e das práticas pedagógicas para a criança.

Na medida em que começam a surgir declarações e convenção acerca de direitos para as crianças, emerge, paulatinamente, a ideia de sujeitos de direitos (Declaração dos Direitos da Criança, 1924, também conhecida como Declaração de Genebra; Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959; Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989). Não foi diferente no Brasil, onde, conforme Andrade (2015, p. 118), “a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram uma nova concepção de infância. Por meio dessas leis, a criança foi considerada como sujeito de direito”. A autora (2015, p. 41) confirma essa concepção ao mencionar que “na década de 1990, a criança foi caracterizada como sujeito que possui a liberdade de se expressar em termos biológicos, lúdicos e psicológicos, tanto no espaço familiar como escolar, assumindo ela papel de sujeito dotado de direitos na sociedade”. Destacamos aqui, diante da ideia da criança com direitos, a concepção da criança como sujeito livre para expressar-se, o que já contrapõe a ideia da criança enquanto “infante”, ou aquela que

não fala (e, sobretudo, que não é escutada).

Todavia, as mudanças/rupturas trazem novas ideias (concepções), mas isso não quer dizer que sejam abandonadas as velhas/permanências (conceitos). Andrade (2015, p. 43) explica que “ao mesmo tempo em que foi e é concebida como desvalida, carente, frágil, que necessita de cuidados para o seu desenvolvimento, por outro lado, a criança se caracteriza como sujeito de direitos, inteligente, forte, competente e rica”. Isto quer dizer que novas concepções de criança e de infância vêm surgindo, mas, socialmente falando, não se abandonam as concepções do passado, até porque, de acordo com Cerisara (1999), falar do passado não implica necessariamente falar no passado, visto que ainda é recorrente pensar a criança enquanto frágil, sem voz, que não precisa ser ouvida, que não age socialmente, que está em preparação para a vida adulta, ou deve ser resguardada ou privada socialmente; parece bastante conveniente para a sociedade, no que tange ao seu controle e dominação. Sob o viés da permanência do conceito de criança enquanto imatura e dependente do adulto, falar do passado é falar do presente, pois o conceito permanece (ou volta) na sociedade e nas nossas escolas.

É importante valorizar o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, e as autoras que temos destacado neste estudo ocuparam-se de tratar sobre essa questão, conforme posicionamos a seguir:

A criança reconhecida como cidadã de direitos constitui uma nova concepção na história da infância brasileira, abandonando a velha concepção assistencialista para adquirir seus direitos garantidos por lei, como o direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, e também os direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, à cultura, à convivência familiar e comunitária, entre outros (Mota, 2017, p. 32).

Dessa maneira, a criança é um ser social, pois está inserida entre adultos, crianças e pessoas idosas [...] (Vieira, 2018, p. 35).

Parte-se, então, de uma forma de pensar a criança mais clássica, considerando o social como totalidade, para uma outra forma que se interessa pelo sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses. Considera-se o contexto social da criança, mas a enxerga-se em sua singularidade. Em suma, consideram-se as diferenças e não um padrão hegemônico universal de criança (Monsorens, 2021, p. 189).

A concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo vai se consolidando (Monsorens, 2021, p. 208).

Desenvolver uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres de vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e de intervir no meio em que vivem (Fernandes, 2023, p. 38).

Compreendemos, assim, que crianças são sujeitos de direitos, são capazes, competentes, críticas, criativas, produtoras de conhecimento, singulares nas pluralidades,

influenciadas socialmente e influenciadoras, enquanto atores sociais.

Lopes (2015) e Vieira (2018) tratam da concepção de infância sob a ótica da criança, considerando a infância enquanto uma etapa da vida de alguém. Para Lopes (2015, p. 63) “infância é o termo utilizado para designar uma etapa da vida” e, por isso, “[...] um tempo que necessita de atenção, um tempo de proteção legal, de um olhar mais atento à sua saúde (Lopes, 2015, p. 65). Vieira (2018, p. 34) confirma que “[...] a infância foi se construindo como período particular da vida do indivíduo”. Podemos pensar na questão da “etapa” como um conceito socialmente construído sobre a infância, que permanece na história e que vai derivando concepções em torno de fases, de começo e fim.

Concordamos que a infância consiste em uma etapa da vida de alguém, porém ela não pode ser limitada a isso, especialmente sob dois aspectos. O primeiro é com vistas a promover uma reflexão: será que podemos determinar o tempo cronológico da infância de uma criança? Vieira (2018, p. 33) comenta que “embora se entenda que a infância é o espaço e o período por excelência das crianças, ela não pode ser limitada num período estabelecido com duração predeterminada”. Se cada indivíduo é único e singular, não se pode propor uma idade na qual ele deixa de ser criança para ser tornar um adulto. A complexidade se dá em termos de se viver a infância, ser ou deixar de ser criança enquanto um período não cronológico.

O outro aspecto que consideramos ao se pensar a infância como etapa de vida é que não se restrinja a essa concepção, pois a infância não é uma etapa que “termina quando acaba”. Isto é, ao findar a infância de uma criança, a infância não desaparece da sociedade. De acordo com Vieira (2018, p. 33),

[...] a infância é independente das crianças, e estas por sua vez são consideradas atores sociais concretos, que a cada momento distinto integram a categoria geracional. Desse modo, a variação de idades das crianças, passa por um processo contínuo de preencher e esvaziar dos atores sociais, as crianças.

Enquanto categoria social, a infância passou a ser reconhecida recentemente no campo de estudos da Sociologia da Infância, sendo um espaço-tempo social, assim como são os períodos de adulto e de velhice. Estas são categorias que não deixam de existir e, de acordo com Qvortrup (2010), são categorias estruturais na sociedade. Portanto, a infância “[...] não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal”. A criança deixa de ser criança, passa para a vida adulta. Mas, ainda assim, a infância não deixa de existir na sociedade.

Klosinski (2022, p. 60) aborda que a infância “[...] constitui-se como uma categoria social ou uma parte da sociedade, como as classes sociais e grupos de idade [...]” tratando, assim, a infância como “[...] estrutural, na qual as crianças são membros ou operadores dela”. Mota (2017 p. 33) complementa que a infância é vista como “[...] uma categoria social que integra e agrupa a pessoa, respeitando a variação de idade. Dessa maneira, a infância deixa de ser reconhecida apenas como uma etapa ou um período da vida para ser um componente da estrutura da sociedade”.

Cada criança vive a sua infância, enredada pelo seu contexto individual e particular. Suas condições de vida, os direitos que lhe são garantidos, os acessos que têm às políticas públicas, as questões econômicas, sociais e culturais, marcadores sociais da diferença (gênero, raça/etnia, pertença social, geográfica, religiosa, entre outros), implicam a cada criança uma infância. Nos dizem da heterogeneidade da infância e, pensando assim, entendemos que não há como quantificar as infâncias, embora reconheçamos marcas em comum entre as crianças — como a negação de direitos civis (casamento, trabalho etc.) — que acabam por conceituar a infância enquanto uma categoria geracional (homogeneidade da infância).

Para Sarmiento (2008, p. 23), a homogeneidade entra nas vias do olhar macrossociológico, “[...] a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam as formas sociais”. Talvez por isto alguns autores tratem a respeito de “infâncias”, com “s”, o qual poderia remeter à pluralidade de infâncias. Entretanto, convocamos pensar neste “s” como marca da singularidade, frente aos marcadores sociais. Cada infância é única, é ímpar, é singular.

Em meio aos estudos e reflexões que compreendem crianças e infâncias, deparamo-nos com uma ruptura com cara de novidade: a infância e a criança vêm sofrendo as influências que a educação sofre no Brasil, que perpassam paralelamente à formação docente. Tais influências estão atreladas ao sistema educacional regido pelo e para o governo, em prol da dominância global que insere nossa sociedade no sistema de reprodução capitalista.

Termos como “capitalismo”, “dominância mundial” e “reprodução capitalista” nada combinam com o que gostaríamos para a infância. Entretanto, as crianças — por pertencerem a uma categoria social, a infância, que depende de outra categoria, a dos adultos — são as que mais sofrem as consequências de todo esse processo de dominação social, pois, conforme Sarmiento (2009, p. 27), “as crianças são as principais vítimas desses processos de opressão, frequentemente ocultos e subliminares, tantas outras vezes tragicamente patentes nos quotidianos das crianças em meio popular”. Nesse sentido, os estudos da e para a infância precisam ter a cientificidade necessária e a utilidade social considerando as “contradições

sociais que se projetam epistemologicamente em diferentes valorações do projeto de dominação social” (Sarmiento, 2009, p. 26).

Das políticas à prática educacional para a infância, os desafios passam pelo engessamento do currículo, avaliações em larga escala, atendimento assistencialista, homogeneização dos sujeitos, negação da criança enquanto partícipe e construtora da infância e da sua própria subjetividade e individualidade; consequências estas que colidem com questionamentos acerca das concepções de infância e de criança na educação e na sociedade atual.

Esse controle maior sobre a educação, que segrega, mercantiliza, individualiza, categoriza e minimiza, é um dos responsáveis pelas barreiras acerca das reflexões, na prática do cotidiano educativo, sobre as concepções de infância e de criança. Está claro que há concepções de criança e de infância nessa visão de interferências e, diante do atual cenário do sistema educacional brasileiro e das influências que este vem recebendo das agências que fortalecem o neoliberalismo, destacamos que Monsore (2021) desenvolveu seu trabalho sobre a concepção de infância do Movimento Escola sem Partido, analisando publicações do movimento, um dos agentes do neoliberalismo no Brasil.

De acordo com essa autora,

as publicações tratam, em sua maioria, da suposta vulnerabilidade das crianças e de como militantes e organizações político-partidárias de esquerda se aproveitam das crianças e desta ingenuidade para manipulá-las e conseguir adeptos ao marxismo e ao socialismo. Essa vulnerabilidade das crianças é constantemente marcada nos textos e a ideologia de vertente política dita de esquerda é apontada como o grande mal da Educação Brasileira [...] (Monsore, 2021, p. 142).

A autora destacou, em algumas publicações analisadas, os ataques aos professores e a visão acerca das crianças como sendo passivas em relação à aprendizagem, frágeis, sensíveis e inocentes, fortalecendo a sensação de insegurança no tocante a elas. Apontou também as “[...] concepções de infância do Escola Sem Partido: critica-se abertamente a noção de criança como sujeito de direitos, alegando que essa noção retira a infância da criança e a torna vulnerável às ideologias revolucionárias [...]” (Monsore, 2021, p. 154).

As indicações das concepções neoliberais tratam a criança como incapaz, vulnerável, manipulável, em vias de ser, destacando-se pelo protecionismo extremo atual. Já a infância é universal e padronizada cultural e socialmente. São concepções muito semelhantes a um retrocesso, mas intencionalmente resgatadas e valorizadas para influenciar as concepções sociais e educacionais, a título de interesses maiores, governamentais e mundiais, e que estão

sendo alimentadas pelos mecanismos neoliberais, conforme já vimos. Como exemplo, tem-se a implantação de uma base nacional, comum ao país inteiro, e curricular enquanto prescrição para a atividade pedagógica da Educação Infantil nacional. Ressaltemos, ainda, que concepções aqui postas estão diretamente ligadas à manutenção da forma escolar e da permanência do conceito de criança relacionado à imaturidade e dependência. Isso tudo acontece em nível de sociedade e, claro, propositalmente, recai sobre a escola, que replica tais concepções.

Concordamos, ainda, com Vincent, Lahire e Thin (2001), que todas as críticas à escola vão exigir mais dela. Já nos posicionamos anteriormente que nossa intenção não é ter rigor para com a escola, mas não podemos ser ingênuas. Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 46), “não se pode confundir lutas pedagógicas, lutas entre pedagogos, com o questionamento da predominância da forma escolar e do modo escolar de socialização ou com o fim da forma escolar”. Entretanto, como deixar de enxergar aquilo que já estamos vendo? Enquanto pesquisadoras e professoras, deveríamos tapar os olhos para formas, conceitos e concepções?

Estamos vivendo um momento em que a escola e os professores estão sendo atacados, questionados e reduzidos pela mesma sociedade que contribui para manter a forma escolar. “A situação atual pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização, domina a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retaliados, ameaçados” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 46). Entretanto, os ataques acontecem em nome das práticas exitosas, do bom comportamento das crianças — ou melhor, dos alunos —, da quantidade de informações, competências e habilidades que as crianças possam desenvolver. Isto é, são ataques que visam manter uma forma escolar.

Conforme Freire (1984, p. 151),

[...] talvez se pense que, ao fazermos defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênuatude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas.

Como sermos ingênuas diante do que já vimos, escutamos e sentimos? Já estamos imersas, mas não ficaremos submersas às permanências. Ainda com Freire (2007, p. 19), “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ e ‘ensopados’ [...]” e, por isso, em terra firme, alagadiças ou submersas, seguimos.

4 DOCUMENTOS OFICIAIS E NARRATIVAS: QUE TERRA É ESSA, A DE SÃO JOSÉ?

*Uma terra que vai se compondo a cada momento
É o que se percebe na análise do documento.
Será fértil, tátil, útil, gentil?
Como será essa terra para a Educação Infantil?*

Deparamo-nos com a terra que São José ofereceu, desde o início dos anos 2000, para suas crianças. Uma terra que se molda a cada ruptura e que se estabelece a cada permanência, constituindo-se diante de cada ação política, formação e prática da Rede para com a Educação Infantil. A análise dos documentos orientadores da Educação Infantil da Rede de Ensino de São José pode mostrar, senão uma terra firme em todos os instantes, mas uma terra certamente fértil para as crianças e para a infância, em muitos momentos. Uma caminhada iniciou-se e o primeiro documento (2000) publicado pela Rede, pensando um Currículo para a Educação Infantil, revela um período de transição, com sua criação e publicação, na educação das crianças da Rede. Um clima de entusiasmo pelas reflexões e pelas possibilidades já era percebido nas escritas da primeira produção.

Nesta seção apresentamos os resultados do estudo realizado, que pressupôs uma triangulação atenta entre nossa bagagem (experiências profissionais, acadêmicas e estudos preliminares), a etnografia empreendida nos documentos da Rede e as narrativas das coordenadoras da Educação Infantil. A partir do diário de campo e dos registros realizados, os dados que contemplam o objeto da pesquisa foram gerados para que pudéssemos destacar as concepções de criança e infância, identificar as ações de formação continuada e interpretar os pontos de vista das participantes.

Por isso este estudo vai além do próprio documento, pois também se faz sobre o seu trajeto, os seus contextos e significações, e esta é uma das propostas da própria etnografia documental, “[...] de modo a produzir narrativas etnográficas sobre cenas, discursos e eventos que não foram presenciados diretamente pelo pesquisador [...], já lhe chegaram previamente documentados por outros [...]” (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 21). Assim, compreender os contextos históricos, sociais, políticos e até culturais da produção e vigência dos documentos não é uma tarefa simples, em especial para quem não viveu tais períodos. Entretanto, os documentos produzem, conforme as autoras acima citadas, “conhecimento, relações, efeitos e afetos”, e isto, na relação com os autores, nos envolve em imersão no diário de campo.

Na esteira da legislação nacional dos anos 1980 e 1990, São José, na Lei Orgânica do Município (1990), capítulo II, seção I, trata das competências do município, aparecendo

como atribuição: VIII - “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação, prioritariamente pré-escolar e fundamental [...]”, apontando pela primeira vez a Educação Infantil como responsabilidade municipal (denominada no documento como Pré-Escolar). Já no Capítulo VI, “Da Política Educacional”, aponta alguns valores em que se pauta a educação enquanto direito de todas as pessoas e dever do Estado, e alguns princípios educacionais, referenciando uma educação de qualidade, pública, plural, gratuita, ainda que não para as crianças de 0 a 3 anos, por enquanto; o que talvez justificasse, para a época, incluir o Pré-Escolar no Ensino Fundamental, como implicava o Artigo 137 desta mesma legislação.

Em 1996, em âmbito nacional, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com caráter normativo para todos os níveis da educação brasileira. No mesmo ano foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n.º 9.424/1996, que deixa clara a não inclusão da Educação Infantil no financiamento nacional da educação. À época isso causou um “inchaço” nas matrículas de acesso ao Ensino Fundamental (Arelaro, 2020) de crianças de 6 anos. Essa situação perdurou, inclusive diante do fato de que os custos para manutenção de uma turma de Ensino Fundamental são menores do que de Educação Infantil — dada a maior quantidade de adultos por agrupamentos deste setor e a ampliação do atendimento para período integral, por exemplos.

Atualmente, “[...] temos ouvido discursos e propostas feitas por economistas que variam, desde a defesa da não obrigatoriedade do atendimento direto à Educação Infantil, em uma tentativa de reduzir os custos educacionais, até a proposta de ‘terceirização’ exclusiva desses serviços” (Arelaro, 2020, p. 261). Discursos estes replicados por políticos, como já se tem testemunhado em muitas Redes de Ensino municipais pelo Brasil afora, e não seria diferente nesta região catarinense que comporta a cidade de São José: a compra de vagas em instituições privadas por parte de municípios¹⁰, que também visam dar conta das metas assumidas nos Planos Municipais de Educação para o acesso das crianças à escola ou instituição de Educação Infantil. Arelaro (2020, p. 260) ainda ressalta que o ingresso precoce das crianças no Ensino Fundamental vem acontecendo “[...] mesmo com a criação de novo Fundo — o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais

¹⁰ Anteriormente, tratamos das influências neoliberais sobre a educação, que certamente induzem ainda mais os municípios à compra de vagas, pela mercantilização da educação. São várias as justificativas que as Redes Públicas dão para a terceirização, e os orçamentos têm sido uma das maiores razões empenhadas, já como uma engrenagem também deste mesmo sistema de mercantilização da educação.

da Educação (FUNDEB), Emenda Constitucional n. 53/2006 —, que prevê o financiamento da Educação Infantil [...]”.

Na Educação Infantil, há disputas em relação à obrigatoriedade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, a exemplo da promulgação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a qual, sinaliza Arelaro (2020, p. 249), estabelece que a partir do ano de 2016

[...] a educação será obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada “direito da criança”, existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece – diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária.

Por esta e por outras razões que implicam compreender a negligência da oferta à Educação Infantil, em especial das crianças de 0 a 3 anos, é que Anjos, Santos e Ferreira (2017, p. 158–159, grifo nosso), manifesta que:

Ainda que a Educação Infantil brasileira tenha tido grandes conquistas, designadamente, **ser proclamada um direito da criança na Constituição de 1988, ser definida como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e ser incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2005)**, ainda estamos enfrentando várias batalhas e carecemos de mais movimentos e coletivos de lutas que reivindicuem as especificidades desta etapa da educação básica e não deixem que ela se transforme num espaço opressor e escolarizante para as crianças pequenas.

Isso torna oportuno o reforço das razões que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, em coerência com as falas dos autores citados, para uma Educação Infantil que respeite as crianças e as diferentes infâncias. E, ainda corroborando os pensamentos de Arelaro (2020, p. 264), valorizando as concepções de criança e de infância — como nossos objetos de estudo —, entendemos que estamos passando por

[...] um momento histórico complicado porque, de certa maneira, começamos agora a discutir novas concepções de infância e desenvolvimento e, portanto, ainda estamos mudando as nossas convicções pedagógicas [...]. No Brasil, ainda estamos discutindo o perfil da profissional de educação que deve atender as crianças pequenas e os conteúdos curriculares de cursos que a preparem, de forma consistente, para ser uma boa profissional para essa faixa etária.

Por essa razão trazemos uma análise das concepções de criança e de infância para este estudo, a partir dos documentos oficiais curriculares da Rede de Ensino de São José, e suas implicações na formação de professores: ainda há muito o que se pesquisar, refletir e qualificar a docência e a formação docente para a infância.

Com este propósito, situando contextos antes mesmo da publicação do primeiro documento curricular, destacamos que no ano de 1999 o município de São José instituiu seu Sistema Municipal de Ensino, por meio da Resolução n.º 003/1999, que “Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação” (São José, 1999). Esta Resolução prevê, em seu Artigo 5º, o atendimento obrigatório e gratuito na Educação Infantil, ainda que no Artigo 6º fique clara a prioridade de atendimento ao Ensino Fundamental, pois conforme tratamos acima, havia que se priorizar o que era financiado. Especificamente para a Educação Infantil, o Capítulo II da mesma resolução, em seu Artigo 16º, aponta-a como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral, juntamente com a família e comunidade, e a ampliação de experiências e conhecimentos das crianças. Considera também, em termos de princípios educativos, a criança na sua integralidade, com necessidade de ampliar suas experiências e conhecimentos e conviver em sociedade, o que se configura com amparo nas legislações homologadas. Destaca-se aqui todos os documentos versando sincronicamente sobre a educação como dever do Estado e da família para que a criança seja cidadã e conviva em sociedade.

Ainda no Artigo 17º, o documento trata que “[...] a Educação Infantil será oferecida em escolas de Educação Infantil para crianças de (0) zero a (6) seis anos”, diferente da ideia da Lei Orgânica de 1990, que, como vimos, trazia o Pré-Escolar como etapa do Ensino Fundamental. A garantia para que todas as faixas etárias atendidas pela Educação Infantil migrassem para instalações específicas para esse fim foi gradativa.

É importante destacar, também, como parte do objeto desta pesquisa, que na Lei n.º 3.472, de 16 de dezembro de 1999, a qual dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de São José, o município também tratou sobre os profissionais da educação. E, no que se refere aos documentos pedagógicos da Rede, menciona sobre a participação dos profissionais nos planejamentos e propostas, quando, em seu Artigo 48, no Parágrafo Segundo, trata que “Os profissionais da educação participarão da elaboração da proposta político-pedagógica da escola e de sua execução através da elaboração e cumprimento do respectivo planejamento estratégico”. Sobre a formação continuada docente, no Artigo 49 assegura “[...] acesso ao aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para este fim [...]”. O Artigo 56 prevê “[...] o acesso a cursos de capacitação a todos os integrantes do seu quadro de profissionais em atividade na educação de forma rotativa, priorizando as áreas mais necessitadas [...]”.

Frente ao exposto, pode-se dizer que o município estava antevendo a importância e consolidação de processos de formação continuada na Rede de Ensino e alguma organização

para que isto acontecesse. A partir de 2000, o município começou a tratar das suas políticas educacionais e curriculares. Especificamente sobre a Educação Infantil, os documentos oficiais curriculares, que também orientam a formação docente, são datados de 2000, 2018 e 2020, os quais compõem a linha principal deste estudo: “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – SC (2000)”, as “Propostas e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José/Santa Catarina (2018)” e o “Currículo Base da Educação Josefense (2020)”.

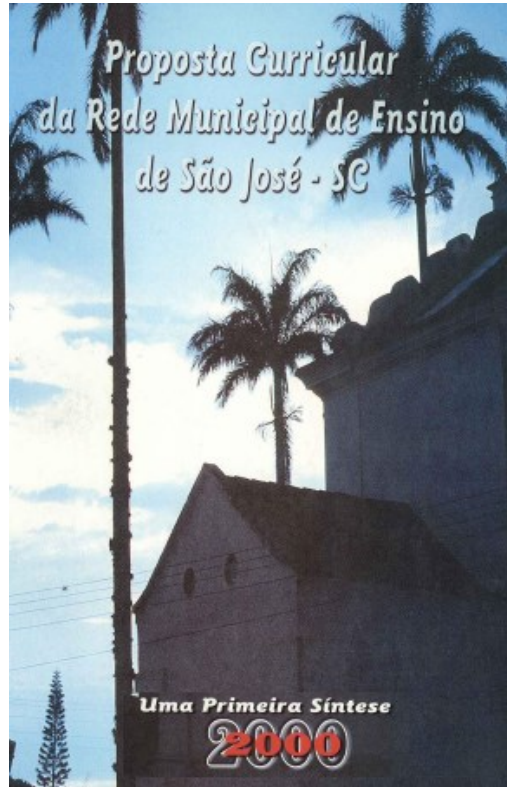
Há três documentos oficiais que relatam as experiências docentes que vêm demonstrar como as práticas, sejam de experiências com as crianças ou da formação docente, estão em consonância com os contextos de rupturas e permanências dos documentos curriculares. São eles o “Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino de São José Educação Infantil (2008)”, o “Caderno Pedagógico Educação Infantil 2019” e os “Relatos de Experiências (2018)”, este tratando sobre a formação continuada da Rede, agrupado ao mesmo documento que tratou das Orientações Curriculares, datado do mesmo ano. Os três registros de experiências da Rede de São José tiveram suas construções coletivas, a partir das propostas de consultores pedagógicos e da Secretaria da Educação, partindo dos relatos, registros e vivências dos professores e profissionais do município com as crianças e com a própria formação docente.

Alguns documentos oficiais josefenses levaram dois anos ou mais para serem produzidos. Entre 2016 e 2020, desde o anúncio de uma base nacional até o prazo que os municípios tinham para se adequar a ela, foram algumas produções sendo planejadas, elaboradas e publicadas. O documento de experiências publicado em 2019 (Cadernos Pedagógicos) foi produzido anteriormente ao documento publicado em 2018 (Propostas e Experiências). Uma possível razão para a inversão na ordem de publicação dos documentos é que, como o Caderno 2019 (que compunha um conjunto de cadernos da Rede de São José) foi publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os processos para tal publicação podem ter exigido mais tempo. O documento relata experiências de 2015, organizadas entre 2017 e 2018 e publicadas em 2019.

É ainda relevante considerar este Caderno como um material que compartilha experiências sobre a formação pedagógica. A linha temporal sugere que, assim como o Caderno de práticas de 2008, tais experiências estejam pautadas na Proposta do ano 2000. Seguimos, então, a linha temporal de produção dos currículos sendo contextualizados também com as experiências que deles derivam, tendo em vista a importância da continuidade histórica.

4.1 DOCUMENTO 2000: PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ – SC

Figura 2 – Capa documento 2000



Fonte: Prefeitura Municipal de São José (2000).

Quadro 2 – Estrutura geral do documento 2000

Ano de lançamento/publicação	2000
Período de produção	1998–2000
Prefeito	Dário Elias Berger
Mandato	1996 a 2004
Partido	Partido da Social Democracia Brasileira
Vice-prefeito	Lauro Guesser
Secretário municipal da Educação	Fernando Melquíades Elias ¹¹
Setor Pedagógico Administrativo	Meri Terezinha de Melo Hang
Coordenação Geral do Setor Pedagógico	Alzira Isabel da Rosa Pereira, Evelise Furtado Koerich, Ilona Patrícia Freire Rech, Lilian Sandin Boeing, Maria de Fátima H. Lemos, Maria Solange Coelho Borges, Neuza Bernadete Philippi, Simone Warmling dos Santos
Distribuição/aceso	Uma cópia física para cada professor; hoje disponível digitalmente.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

¹¹ A pasta era, na ocasião, “Secretaria da Educação e Cultura”.

O documento “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – SC”, subintitulado “Uma primeira síntese – 2000”, com suas 317 páginas dos textos de toda a Rede, apresenta, nas suas páginas introdutórias, textos subscritos pelo prefeito, secretário da educação e setor pedagógico, que retratam um clima de entusiasmo com a produção apresentada e com as expectativas do que estaria por vir no Município em termos de construções coletivas dos documentos oficiais e de uma Rede de ensino. O protagonismo do coletivo de professores e profissionais é tratado em vários instantes, inclusive ressaltando os investimentos e as conquistas da área, e pelo esforço dedicado à construção coletiva e aos aspectos relacionados às mudanças que a Rede passaria ao materializar a proposta enquanto prática. A coordenadora da Educação Infantil da época, em entrevista (ago. 2024), confirma a coletividade e um clima de mudanças, ao dizer que “todo esse contexto de transformação que aconteceu é de um coletivo. Havia um coletivo que compreendeu e quis caminhar e teoricamente isso era necessário acontecer. Então esse coletivo ‘topou’ e foi”.

Um contexto histórico no texto lembra que em 1994 houve um concurso público para diferentes áreas curriculares e que 1995 trouxe a preocupação sobre a construção de uma proposta da Rede, intensificando ações de formação continuada. Uma das coordenadoras entrevistadas ressalta que, sobre a Educação Infantil, “antes de termos a proposta, a gente já tinha todo esse trabalho vindo, tanto que no primeiro ano, levei o planejamento para elas [referindo-se às professoras]: ‘esse é um planejamento e eu queria compartilhar com vocês e ouvir de vocês porque é o planejamento para essa Rede.’” (ago. 2024).

Em 1998, investimentos recaíram sobre as capacitações de todas as áreas na educação e manifestou-se a busca pela construção de uma proposta curricular. Os professores “[...] ganharam hora extra para poder ir para a formação porque não podia ser no horário do trabalho, pois não tinha quem ficasse com as crianças, eram professoras sem auxiliares”, apontou a coordenadora entrevistada (ago. 2024), deixando claro que havia desafios. Entretanto, houve visíveis investimentos iniciais (como o pagamento de hora extra para a formação), que eram aplicados nas novas concepções. Tais capacitações aconteceram em 1998 e 1999 e, ao final daquele ano, realizou-se um seminário geral com escolha de representantes para a elaboração da proposta. Em 2000, conforme o documento, realizaram-se estudos sobre concepção filosófica e social da educação e teorias de aprendizagem e desenvolvimento, em seminários com os representantes. Grupos específicos por área sistematizaram tal elaboração. Paralelamente, seminários com todos os professores socializavam as elaborações por áreas específicas. Era a dinâmica de uma prática que se consolidava pela formação, a qual, ao mesmo

tempo em que promovia reflexão, gerava materiais, instrumentos e textos para a proposta.

“A gente não fez da proposta, a gente apenas a materializou”, reconhece uma das coordenadoras (ago. 2024):

A gente materializou na escrita e ao mesmo tempo tem uma materialização que se dá na empiria, que é na prática. Nós temos que ter as duas coisas porque toda a prática tem uma teoria e toda a teoria tem uma prática, ou seja, nós precisamos aliar isso e entender na minha prática, qual é a teoria que eu estou materializando e na minha teoria, qual é a prática que eu estou materializando. E antes desse movimento nem se pensava nisso.

Assim, o documento foi apresentado como uma primeira síntese que precisaria ainda avançar muito, mas que já apontava para a construção da proposta curricular almejada, e que ressalta — certamente motivada pela superação de desafios, pela construção e com os resultados da proposta — que a construção coletiva visa uma etapa de superação, anunciando já uma possível ruptura acontecendo, pelo trabalho que vinha sendo realizado. Uma das entrevistadas relata que antes das formações que apontariam para a Proposta, “[...] cada um fazia do seu jeito porque não tinha um documento norteador, mas a gente trazia e vivia as experiências que a gente acreditava, que a gente tinha” (dez. 2024).

O ano de 2000 teve grande efervescência na formação inicial para docentes da Rede, como meta do município, possivelmente, por consequência do Parecer CNE/CEB 5/97, o qual amparou a interpretação em torno da formação docente inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia. Isso levou muitas Redes de Ensino, a exemplo de São José, a investirem maciçamente numa proposta acelerada de formação em cursos emergenciais de finais de semana, quando estabeleceu parceria com uma Instituição de Ensino Superior privada, instalada no município para formação de profissionais da Rede em Pedagogia. Essa experiência foi vivida por esta pesquisadora por um semestre, quando ingressou no curso de Pedagogia Emergencial particular, mas através de vagas remanescentes nas turmas que eram, inicialmente, destinadas à formação de profissionais da Rede de São José.

Ainda nas seções introdutórias, há espaço para uma fundamentação que anuncia a “emancipação como horizonte”, com uma proposta de transformação pautada em fundamentos, bases, teorias, coletividade para “[...] um novo projeto histórico que tenha como horizonte a humanidade emancipada; a história enfim como superação de todas as formas de exploração e alienação [...]”, apontando aqui novamente para a ruptura com o passado, adotando novas concepções presentes na proposta e na visão desses profissionais que a articulavam, com o “aceite” ou, pelo menos, a subscrição de um governo municipal a uma educação emancipadora.

Tais novas concepções implicariam as de educação, formação docente, ensino, sociedade, escola, aluno, e também de criança e infância, sendo ressaltadas com uma educação que contemple “[...] o bom — a ética e a política; o belo — a estética e a ludicidade; o verdadeiro — a ontologia / totalidade e a epistemologia / conhecimento da verdade”, numa similitude com o que propunham, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999).

O documento reforça ainda que uma política pública precisa contemplar “Acesso, permanência e sucesso”, “Gestão democrática do sistema de ensino” e “Qualidade de ensino” como princípios comuns da educação brasileira. O texto também apresenta que São José assume, como dívida social, o compromisso com a “escola pública, democrática e de qualidade”, ressaltando que a proposta é uma primeira intenção esforçada de elaboração, como ponto de partida para etapas que estão por vir, assumindo as fragilidades, contradições, mas também as possibilidades.

Salienta a intenção da contextualização histórica e social da composição e implantação da proposta, que “Somos homens e mulheres do nosso tempo, vivemos a epocalidade do ano 2000”. E, sobre tal “epocalidade”, vai abordando a globalização, avanços tecnológicos, transformações sociais, índices econômicos destacando a pobreza e o pouco acesso às condições básicas necessárias para uma vida digna e socialmente amparada pelas políticas públicas. Destaca também que “[...] as promessas da globalização do projeto neoliberal, além de não serem cumpridas, aprofundaram o fosso que separa ricos e pobres no mundo [...]”, tratando também a crise ecológica. Ao tratar das promessas que não foram cumpridas, e isto lá em 2000, a proposta demarca aquilo de que quer afastar-se: um projeto neoliberal que amplia as desigualdades e todo um escopo político, social e educacional que iria na contramão daquilo que estava para ser construído enquanto Rede, especialmente em relação à Educação Infantil.

O texto menciona que em São José o cenário de desigualdades, comparado ao nacional, não seria tão grave, mas tem um quadro também a ser considerado, e desdobra sobre a necessidade de se “[...] avançar muito, quantitativamente e qualitativamente [...]” (São José, 2000). Reforça sobre a escolha dos valores para a construção de homem e de mundo e sobre a importância do fortalecimento entre educadores e comunidades. Também se relaciona com algumas visões e concepções, como a filosofia da práxis, teoria pedagógica apoiada na Histórico-Crítica, teoria de aprendizagem e desenvolvimento, a psicologia histórico-cultural, a relação homem-natureza, a sociedade como indispensável ao homem, cultura como patrimônio histórico-social acumulado pela humanidade, educação enquanto apropriação pelo sujeito da cultura (endossando que ela pode servir tanto para a alienação como para a emancipação social).

Ainda estabelece conexões com as concepções de escola enquanto lugar histórico para intencional e organizadamente garantir a socialização, aprendizagem e desenvolvimento que se dão a partir das relações sociais dialogicamente mediadas, organizadas pelos educadores, sendo o currículo conceituado como um instrumento em torno do qual se articula o trabalho educativo de forma crítica, garantindo a apropriação pelos alunos e proposta curricular. Assim, o currículo,

[...] muito mais que um texto, uma peça, um artefato, um instrumento, é um elemento do processo – trabalho educativo. Muito mais que um rol de disciplinas e suas especificidades quanto a conteúdos, métodos, formas de avaliação. É um documento, uma promessa que expressa um compromisso teórico-prático com uma visão do mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola, de cultura – conhecimento, de aprendizagem e desenvolvimento, conforme fomos indicando até aqui, tendo por finalidade a formação dos homens – sujeitos – cidadãos contemporâneos (São José, 2000, p. 21).

Vê-se salientada aí uma contemporaneidade que rompe com visões e concepções anteriores. A coordenadora da época compreende, quando da sua escolha para coordenadora no processo seletivo, que ela estava na Rede para participar da mudança. Que a sua formação na Universidade Federal (UFSC) e suas convicções pedagógicas e concepções eram o que a Rede intencionava, pois “São José poderia ter caminhado por outros trajetos”, disse ela, e complementou: “[...] eu cheguei com essas concepções discutindo infância, discutindo criança, discutindo instituição, nesse viés que criança é sujeito, que tem o professor, família. Então, esse tripé que é o que vai circundar todo o trabalho” (ago. 2024). Esse foi um anúncio do que passou a ser um processo formativo já implicado por concepções advindas dos “novos tempos”, com as legislações e todos os olhares voltando-se para a criança enquanto sujeito de direitos, com muito mais do que a chegada de uma pessoa nova da Rede, mas também a chegada das concepções que a Rede pretendia que inspirassem as propostas e a prática pedagógica.

4.1.1 Início da caminhada da Educação Infantil

Trechos de “A criança é feita de cem”, poesia do professor e gestor italiano Loris Malaguzzi¹², abrem a seção da Educação Infantil e cada uma das subseções, o que sugere que a criança é feita de cem diferentes linguagens para expressar-se e experimentar o mundo. Para muitos profissionais, foi uma inspiração para uma nova proposta, que antevê novos tempos na educação municipal de São José, e não seria diferente com a Educação Infantil.

¹² Criador da abordagem pedagógica Reggio Emilia.

Para a coordenadora da época, a inserção da poesia italiana muito mais está relacionada a um aceite ao que muitas professoras da época lhe traziam nos encontros de formação, pois textos e livros italianos circundavam entre as profissionais: “Elas chegavam com os livros da pedagogia italiana. Quando entrei na Rede, elas traziam aqueles livros, mas não só porque era italiano, é porque para elas ‘dava certo’. Eu tinha que entender o que estava lá dentro”. A ideia das professoras de que “dava certo” estava relacionada às orientações ou atividades propostas nestes materiais, que eram novas formas de conduzir o trabalho. Entretanto a ideia de “conduzir” e de “orientações e atividades prontas” remete a algo predestinado, ao objetivo com um fim naquilo que o adulto pretende, e não num olhar à criança e na sua participação de fato.

Enquanto lia os livros, por um lado, a coordenadora entendia que pelo menos as profissionais estavam buscando algo que na prática fosse diferente do que faziam, e que “o professor tem que ler diferente também”. Entretanto, os estudos da coordenadora também serviram para retornar às professoras nas formações e provocá-las a respeito das concepções de criança, o que aponta fortemente o quanto e como a concepção de criança que se discutia na época implicava na formação. Por exemplo, a coordenadora entrevistada manifestou que chamava o grupo, com o livro italiano em mãos, e dizia: “Veja bem, será que ele está dizendo que a criança é um sujeito social histórico? Ou ele está dizendo que esse sujeito se constitui a partir do que o outro diz que ele é, ou de que tudo já está nele e só vai botar para fora?”. Isso reforçava a importância de identificarem-se as concepções de criança e de infância que os elementos formativos trazem, o que compreendemos que era um desafio naquele momento.

Assim eu entro em um terreno... ou melhor, eu entro na terra firme. O que é a terra firme? Eu entro num terreno da areia movediça. Pois, se a professora diz que compreende e concorda e eu digo “ai que legal, traz para as suas colegas, vão discutir no pedagógico”, eu estou fugindo do que acredito. E isso não quer dizer controle; eu não ia dizer para essa professora não ler este livro. Aí mesmo eu queria que ela lesse todo esse livro e ia dizer para ela assim: “olha essa frase aqui da nossa proposta e olha essa frase do autor do livro (coordenadora entrevistada, ago. 2024).

Essa profissional deixa claro seu ponto de vista acerca da formação docente, que precisa ser o terreno com a terra firme, agregando as iniciativas dos professores, mas sempre propondo reflexões, inclusive, na Proposta 2000, aquela que trazia as concepções de criança demarcadas pelo contexto histórico e pelas construções da Rede. O terreno de areia movediça ao qual se refere, seria como pisar em terras que te abarcam como um campo ilusório no qual, ao pisarmos, ficamos atolados em outras concepções e, como professores, cada vez mais inertes, imóveis, sujeitos a um sistema que nos envolve, essa terra que não se firma para as crianças.

As concepções de crianças e infância eram, assim, reforçadas nas formações pela coordenadora: “as crianças não são coisas, mas assim também foram vistas, porque eram os profissionais que deveriam dizer o que elas iam fazer, então elas são coisas. Elas não são sujeitos”. E “isso é a formação”, reforça a entrevistada (ago. 2024), “pensar que a minha ida ao CEI, todas as conversas eram conversas de formação e que não era só para professora, era para mim também”, afinal, todos estavam construindo algo novo e isto requeria (re)construir-se também.

A proposta aos poucos vai nos situando acerca do contexto da Educação Infantil, conforme já visto na seção anterior sobre a parte introdutória do documento, com o registro de que até 1994, na Educação Infantil de São José, a prática pedagógica era pautada na subjetividade de cada profissional, nas suas experiências e saberes, sem uma concisão, linearidade ou indicativos de, efetivamente, uma Rede. Naquele mesmo ano ainda foi realizado um concurso público e a história da Educação Infantil começou a mudar, como nos três anos seguintes, com capacitações “[...] na tentativa de reflexão sobre a prática” (São José, 2000, p. 148), registro reforçado por uma das coordenadoras (ago. 2024), sobre o “[...] cuidado de não deixar que a prática fale por ela mesma. Mas, ela nos diz muita coisa e é na reflexão da prática que a gente ia discutir isso teoricamente com elas, tanto que estava ali a proposta, pois elas passaram por uma formação para entender”. Uma das coordenadoras entrevistadas destaca também que “foi um movimento necessário porque nós não tínhamos uma única voz, uma única fala, era tudo muito solto, não dava de continuar do mesmo jeito” (dez. 2024).

Nesse contexto, anterior ao ano 2000, conforme o histórico traçado no documento, concebia-se a infância como “[...] inocência, fragilidade, docilidade natural, marcada pela homogeneidade [...]” e, ainda, como “[...] um momento mágico, maravilhoso, onde não há desamor, dificuldades, violência, nem mesmo direitos violados [...]” (São José, 2000, p. 148). Concepções estas respaldadas pelas visões sociais e políticas, e idealizadas ainda naquele momento histórico, de acordo com uma das participantes, que confirmou, com os mesmos termos destacados do documento, tais concepções em 1998.

Pensava-se, assim, que os adultos deveriam ser os responsáveis pela organização dos espaços e tempos educacionais delimitados, mas o cenário apontava para o que o documento apresenta como um resgate da criança enquanto sujeito, pois ainda “[...] predominava a tendência à assistência, guarda e recreação” (São José, 2000, p. 151), e esse caráter assistencialista e adultocêntrico precisava ser superado, afinal, a criança passava a ser “[...] concebida como sujeito de direitos, que possui necessidades próprias do momento que está vivendo [...]” (São José, 2000, p. 151). E era preciso fazer de forma diferente da “trajetória

da Educação Infantil, de 1982 a 95, onde as práticas educacionais eram oferecidas e desenvolvidas com base nas experiências vividas pelos profissionais, através de uma visão assistencialista, até por causa dessa concepção de criança frágil” (coordenadora entrevistada, mar. 2025) que se tinha na época.

É fato que até hoje vivemos com essa herança, o paradoxo do assistencial *versus* educação na Educação Infantil, o que implica, certamente, nas concepções de criança e infância dos documentos orientadores e práticas de sistemas de ensino no Brasil todo. Buscando ampliar o contexto dessa disputa, remetemos a Nunes (2023), que retrata os anos 1990 como uma transição da Educação Infantil da Assistência Social para o Sistema Municipal de Ensino, isto é, para a Educação. Não é à toa a quantidade de instituições assistenciais conveniadas à prefeitura de São José ser bem maior do que a de instituições próprias. São José também preconizou o assistencialismo, sendo este o princípio da Educação Infantil no Brasil à época. Nunes (2023, p. 68), ao tratar do contexto nacional, menciona a

[...] coexistência antagônica de dois sistemas: um constituído por algumas creches e pré-escolas que já eram das redes públicas de educação; outro formado pelas instituições que foram transferidas das secretarias municipais de assistência e/ou de bem-estar social, e que integraram os sistemas municipais por meio de vários convênios (Nunes, 2023, p. 68).

Percebe-se, assim, que as ações da assistência e as da educação entram em um conflito que vai muito além dos atos de cuidar e de educar que até hoje são objetos de tensão. Elas tornam-se, em conflito, objetos de disputa entre entidades e políticas. Nunes (2023, p. 70) aponta que “[...] esse novo campo de disputa política em andamento tem sido consensual ou integrado, no sentido de ordenamento normativo” e, a exemplo de outros municípios, São José também tratou de criar suas regulamentações. Convém reforçarmos, enquanto objeto deste estudo, que concepções de criança e infância se fazem presentes nos campos de disputas políticas em tensões como essa entre setor assistencial e setor educacional. É exatamente na permanência ou ruptura de concepções de criança que está imbricado o cenário de debate: como cada “setor” concebe a criança é a questão a enfocar quando visamos refletir esses contextos.

Em São José, confirma uma das entrevistadas, “a prefeitura numa época foi conveniada com Assistência Social com a Legião Brasileira de Assistência, a LBA, porque quando surgiu a educação da década de 80 no município, tinha convênio e isso era tudo vinculado à assistência” (ago. 2024). Relatou também que ao longo dos encontros de formação com as professoras, elas até ficavam em dúvida, às vezes, quanto a que eram vinculadas. Mas havia um aspecto interessante “[...] de São José, que teve esse convênio para LBA, mas ela

sempre foi vinculada à Secretaria de Educação, já se entendia que ela (a educação) não era assistência”. A coordenadora compreende ainda que isso contribuiu com o trabalho que estaria por vir: “ajudou muito naquele momento pelo fato de ter uma proposta de trabalho, de fazer a conversa com os professores desde o primeiro momento e falar da necessidade de um planejamento” (ago. 2024).

Uma das coordenadoras participantes (ago. 2024) destaca ainda que “inclusive a educação só saiu da assistência no governo popular em 2000¹³, ele estava vinculado à infância”, reconhecendo, assim, as disputas políticas que recaem sobre as concepções de criança e sobre a educação, e os anos 2000 como uma ruptura, já anunciada pelos movimentos das décadas anteriores; ruptura de concepções que implicam na formação docente e na profissionalidade, conforme narrativa da coordenadora (ago. 2024), que versa sobre as reflexões oriundas do legado da assistência sobre a Educação Infantil:

Eu tenho os pequenos textos guardados até hoje lá na minha caixa, e tem um que é muito interessante, de uma professora, de quando ela deixa de ser tia para ela ser professora. É um parágrafo pequeno, mas agora ela é professora! Ela não é mais a tia das crianças, ela é a professora das crianças. Isso muda muito! Porque se a gente for pensar ser tia... as tias que cuidam assim: a mãe não pode e a tia fica, ela vai cuidar do jeito que ela pensa que é melhor: um dia ela põe no colo, outro dia ela não põe se ela não tem vontade.

Nesse lugar eu não posso. Já disse que se precisar, a criança vai ser acolhida todos os dias, não tem escolha. Então eu vou ter que estar aberta para isso. É diferente da tia. A tia não buscou a formação, ela é tia na vida! Aqui não. Aqui nós fizemos uma escolha, nós fizemos uma formação para estar aqui. Era uma ideia de assumir como professor, assumir como profissional e ver aquele espaço como um espaço que não é doméstico. Isto parece que seria uma ofensiva para as crianças e seria nada afetuosos, tanto que elas verbalizam isso: “Agora eu sou professora, eu sou essa profissional que observa tudo”. Tu consegues ver isso se materializando, acontecer o distanciamento para enxergar.

Este é um cenário de terra firme, isto precisa ser reconhecido. Afinal, é ser firme nos princípios, nas concepções que urgem, e perceber a transformação, ficar feliz com ela. Saber que a transformação veio por conta de um trabalho que visava tirar este olhar assistencial que esmera somente o cuidado, e isto estava muito atrelado à profissão, à profissionalidade, a como cada um se reconhecia. Reconhecer-se professor era, também, assumir outras concepções.

Então surge o reconhecimento, agora legal, da criança enquanto sujeito de direitos e a consolidação de alguns direitos expressos na legislação e em documentos oficiais, como já destacamos em seção anterior. A ruptura com concepções anteriores fica bem demarcada, no enredo de legislações e contexto histórico-educacional que o acompanha.

¹³ Aqui a coordenadora faz menção ao governo federal, assumido pelo presidente Lula, que venceu a eleição presidencial no ano de 2002, derrotando o candidato José Serra no segundo turno.

As concepções, neste período, reconhecem a “[...] criança como cidadã, portadora de direitos sociais, inclusive o de ser educada em creches e pré-escolas” (Nunes, 2023, p. 66), e redes de proteção surgem na sociedade. A garantia do acesso à Educação Infantil foi outro marco, bem como a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica. Todas essas questões apontam para o reconhecimento das crianças quanto aos seus “[...] diferentes ritmos de desenvolvimento e a diversidade da infância brasileira [...]” (Nunes, 2023, p. 68), além das diferenças socioculturais entre elas. Nas redes de proteção às crianças, movimentos, mobilizações e lutas passaram a pressionar as instituições escolares, governamentais e as políticas públicas para as crianças. E isto também se fazia presente na Rede de São José, mesmo que indiretamente, com as pessoas que ocupavam ali seus espaços, como no caso da coordenadora da época que “via nessa Rede uma busca constante de poder crescer, de avançar. Eu estava sempre muito vinculada à Federal [referindo-se à universidade federal], o tempo inteiro no Fórum de Educação Infantil, desde que abriu, e eu levava muitas coisas e São José e na Rede, eu falava também muito daquele lugar, com os pés lá” (ago. 2024).

Na formação continuada da época, construiu-se, conforme relata a coordenadora, “uma concepção de criança, de infância, de profissional, de educação e de mundo” (ago. 2024), muito daquilo que ela vinha experimentando, conforme assume na entrevista, sabendo da responsabilidade que era, e do grande trabalho que assumia:

[...] construído por mim e também nas instituições por onde eu passei e que fizeram eu levar as minhas lutas pela infância e pela Educação Infantil. Quando eu chego em São José, vou pensar aquilo que eu estudo, que me fundamentei. Essa proposta chega, esse olhar para a infância trazido por alguém que assume esse trabalho e isso me assusta também, me preocupa.

Já vimos neste estudo o quanto a realidade macrosocial influencia a microsocial. Assim, no município de São José, as discussões apontariam para, a partir de 1998, trabalhos sob contextos da infância e da criança enquanto sujeito de direitos e uma busca pela implantação de uma proposta curricular e de capacitação, inclusive por reivindicação dos profissionais da educação e por pressupostos que indicariam a “[...] criança como sujeito social ativo na relação pedagógica nos diferentes contextos socioculturais” (São José, 2000, p. 148–149). E, assim, começaram a ser introduzidos, na concepção de criança, conforme vimos nas narrativas da profissional, termos antes negligenciados na prática pedagógica e na formação docente, identificando a criança como ser social atuante no seu processo de desenvolvimento.

A relação entre as realidades macro e microsociais também é demarcada pela coordenadora (ago. 2024), especificando e contextualizando as rupturas:

A Rede assume esse viés e vai abrindo. Quando a educação brasileira tem esse *boom* em 2000, que lançamos a proposta, nós temos o governo popular na presidência. Essa é a fundamentação porque é nacional. A concepção que o Brasil assume de criança é essa; o que o Brasil assume como professora é isso; o que o Brasil assume como família; como espaço de educação... veio só para endossar tudo isso que a gente já estava vivendo e fortalecendo. O que eu trazia era algo que na época se estudava e as questões teóricas traziam por um lugar de educação.

O documento de 2000 ocupa-se acerca de especificidades da infância e da organização do trabalho para com as crianças que a Rede concebe, e defende as instituições como espaços de promoção dos direitos das crianças, apoiando-se no documento nacional “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 1999, republicado em 2009). Já os princípios éticos, políticos e estéticos instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999, 2009) passam a fazer parte das propostas pedagógicas do município, como “fundamentos norteadores” (São José, 2000, p. 149).

Na ocasião da preparação e publicação da proposta, a Educação Infantil de São José já era um setor específico, conforme visto com a narrativa da coordenadora, com profissionais na coordenação. Foi formado um Grupo de Trabalho (GT) que se empenhou no pensar e fazer a proposta da Educação Infantil, integrado por professoras e profissionais da Rede, e que foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de São José, objetivando “[...] iniciar um processo de construção das diretrizes e ações pedagógicas para as instituições de Educação Infantil deste município [...]” (São José, 2000, p. 147).

Assessoras integrantes do Núcleo de Estudos da Educação da Criança de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6 – CED/UFSC), participaram dos processos formativos e de construção do documento, reforçado pelas participantes do presente estudo como o que contribuiu muito para a organização da Educação Infantil como um todo e, especialmente, enquanto construção de um processo formativo implicado pelas novas concepções de infância, que geraria uma proposta curricular. As reflexões e movimentos dessa proposta giraram em torno da proteção e garantia dos direitos das crianças. A Rede, com auxílio das assessoras, apoiou-se em estudos da Pedagogia, Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância, incluindo autores que contribuíram para a compreensão das novas concepções de criança e de infância, nas reflexões sobre o papel educativo, trazendo novos elementos para a discussão, como tratar dos processos educativos para/com crianças, dos espaços de convívio coletivo, e que aparecem referenciados na proposta.

A infância foi fortemente tratada nesta proposta como categoria social, e considerou-se, ainda, a importância da “[...] valorização da infância de direitos, das suas

competências e dos saberes que lhe são próprios” (São José, 2000, p. 156). Também posicionou que cada criança tem sua infância, tendo, a Proposta, como princípio fundamental “[...] garantir uma infância que se concretize na vivência dos seus direitos” (São José, 2000, p. 163).

Os professores ainda sentiam, quando pensavam em práticas pedagógicas e currículo, que era preciso definir e parametrizar certas questões, e isto era “[...] de currículo que tinha posto. A gente chegou a alguns autores procurar o que que era currículo, mas sempre esbarrando com essa coisa de ter que definir” (coordenadora entrevistada, set. 2024). E não se negava que definições eram necessárias. Entretanto,

[...] temos que definir então, para nós, que espaço é esse. Temos que definir para nós que sujeitos são esses. E pensando todos os sujeitos: crianças, famílias, todos. Ao pensar no espaço, que elementos são esses que se colocam. Pensar todo o aparato de material, instrumentos de Educação Infantil, que devem estar lá. São espaços, são os profissionais, as relações, as compreensões diferentes, palavras, termos, enfim... que vêm nesse processo todo.

As definições deveriam estar, segundo a coordenadora, em processo formativo com os professores, ligadas às construções que subsidiassem a concepção de criança como sujeito de direitos, com todo o aparato educacional pensado a partir dela. Para a participante,

[...] então isso seria um currículo para a infância que, uma vez compreendido, você vai olhar que essa criança vive, que é diferente de olhar para o interesse das crianças. O interesse das crianças pode incorrer também num... se tornar algo se desenvolvido. E o que elas estão vivendo é diferente de um mero interesse (coordenadora entrevistada, set. 2024).

E complementa: “acredito que isso constitui o currículo da infância: um currículo não como um currículo posto de listagem de coisas, mas é aquilo que contém o que as crianças também me mostram”, reconhecendo a criança enquanto ator social e protagonista, e como ponto de partida do trabalho pedagógico, da formação e de tudo o que circunda o teórico e o prático na educação da infância.

Em relação à formação, a coordenadora (ago. 2024) conta que “inicialmente foi enfrentamento para alguns profissionais. Para outros, menos, porque eles já almejavam e só queriam fortalecer. A gente lidava com todo esse viés, perpassava todas essas ideias. Mas, desde o início, as professoras queriam um caminho e elas ainda estavam muito vinculadas a essa questão de ter um direcionamento”, que foi (des)construído coletivamente.

O documento propõe ressignificar o papel social da Educação Infantil a favor da valorização da infância, “[...] tendo a criança como ponto de partida para pensar e planejar o cotidiano [...]” (São José, 2000, p. 156), corroborando a narrativa anterior da coordenadora.

Como síntese de uma primeira proposta que tem por perspectiva trazer reflexões para construções coletivas futuras, na direção de uma proposta curricular específica para a Educação Infantil, o texto propõe que não é hora de sistematizar o mundo para a criança, mas que ela precisa ser o ponto de partida do currículo, na convicção de que “compreender a criança, seu jeito de ser e de atuar no mundo é um dos pressupostos para se trabalhar com ela [...]” (São José, 2000, p. 157), sugerindo aos adultos que estão/estarão com as crianças que se apropriem de conhecimentos específicos para lidar com elas.

Uma das participantes entrevistadas (ago. 2024) confirma essa importância, pois a palavra “currículo”

[...] incomodou o tempo inteiro e a gente foi aclarando o que é e de onde ele viria. É preciso conhecer a educação infantil e todas as suas relações. É aí que o currículo vai estar: na minha ação e na ação das crianças, subsidiada por toda a questão teórica posta para a infância. São vários autores a subsidiar e nós vamos ter um currículo que não vem pronto no todo. Ele vem numa parte e a outra vamos encontrar, naquilo que foi vivido com as crianças.

Enquanto concepção de criança, o documento volta a reforçar nesta subseção as crianças como “[...] imprevisíveis, espontâneas, lúdicas, singulares, plurais [...]”; como “sujeitos múltiplos” ou “de múltiplas dimensões”, e aborda que cada criança tem sua infância própria (São José, 2000, p. 159). Assim sendo, deixa claro que modelos e formalidades, como as de um currículo preestabelecido, não combinariam com a Educação Infantil, indicando que seja oportunizada

[...] a criação, a imaginação, o contato rico com as diferentes formas do sistema simbólico (a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, o gesto, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem), as relações geradoras de confronto, de intercâmbio, de compartilhamento de ideias e do pensamento divergente [...] (São José, 2000, p. 160).

A coordenadora manifestou que essas concepções eram trazidas para o cotidiano, quando, por exemplo, ela questionava “como as crianças funcionam, elas são sujeitos lúdicos, imaginários. Eu passei essas coisas todas que a gente precisa e verbalizando para elas [as professoras] descolarem do modelo e assumirem o seu próprio papel e olharem para essas crianças e viverem esse currículo” (ago. 2024), que estaria ali, nas próprias crianças.

A intenção da proposta era não sistematizar, não partir de uma grade posta. Na formação continuada, ainda pairavam desafios, pois era realmente inovador partir da criança. A coordenadora (set. 2024) rememora que “a sensação delas, que elas diziam para mim: ‘Eu não tenho mais nada, eu não consigo!’ E eu perguntava ‘O que é que eu tirei em ti?’. Vamos

experimentalizar fazer um pouquinho diferente. O principal ela tem, que são as crianças ali”. As reflexões sobre o observado iam aos poucos constituindo ideias, construindo planejamentos e projetos, conforme a narrativa dessa mesma coordenadora (set. 2024):

Cada sujeito que é singular, que tem um tempo a ser vivido, que tem desejos, que é capaz. Não podemos escolher dar só massinha. Agora, e o sujeito que só quer massinha? Nós temos que descobrir, temos que desafiar. Como é que eu posso desafiar? O que eu posso trazer para o grupo? A gente foi trazendo nas formações ideias simples, como brincar com as letras, depois a gente vai substituindo, vai entrando outras coisas, vai fazendo planejamento com elas oferecendo assim: “experimentou construir tinta? Porque olha só: eles estão brincando na água e criança gosta. Vamos ver o que que eles vão fazer, então. Vamos ver se eles vão criar mais. Qual é o teu objetivo aqui? Não é que eles experimentem elementos novos da natureza? Vamos construir tintas com elemento na natureza com eles. Vamos trazer esse suporte. São elementos tão simples, mas que trazem a participação da criança.

Desconstruções e construções eram constantes na formação de professores e, como pudemos perceber, isso era coerente com a proposta que valoriza ainda as interações entre as crianças, e entre adultos e crianças, para a aprendizagem de todos, apontando que crianças e professores aprendem, constituem-se nas relações. O documento traz ainda que “[...] o professor(a) aqui assume uma dimensão importante na vida das crianças: ele deixa de ser o ‘centro’ e passa a assumir o papel de ‘parceiro’ mais experiente, o mediador entre a criança e a cultura” (São José, 2000, p. 161). Ele provoca, ainda, pensar que o planejamento “[...] assume um caráter de instrumento com o qual o professor(a) organiza o seu trabalho educativo junto às crianças” (São José, 2000, p. 161), e põe-se como um instrumento flexível, de caráter de reflexão, organização da relação entre criança e professor. Sendo assim, a Proposta complementa que “o planejamento deve conter a marca de quem o faz, devem estar presentes as expectativas e os limites das ações educativas, tendo como forte aliado o registro destas ações como indicadores de encaminhamentos e reflexões acerca do seu fazer pedagógico” (São José, 2000, p. 161). Assim, não existe uma “fôrma” ou forma definida para o planejar, pois conforme a coordenadora (ago. 2024),

Todos os elementos passam a ser elementos que te botam em contato com o mundo. Com as coisas que tu, ao olhar, vai colocar aquilo que é teu. Vais transformar e vais criar. E, assim, o planejamento começa a ficar alto. Nunca vai ser tranquilo, porque vai ser sempre desafiador, ele não é algo que está pronto. Ele é algo que está pronto num determinado momento. Quando ele chegar lá, ele já não vai estar mais.

A avaliação também é instrumento de reflexão, conforme analisamos no documento, para redimensionamento do fazer, considerando o fazer com as crianças e não para as crianças (São José, 2000). É interessante que, ao mencionar sobre avaliação, o documento

não trata sobre avaliar as crianças, mas, sim, sobre a avaliação da Educação Infantil. Isso se reforça quando menciona que “o processo de avaliação não se restringe ao professor e a seu grupo de crianças, mas deve considerar que a estrutura organizacional da instituição deve ser pensada, discutida e avaliada pelo coletivo que compõe esta instituição (professores, direção, famílias, crianças, entidade gestora)”.

Vê-se, aqui, uma preocupação manifestada pelo MEC/COEDI no ano de 1995, quando lançou o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, organizado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Anos mais tarde, esse Ministério divulgou os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009), documento que se constitui em um instrumento de autoavaliação institucional.

Retornando ao documento joserfense de 2000, a proposta para a Educação Infantil encerra-se com o texto “Apontando perspectivas...”, tratando do documento como um início das reflexões e afirmando que a “[...] intenção é a de estabelecer princípios norteadores que possam subsidiar a construção de projetos pedagógicos em cada instituição, bem como a formação em serviço tão necessária para a definição e a consolidação destes projetos” (São José, 2000, p. 162). A coordenadora manifesta que, “na época, os espaços todos eram tidos como espaço de formação: orientação para planejamento era espaço de formação; reunião pedagógica era espaço de formação”.

O documento se reconhece como insuficiente, mas ao mesmo tempo como ponto de partida para um processo de formação continuada. A intenção é pensar uma Educação Infantil oposta a um modelo tradicional de educação comparado ao Ensino Fundamental e, para tal, “[...] exigem-se profundas mudanças nas condições de trabalho, na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos, na estrutura física da instituição (pensar esta construção para as crianças, e não centralizada nos adultos), nos equipamentos, etc. [...]” (São José, 2000, p. 163).

O reforço que o capítulo da Educação Infantil ganha, ao final do seu texto, é sobre a necessidade de

[...] continuidade deste processo de discussão e aprofundamento de temas mais específicos do cotidiano educativo das instituições: (rotina, alfabetização, formas de agrupamentos das crianças com diferentes faixas etárias, a brincadeira, as diferentes linguagens, entre outros), considerando que nosso princípio fundamental é garantir uma infância que se concretize na vivência de seus direitos (São José, 2000, p. 163).

Acentua-se, dessa forma, a intenção da garantia dos direitos das crianças, pauta acalorada nos anos 1990, como já vimos, endossando que o texto é somente um *adubo* para

deixar ainda mais fértil este campo de reflexão, isto é, essa terra que se (a)firma para as crianças josefenses.

4.1.2 Início de outra caminhada: a Educação Física Infantil

Antes de iniciarmos a apresentação da análise sobre a seção da Educação Física deste e dos documentos que estão por vir, é importante destacar que a pesquisadora tem, como sua primeira formação profissional¹⁴, esta referida área, o que despertou de forma mais latente algumas reflexões sobre a Educação Física da/na Educação Infantil. Fato é que, dada a extensão do seu objeto, este estudo não incorporaria mais detalhamentos ao escopo da Educação Física e das reflexões que emergiram a partir do que foi encontrado nas análises dos textos concernentes a corpo e movimento. Assim, pusemo-nos a apresentar as análises dos textos e algumas reflexões, a fim de demarcar o que mais diretamente está implicado na formação docente via concepções de criança e de infância e deixar algumas possibilidades de aprofundamentos para outros estudos.

A análise sobre os primeiros registros da proposta geral da Educação Física da Rede inicia-se no documento curricular de 2000, em um texto composto por 18 páginas, algumas dedicadas ao planejamento deste componente curricular na Educação Infantil. A proposta reafirma várias vezes a Educação Física como disciplina, obrigatória e na frequência de três vezes por semana. O texto diz que “uma possibilidade de concretizar-se tal proposta para a Educação Física pode efetivar-se através da mediação entre as teorias do desenvolvimento humano e a ação pedagógica no cotidiano da escola” (São José, 2000, p. 129), já anunciando o escopo teórico pautado nos aspectos biológicos do desenvolvimento. Dessa forma, vai fundamentando-se, inclusive apontando que “a Educação Física não passou imune a toda essa controvérsia do humanismo/tecnicismo, porque tanto um enfoque quanto o outro encontraram chão fértil para espalhar suas sementes” (São José, 2000, p. 130), e complementa exemplificando ao seu modo:

Se por um lado os defensores da abordagem humanista colocavam o foco da ação pedagógica na individualidade de cada aluno (**que em analogia ao cliente, e não ao paciente, tinha a prerrogativa da escolha em grande parte das tomadas de decisão**), os defensores do tecnicismo exaltavam o aspecto organizacional dos objetivos comportamentais e a imparcialidade das avaliações por meio de instrumentos objetivos (e esses se valeram fartamente da tecnologia educacional) (São

¹⁴ A formação foi no Curso Magistério em Educação Física, no Instituto Estadual de Educação, curso que antes era oferecido na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) com o nome de Curso de Educação Física (CEF), e que continuava, em 1997, em parceria com a universidade.

José, 2000, p. 130, grifo nosso).

Destacamos o excerto que compara a um cliente a concepção de criança singular considerada protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sujeito de direitos, conforme o que acabamos de destacar na análise da Proposta 2000. Diante disso, percebe-se que estamos falando de um mesmo documento, mas com visões distintas. Além disto, ao ir posicionando-se teoricamente e com os instrumentos que apresenta para conduzir a ação docente, deixa evidências de uma aproximação ao sistema tecnicista.

A coordenadora da Educação Infantil da época reconhece que existiram desafios na relação com a área da Educação Física, afirmando que “tivemos muitos conflitos em relação a essa situação também da Educação Física na Educação Infantil”, referindo-se às concepções de ensino-aprendizagem, “porque a concepção era debatida se era ou não histórico-cultural, porque até os próprios profissionais do setor pedagógico não tinham clareza do que é o histórico-cultural. O que é o construtivista, o piagetiano. Então, existia também uma questão teórica conflituosa que a gente conversava muito”.

Percebemos, assim, que a seção Educação Física não se entrelaça com a Educação Infantil, tampouco apresenta diretamente uma concepção própria de criança ou infância, mas tais concepções vão revelando-se na medida em que outros aspectos são caracterizados. Estabelece, por exemplo, que a Educação Física é ensinada, e isto deve acontecer de maneira que atenda necessidades dos alunos, dentre as quais, que cada um é “indivíduo único e sujeito de um grupo social” ao mesmo tempo. Embora considere a individualidade e a pluralidade, deixa claro que as “necessidades” às quais se refere vão sendo delimitadas no currículo.

Ao trazer os quadros de desenvolvimento, o documento vai atribuindo etapas de evolução em estágios, comparados a fases, etapas de desenvolvimento “cronometradas” para cada etapa da vida da criança, e ainda, predeterminadas. Aponta que um estágio mais elevado ou “superior” é quando a criança adquire “competência”, e ainda que

as atividades para a Educação Física na Educação Infantil [...] são selecionadas a partir dos objetivos explicitados sob um Paradigma de Inteligência Motora – desenvolver competências: físico-motora, percepto-cognitiva, e sócio-emocional. Cada atividade foi subdividida em conteúdos. [...] (São José, 2000, p. 137).

Apresenta também diagrama e quadro que subdividem conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina de Educação Física em: baixa organização, rítmica, postura e locomoção. A disciplina coloca-se como “obrigatória dentro da grade curricular”, mas a Proposta vigente da Educação Infantil, de 2000, não se organizava a partir de grade curricular, e sim de um currículo

tendo a criança como referência e ponto de partida.

Registramos, entretanto, que os aspectos até aqui tratados não vêm no sentido de questionar os encaminhamentos feitos por esta área, mas, sim, de posicionar certa desconectividade entre as duas partes do documento que tratam da especificidade da Educação Infantil, à luz do objeto deste estudo — concepções de criança e de infância e formação de professores.

4.1.3 Legislações federais novas no caminho da Educação Infantil

Destacamos aqui algumas legislações federais que foram oficializadas no interstício entre a elaboração da Proposta 2000 e o próximo documento oficial da Rede de São José, datado de 2018.

- a) Lei n.º 11.274/fev. 2006: dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (público até então matriculado na Educação Infantil);
- b) Emenda Constitucional 53/dez. 2006: redefine a faixa etária de atendimento na Educação Infantil, desde o nascimento até 5 anos de idade, e dá outros encaminhamentos relacionados ao financiamento;
- c) FUNDEB – Lei n.º 11.494/jun. 2007: primeira vez que a Educação Infantil é contemplada com recurso financeiro próprio;
- d) Resolução n.º 2/abr. 2008: estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (que também compreende a Educação Infantil);
- e) Lei n.º 11.700/jun. 2008: assegura vaga em instituição pública de Educação Infantil ou na escola de Ensino Fundamental mais próxima da residência de cada criança a partir dos 4 anos de idade;
- f) Resolução CNE/CEB n.º 5/2009: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- g) Lei n.º 12.499/set. 2011: autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil, e dá outras providências (conversão na MP n.º 533, de 2011);
- h) Lei n.º 12.722/out. 2012: dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil; e dá outras providências;

- i) Lei n.º 12.796/abr. 2013: define a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e dá outras providências quanto ao atendimento na Pré-escola (avaliação, carga horária mínima, controle de frequência e jornada diária);
- j) FUNDEB – Resolução n.º 15/maio 2013: estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil;
- k) Lei n.º 13.005/jun. 2014: Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), estabelecendo metas para a universalização da Educação Infantil, melhoria da qualidade e aumento do investimento público na área:

Meta 1 – Universalização da Educação Infantil

Objetivo principal: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE. [até 2024]

Estratégias associadas:

Expansão da rede física de escolas públicas de educação infantil, priorizando regiões de maior vulnerabilidade social.

Ampliação de programas como o Proinfância, garantindo infraestrutura adequada para a educação infantil.

Incentivo à formação inicial e continuada de professores para atuar na educação infantil.

Meta 3 – Educação Integral

Objetivo: Ampliar a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos estudantes da educação básica.

Meta 15 – Formação de Professores

Objetivo: Garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 17 – Valorização dos Profissionais

Objetivo: Garantir a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE. [até 2020]

Meta 20 – Financiamento da Educação

Objetivo: Ampliar o investimento público em educação pública para atingir, no mínimo, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio.

Em 2016, após as práticas que são relatadas no documento municipal de 2019 (Caderno Pedagógico Educação Infantil), entrou em vigor o Marco Legal da Primeira Infância, isto é, durante o início das organizações e estudos para o próximo documento curricular, o de 2018 (Propostas e Experiências Pedagógicas).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257/mar. 2016) estabelece diretrizes para a proteção de crianças de até seis anos de idade:

- a) Fomenta a criação de políticas públicas, programas e serviços para a promoção do desenvolvimento integral das crianças;

- b) Estabelece o direito a creches e pré-escolas de qualidade;
- c) Estabelece o direito ao atendimento integral em saúde;
- d) Estabelece o direito de brincar e de uma convivência familiar sem violências;
- e) Obriga que gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção sejam encaminhadas à Justiça da Infância e da Juventude.

Ainda tratando do interstício de 2000 a 2018, a já anunciada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também compõe o conjunto de legislação. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi homologada em 2017, e passaria a valer nas escolas a partir de 2019. Sua elaboração ocorreu em um período de intensas transformações políticas e sociais no país, atravessando os governos de Dilma Rousseff (2011–2016) e Michel Temer (2016–2018). Foi construída a partir de 2015, com a participação do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 2014, um grupo de trabalho instituído pelo Ministério da Educação (MEC), composto majoritariamente por especialistas de universidades públicas, elaborou a chamada “versão zero” da BNCC. Em 2015, foi publicada a primeira versão oficial da BNCC, que passou por consulta pública até março de 2016, recebendo contribuições de professores, pesquisadores e instituições. Ocorreu que o novo governo realizou uma reformulação significativa da BNCC. A terceira versão do documento, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, foi elaborada “em gabinete”, com apoio de entidades representantes empresariais e, entre as alterações, excluiu temas como gênero e diversidade. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Sua implementação foi acompanhada por críticas de diversas entidades acadêmicas e científicas, que apontaram para a padronização do currículo e a redução da autonomia docente.

Durante o processo de homologação da BNCC, a Rede Municipal de Educação de São José ocupava-se com a produção do documento lançado em 2018 (Propostas e Experiências Pedagógicas), e destaca nas suas orientações curriculares a proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças.

4.2 DOCUMENTO 2018: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ/SANTA CATARINA

Figura 3 – Capa documento 2018



Fonte: Prefeitura Municipal de São José

Quadro 3 – Estrutura do documento de 2018

Ano de lançamento/publicação	2018
Período de produção	2016–2017
Prefeita	Adeliana Dal Pont
Mandato	2013–2020
Partido	PSD durante o mandato
Vice-prefeito	José Natal (2013–2016) Neri Amaral (2017–2020)
Secretária municipal da Educação	Lilian Sandin Boeing
Secretária adjunta	Daniela Fraga
Direção de Ensino	Claudia Regina Macário
Coordenação da Educação Infantil	Márcia Cristina Figueiredo Rizzaro

Fonte: elaborado pela autora (2024).

“Propostas e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José/Santa Catarina” é o título do documento lançado em 2018, com 354 páginas e constituído por três partes: “Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede de Ensino de São José/SC”; “Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de São José – SC”; e “Formação docente – O currículo na educação Infantil do Município de São José: propostas e experiências pedagógicas”, contendo relatos sobre as experiências pedagógicas nos CEIs, que foram ampliadas nos debates durante as formações.

As páginas iniciais do documento trazem uma visão motivada e inspiradora, que

reconhece a construção coletiva e o processo formativo docente que originou o documento e valoriza uma Educação Infantil pautada no respeito aos direitos das crianças, assegurando-os, inclusive, tendo como referência para a prática os “fazeres da infância”, o que poderia ser traduzido como uma infância que faz, que constrói, que é protagonizada, a infância e a educação pelas crianças. Reafirma-se o orgulho e entusiasmo sobre a construção e a publicação do documento, rememorando a trajetória da Educação Infantil da Rede dos anos 1990, que culminou com a primeira proposta de 2000, e reconhecendo a importância do Caderno de 2008, que aponta as experiências vividas como também um caminho possível a ser seguido na Rede.

O documento reconhece que legislações que impactariam na educação das crianças estariam sendo lançadas e que a Rede de São José continuaria “[...] a buscar elementos para construir uma Educação Infantil cada vez melhor, visando promover, proteger e garantir os direitos das crianças a uma educação infantil de qualidade” (São José, 2018, p. 7). Valoriza muito os profissionais da Rede e a Proposta de 2000, e reafirma a “[...] criança como produtora de cultura, carregada de sentido, de peculiaridades, de singularidades [...]” (São José, 2018, p. 9), destacando concepções que já identificamos nos documentos anteriores e referenciando também os “fazeres da infância”.

Foi possível identificar que o documento se posta como fruto de uma construção de quase duas décadas de luta, estudo, reflexão, elaboração coletiva e de uma educação que reconhece a criança enquanto sujeito de direitos, valorizando sua agência enquanto produtora de cultura, participe do processo de seu próprio desenvolvimento; ele coloca-se como objeto de um currículo que se pauta na escuta à criança.

É importante destacar que são raras e fragmentadas as narrativas da coordenadora dessa época sobre as ações de formação continuada sobre o documento de 2018, tendo em vista que, ao ser publicado, a Rede já estava em construção do documento de 2020, dedicando esforços nos processos formativos para esta nova proposta. Entretanto, recebemos contribuições muito importantes, que vêm alargar reflexões que propomos acerca de um currículo que deixa evidente sua subdivisão em dois, quando aponta sobre concepções de criança e infância e ações formativas distintas entre o que é peculiar à Educação Infantil (e os estudos da área voltados à criança), e o que é específico da Educação Física, tal como já evidenciado na análise do documento curricular de 2000.

4.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José

As páginas introdutórias da seção do Currículo apresentam as pessoas participantes da construção do texto: as consultoras vinculadas à UFSC e uma lista com mais de 100 profissionais dos CEIs, representantes das unidades, valorizando a construção coletiva e a participação de cada profissional. Reforçam o caráter de Orientações Curriculares para a Educação Infantil e demarcam a sua fundamentação na garantia dos direitos das crianças a partir do acesso à Educação Infantil e na “igualdade de oportunidades”. O texto reconhece que tais Orientações contemplam a igualdade nos direitos para as crianças de 0 a 6 anos, “[...] na defesa da Educação Infantil como um direito universal de todas as crianças” (São José, 2018, p. 15), que terão assegurada a acessibilidade necessária para acesso e permanência no espaço educativo.

A heterogeneidade da infância é destacada na Apresentação pelos marcadores sociais das diferenças entre as crianças, que tornam cada uma delas singular. Isto surge com afínco no texto, demarcando uma educação para todas as crianças e para cada uma delas, ao tratar, especialmente, de uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos, pois “[...] questões de raça, etnia, gênero, classe social, religiosidade e territorialidade geográfica foram abordadas nestas orientações curriculares como traços identitários imprescindíveis” (São José, 2018, p. 15).

Coube dar ênfase à formação docente que assuma a abordagem proposta “[...] permanentemente nos processos formativos desta Rede, de modo que as relações entre a vida privada e pública das crianças possam ser mediadas pela proteção, promoção e garantia dos seus direitos” (São José, 2018, p. 16), reforçando a preocupação constante da Rede com a formação docente continuada, agora sob o viés da garantia dos direitos das crianças, tendo em vista a concepção de criança como sujeito de direitos, que precisa ser protegida contra qualquer forma de discriminação, sendo acolhida e tendo assegurada sua participação no CEI.

Sobre isso, uma coordenadora entrevistada (mar. 2025) afirma que “a proposta de 2000 ainda é o nosso referencial teórico, isso fica bem claro, a gente ainda está falando de direitos (na proposta de 2018). Quando a gente fala direitos, a gente não pode esquecer tudo aquilo que nos constituiu até hoje”. Sobre os direitos na formação que organizava a proposta de 2018, essa profissional manifesta que “estávamos assumindo coletivamente, pelo espaço coletivo de educação, com várias responsabilidades, com limites e possibilidades, para cada um deles, e essa pauta de fundamentação dessas concepções que vieram da Rede, mais tantas outras

que vão se constituindo durante as conversas”. Ou seja, ela deixa claro um processo colaborativo de estudos e produção do documento de 2018, reafirmando a proposta de 2000.

O currículo de 2018 divide-se, então, em 15 subseções que passam a tratar das especificidades e fundamentos das orientações: Infância, direitos e Educação Infantil; A infância como tempo de direitos: desafios da e para a Educação Infantil; Os conceitos de proteção, promoção e garantia dos direitos na educação das crianças; A ação pedagógica que assegura os direitos das crianças: da ação do humano à ação docente; Como constitutivo do humano: o brincar, o cuidado e as relações socioculturais e com a natureza; Como constitutivo da ação docente: a documentação pedagógica; Observação e registro; Planejamento e avaliação; Dos direitos das crianças à experiência na educação da infância; Corpo, gestos e movimentos; Traços, cores e sonoridades; Oralidades e Grafias; e Referências citadas.

a) Infância, direitos e Educação Infantil

Esta subseção aborda as relações entre infância, direitos e Educação Infantil e, no início, já destaca que o Caderno objetiva cumprir o “[...] desafio do *saber-fazer* a promoção, defesa e garantia dos direitos nas práticas pedagógicas com as crianças, constituindo como ponto de partida para essa caminhada a reflexão permanente sobre a docência na Educação Infantil” (São José, 2018, p. 17), enfatizando a formação docente continuada que se pautaria nas orientações postas no caderno.

Destaca as conquistas que a Rede teve em relação aos profissionais, pela formação e trocas de experiências e pela hora-atividade como reconhecimento do trabalho docente mesmo quando não se está em contato direto com as crianças. Diz ainda das conquistas trazidas pela Proposta vigente, a do ano 2000, como: “[...] a necessidade de tomar a criança como ponto de partida e, com isso, construir práticas pedagógicas que aprimorem os modos para conhecê-la, bem como, seu tempo real presente, suas culturas e sua inteligibilidade” (São José, 2018, p. 17). Dessa forma, reconhece a ocorrência da atividade docente pautada na criança e nas suas expressões, enquanto participação e protagonismo no seu próprio processo educativo, e na escuta à criança: a observação dos seus processos de interações, relações e produções culturais, conforme já destacamos nas análises do documento anterior.

Em se tratando da garantia dos direitos das crianças, há também o reconhecimento de um trabalho que veio, até então, consolidando as DCNEI (1999 e 2009), em seus princípios éticos, estéticos e políticos no trabalho com as crianças, conforme revelado pelo Caderno 2008, através dos registros das experiências pedagógicas. Ao chegar em 2017, com a realização de uma proposta que compreende as crianças como atores sociais, manifesta reiterar este

reconhecimento com as orientações postas, pela “[...] necessidade de ampliar o desafio já assegurado [...] e com isso, proteger, promover e garantir seus direitos” (São José, 2018, p. 18). Para uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025), “quando se fala em direito é nenhum direito a menos, é o direito a tudo. A esse mundo que também é letrado, esse mundo que a gente lê olhares, esse mundo que a gente lê movimentos, que a gente é constituído de vários elementos e não único”.

A proposta apresenta a organização dos outros documentos até então publicados e contribui com uma linha do tempo de documentos e suas aplicabilidades em relação às crianças e à formação. A demarcação dos direitos das crianças surge com a inserção do próprio documento de 2018 (que se anuncia como Orientações de 2017, tendo em vista o ano de sua produção), que “se comunica” enquanto orientações que direcionam concepções e campos de atuação. A infância é concebida como um tempo de direitos, reforçando ainda mais a ideia de assegurar os direitos das crianças.

Destacam-se as continuidades dos documentos, das ações de formação, das funções sociais-político-educativas, pautando um currículo voltado à criança e suas ações. A educação cumpre uma função sociopolítico-educativa, a qual o texto menciona estar em coerência com o previsto na Constituição, acerca dos direitos das crianças e das pessoas trabalhadoras da educação infantil.

b) A infância como tempo de direitos: desafios da e para a Educação Infantil

O texto resgata o histórico dos direitos das crianças no Brasil, o qual já pudemos tratar em outros momentos, partindo da Constituição Federal (1988), ao manifestar a prioridade absoluta pela qual seriam vistas e tratadas as crianças no que concerne à proteção dos seus direitos e contra qualquer forma de negligência, abuso ou opressão. Compreende o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) como uma instrumentalização dos direitos das crianças no Brasil, para que todas as crianças tenham condições de desenvolver-se integralmente, e destaca que, socialmente, havia um esforço para a criança, assim, ser compreendida como sujeito de direitos. A seção destaca, dessa forma, que o ECA concebe a criança como ser em desenvolvimento, e afirma que o adulto também está em desenvolvimento. Manifesta que a criança, pela desigualdade intergeracional em relação aos adultos, depende deles e, por isto, tem mais direitos.

c) Os conceitos de proteção, promoção e garantia dos direitos na educação das crianças

Esta subseção trata dos desafios de compreender as leis dentro de contextos

educativos, tendo em vista que a própria LDB (1996) considera etapas educativas com especificidades próprias entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. No entanto, na prática, ainda há muitos desafios para que se compreenda que a Educação Infantil precisa ter um direcionamento próprio, pelas especificidades das crianças e seus direitos, pois o tempo de infância é um direito que precisa ser assegurado.

As DCNEI (1999 e 2009) afirmam a criança enquanto sujeito de direitos e passam a pautar processos formativos no Brasil, enquanto o desafio ainda seria “[...] o de uma prática pedagógica que se faz articulada aos saberes e experiências dessas crianças e que promova a articulação com os conhecimentos que ampliam, diversificam e complexificam os seus modos de existência na sociedade em que vivem” (São José, 2018, p. 23). Reafirma-se a importância de uma docência que compreenda a criança enquanto sujeito de direitos e, desta forma, conceba que cada criança tem sua infância “[...] com pertencas sociais, culturais, étnicas, geracionais, de gênero, distintas, e que ocupam com todas essas pertencas o seu lugar na relação social-educativa” (São José, 2018, p. 23). Tem-se novamente um direcionamento, nos documentos para a Educação Infantil da Rede de São José, para as crianças e suas singularidades diante dos marcadores sociais da diferença, que revelam a heterogeneidade da infância: cada criança tem sua infância.

A seção manifesta que “imprecisões conceituais” precisam ser mais bem enfrentadas diante da ocorrência de práticas educativas que divergem da compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, isto é, não asseguram o exercício dos direitos pelas crianças, pois há “[...] contextos socioculturais e políticos que contornam a infância” (São José, 2018, p. 24).

Conforme já mencionado na Proposta, a ideia de proteção está atrelada à dependência que a criança tem do adulto, por conta da diferença etária/geracional, mas que também precisa ser vista sob o âmbito de uma desigualdade que em partes acontece justamente pela diferença geracional, reforçada por uma soberania adulta sobre a criança, que está relacionada à vulnerabilidade estrutural. Essa desigualdade precisa ser reparada social e educativamente, como uma reordenação das relações geracionais, “[...] de modo que as culturas infantis possam ser reconhecidas e interpretadas para a construção do planejamento da ação docente na Educação Infantil” (São José, 2018, p. 25). Assim, a justiça social ocorreria quando as crianças pudessem usufruir dos seus direitos para a constituição da sua humanidade e cidadania. Quando o texto menciona o exercício da cidadania, reforça a criança concebida como sujeito de direitos e cidadã, que não apenas se prepara para o exercício de uma futura cidadania, mas que tem seus direitos promovidos e assegurados desde já.

No cotidiano educativo, essa reorganização geracional precisa ser vista como uma interdependência, a partir do momento em que o planejamento e a ação docente se orientam pelo reconhecimento e interpretação das culturas infantis, o que reafirma um currículo que se pauta na criança, como visto em outros documentos da Rede. Para o exercício da cidadania no contexto educativo, devem ser promovidas oportunidades e experiências para as crianças a partir das materialidades, da organização dos tempos e espaços e no convívio entre os pares.

d) A ação pedagógica que assegura os direitos das crianças: da ação do humano à ação docente

Por muito tempo as crianças foram invisibilizadas na sociedade e nas próprias instituições educativas. É com esta reflexão que o texto se inicia, apontando que a aproximação à criança é essencial e deve ser contínua para fundamentar a ação docente. Aproximação esta, como já desvelamos em outras etapas do estudo, que tira a criança da condição de invisível e a infância como ausência de fala, concebendo a criança como partícipe do seu próprio processo de desenvolvimento e de vida, e tendo a atitude de vê-la e ouvi-la, considerando suas falas, movimentos e expressões, como ponto de partida para a ação pedagógica. Sob essa ótica, segundo uma das coordenadoras (set. 2024), o que era

[...] um cuidado de não deixar que a prática fale por ela mesma, mas ela nos diz muita coisa e é na reflexão da prática que a gente ia discutir isso teoricamente, e precisava passar por uma formação para entender. Pode ser pequena, pode ser poucas horas, mas dentro dos CEIs isso foi bastante trabalhado, era a reflexão cotidiana o tempo inteiro. Então era assim: “vamos pensar essa concepção?”.

O texto ressalta que “[...] toda ação docente está implicada no humano” e que “[...] nem toda ação humana é docente” (São José, 2018, p. 27). A docência precisa reconhecer o humano para centrar sua proposta nos direitos das crianças, haja vista que os direitos estão vinculados à condição de ser humano. Lembremo-nos de que, na Educação Infantil, o humano é a criança, o que nos propõe refletir sobre suas manifestações: aquilo que observamos na criança, na sua forma de interagir com os outros, com o espaço e com o mundo, revela como ela própria se sente (ou não) enquanto sujeito de direitos, diante de como os grupos sociais nos quais está inserida percebem, promovem e asseguram o exercício de sua cidadania e de sua condição de sujeito de direitos. Uma educação “transversalizada” pelos direitos precisa, conforme as Orientações postas, considerar que as crianças expressem o que pensam sobre os seus direitos, como elas percebem esses direitos.

Uma coordenadora entrevistada (ago. 2024) reforçou que, nas formações, “quando os professores e profissionais conseguiam olhar esse sujeito criança e entender que ele era um

todo e nesse todo, algumas questões específicas contribuía para o desenvolvimento humano dele, a coisa ficava boa”, demarcando um entusiasmo com esse constitutivo do humano implicado nas ações de formação. Prossegue, ainda, dizendo que “o que a gente entende como criança, ou ainda, como é que eu faço para lidar com esse ser humano, o entendendo como um sujeito que está num determinado tempo histórico, um determinado lugar e pertence a uma determinada cultura”, que tem a sua própria humanidade.

A seção do documento imprime que a condição humana também está atrelada à presença do outro, às interações e experiências que as relações com outros podem promover, pois as experiências sociais constituem o humano. A educação carrega este princípio, o das relações sociais, dentro do que é construído e internalizado como fruto dessas relações. Logo, a cultura é essencial nessas experiências, “[...] pois faz o humano nascer e se desenvolver, por meio de um processo histórico-cultural que se constitui dinâmica e processualmente” (São José, 2018, p. 27) pela troca de significados que acontece nas interações sociais, de modo que a “[...] docência na Educação Infantil possa partir do reconhecimento da criança como um sujeito em relação peculiar com o mundo, devido sua condição bio-psíco-social” (São José, 2018, p. 27).

Lembremos que este documento, a Proposta de 2018, é fruto e matriz da formação docente continuada da Rede de São José. Assim, há aqui uma série de demarcações de concepções de criança e infância que implicam na formação docente, afinal, conforme uma das coordenadoras (mar. 2025), “a preocupação era de que a gente trabalhasse mesmo integral, a criança na sua integralidade”, entendendo “biopsicossocial” como os diferentes aspectos característicos da especificidade de cada criança, contemplando sua integralidade; era importante uma formação que refletisse a prática implicada por esta concepção global de desenvolvimento da criança e da sua relação com o mundo.

e) Como constitutivo do humano: o brincar, o cuidado e as relações sociais-culturais e com a natureza

Apontam-se significados/compreensões sobre o brincar: ação social; modo pelo qual as crianças percebem, agem, elaboram e se comunicam com o mundo; forma de participação das crianças interpretando a realidade; momento de elaborar, partilhar e expressar-se, de adquirir/apropriar-se e produzir cultura, e autorregular-se enquanto grupo social; instante de experimentar a imaginação, interpretação e construção de significados; onde se exercem e, assim, se compreendem papéis sociais diferentes, vivendo diferentes experiências culturais e socio-históricas.

Aos adultos compete observar, refletir, indagam-se em relação às interações e

experiências das crianças ao brincarem, para, assim, “[...] ancorar um entendimento sobre as crianças como produtoras de culturas e não apenas como sujeitos que reproduzem *'passivamente'* o mundo em que vivem” (São José, 2018, p. 30, grifo do autor). Esta seção do texto nos remete a concepções de crianças implícitas, que se referem às crianças enquanto sujeitos de direitos e extrapolam essa ideia, ao considerarem a agência das crianças, conceito já desenvolvido por Prout (2005): a criança como ator social e, mais do que isto, partícipe, por ser reconhecida como agente de seu próprio desenvolvimento e da sua vida, e como sujeito que não apenas adquire cultura, mas a ressignifica e reelabora, produzindo-a, e interferindo também na cultura do meio em que vive, como, no caso, do grupo ao qual pertence. O texto propõe, assim, romper com as visões adultocêntricas sobre as crianças.

A Proposta sugere que a apropriação, ressignificação, reelaboração e/ou produção cultural por parte das crianças seja constituída por especificidades da infância atribuídas às materialidades que compõem/devem compor o universo infantil: o brincar, as brincadeiras, os brinquedos, músicas, literaturas; elementos que expressam e promovem a expressão do olhar infantil. Esses elementos “[...] elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade precisam ser tomados como objeto de estudo, à medida que entendemos a infância como categoria geracional e produtora de uma cultura própria” (São José, 2018, p. 31). Assim, aponta-se para a concepção de infância enquanto categoria social geracional (Sarmiento, 2008) que compreende uma elaboração e produção de cultura que permanece na infância e, logo, na sociedade. Isso é “pensar nos direitos, faz parte da nossa proposta, nosso eixo que norteia, a brincadeira e a interação” (coordenadora entrevistada, mar. 2025).

Sobre o cuidado, o texto coloca: “Afectar implica relacionar-se. Assim, quando nos relacionamos estendemos parte de nós ao outro. E de alguma maneira acolhemos parte do outro em nós. A partir daí nasce o encontro” (São José, 2018, p. 32). Isso remete ao cuidado como algo inerente ao humano em uma disposição “ética-estética e *afectiva*” nas relações de alteridade.

Sob essa ótica, o cuidar e o educar tornam-se indissociáveis, ambos inerentes à ação docente, e o cuidar vem atrelado ao direito de proteção garantido na instituição educativa, para que, também, a criança aprenda a cuidar de si. A preocupação do documento é amparada, em termos de ações de formação docente, pela narrativa da coordenadora (mar. 2025):

Nós trabalhamos com a questão do brincar, que é o eixo norteador, o brincar e a interação, como direitos a serem assegurados. Mas até que ponto eu só brinco, eu faço só interação; o cuidado e o educar onde é que entram também? Eles são indissociáveis, eles acontecem ao mesmo tempo e a gente via muita gente, ainda hoje eu vejo, confundindo. Pensam que no brincar a alfabetização não tem lugar, por exemplo. Mas

alfabetização e letramento não têm que entrar? “Por que a gente só brinca?” — alguns professores ainda perguntam.

O documento pauta-se no respeito às singularidades (heterogeneidade) em meio à pluralidade (homogeneidade). Considerar a história, a diferença e a peculiaridade do outro é, então, conforme a proposta analisada, um dos critérios para a relação que visa à educação e ao cuidado, que sugere ainda que na Educação Infantil “as relações dialógicas entre quem cuida e a criança estabelece vínculos, como o apego e o sentido de pertencimento a um lugar social” (São José, 2018, p. 33). Importante considerar que não é que o cuidado venha de casa, é que ele se inicia em casa. As primeiras experiências de cuidado são em casa e lá a criança aprende, ou melhor, incorpora o que entende por cuidar e ser cuidada. A instituição de educação coletiva entra depois e cabe a ela respeitar estas singularidades que vêm nas marcas e nas bagagens das crianças.

A seção menciona que nossa interação com o mundo se dá pelos significados culturais que construímos com os conhecimentos produzidos pela humanidade e pelas elaborações que fazemos com estes conhecimentos. “Somos um corpo que integra natureza e cultura, pois carregamos uma materialidade física tecida pelo social e vice-versa” (São José, 2018, p. 33). Assim, o que nos constitui enquanto humanos está relacionado à passagem do mundo físico (cultura e natureza) ao mundo simbólico (interior de/em cada um), sendo ressignificado e fazendo parte do que constitui nossas singularidades, pois “[...] o sujeito produz suas relações a partir do campo de significações e de sentidos que se amarram na sua história” (São José, 2018, p. 34).

O texto alerta que muitas vezes, nos contextos educativos, há concepções que justificam a natureza e cultura como predeterminadas e determinantes na constituição do sujeito, justificadas por fatores sociais e, especialmente, por condições biológicas, que compreendem que o desenvolvimento determina as aprendizagens e as relações. Tais concepções traduzem-se em “[...] práticas que se expressam através do medo, da insegurança, da desqualificação”, e de escolhas adultocêntricas, isto é, predeterminadas pelos adultos, práticas estas que precisam ser rompidas, tendo em vista que concebem a criança enquanto receptáculo de informações e a infância enquanto etapa de preparação para a vida adulta, quando se exercerá a cidadania. De forma clara, tais práticas não consideram a promoção e garantia do exercício dos direitos das crianças, que nem sequer cidadãos seriam. Conforme o texto, é necessário “[...] pensar as relações educativas pautadas pela dimensão relacional de sujeito-sujeito, e que nos alteramos como história viva nesse processo” (São José, 2018, p. 35), como partícipes, enquanto agentes.

f) Como constitutivo da ação docente: a documentação pedagógica

A seção provoca uma reflexão, pois, desde a Proposta de 2000, passando pelo Caderno de Experiências de 2008, a Rede tem falado sobre a documentação pedagógica como fonte de planejamento, das práticas e da própria formação, e assim se tem atuado, compreendendo a documentação não só como resultado, mas como ponto de partida dos debates e reflexões sobre a ação docente. Entretanto, reconhece-se que o assunto não se esgota, mas sim, se renova na medida em que outras perspectivas surgem, como quando se passa a compreender, conforme mencionado nas seções anteriores da Proposta de 2018, o Cuidado e as Relações Sociais como possibilidades de “encontro com o outro”.

O texto propõe, a partir da reflexão, “[...] ensaiar outros sentidos sobre quem são as crianças, professoras/es e profissionais da Educação Infantil e o que é proposto e vivido cotidianamente nos espaços institucionais” (São José, 2018, p. 36–37). O que, para uma das coordenadoras (ago. 2024), “é um compromisso, é uma responsabilidade, porque ali vou estar e vão estar diferentes profissionais, diferentes famílias, diferentes crianças diretamente envolvidas, esses são os sujeitos”. O texto destaca, ao longo da seção, a documentação pedagógica como instrumento que dá visibilidade ao projeto educativo e a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo o próprio espaço do CEI; fonte informacional do trabalho docente; registro do experimentado, realizado e vivido; faz parte do processo educativo; atividade docente que estreita o elo entre teoria e prática; requer observar, registrar, analisar e refletir; registro do que as crianças fazem e dizem; e ainda um registro para preservar a informação. Pode “[...] assumir diferentes formas, como observações manuscritas, fotografadas, registradas em áudio e/ou vídeo, as produções das próprias crianças” (São José, 2018, p. 38).

Uma coordenadora (dez. 2024) recorda-se que “trabalhava a questão da documentação pedagógica, que era importante, como fazia, por que fazia. Existia essa preocupação, os profissionais que eram envolvidos participavam e estavam sempre presentes nos debates”. Ressalta-se nos escritos a importância da formação docente, que tem “[...] apontado que a documentação pedagógica é uma atividade docente que estreita o diálogo entre teoria e prática, com vistas a uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente” (São José, 2018, p. 38), demonstrando o comprometimento da Rede com um processo formativo reflexivo, que toma os registros da prática como instrumentos para a reflexão que vai reverberar nas novas experiências.

g) Observação e registro

Reforça-se o valor da formação continuada da Rede que, partindo do observado das/sobre as crianças nos últimos anos, vem apontando os caminhos para a prática docente. Ressalta que, apesar de subjetivas enquanto individuais, as memórias registradas revelam os encontros das crianças entre pares e com adultos, as formas diferentes de relações e “contam sobre os projetos das crianças” (São José, 2018, p. 39). Portanto, para que se tornem instrumentos coletivos de análises e reflexões — como era o caso da Rede de São José, na qual os registros eram elementos do processo formativo docente —, precisam ser revisitados, relidos, analisados, questionados pelo professor que os fez para que, a partir daí, ganhem uma dimensão coletiva, no compartilhamento e reflexão.

Adensando mais sobre o reconhecimento da importância da observação e do registro, o texto contribui diretamente com nosso estudo ao afirmar que o registro “[...] se constitui em um instrumento que salvaguarda a história da infância, uma infância datada histórica e geograficamente, visto que tal instrumento apresenta memórias, fatos e pessoas” (São José, 2018, p. 39). Sabemos que apresenta também concepções de criança e de infância e como tais concepções permanecem ou se rompem, histórica e contextualmente, na sociedade e na escola/instituição educativa. Para a pesquisa que desenvolvemos, o registro conta histórias, revela as concepções e suas implicações à formação docente, enquanto propostas e resultados de experiências registradas ao longo dos anos pela Rede.

h) Planejamento e avaliação

O texto entrelaça-se com as duas seções anteriores no ciclo observar, registrar, refletir/avaliar, planejar e agir, como um “[...] processo dinâmico de acolhimento dos modos de ser das crianças” (São José, 2018, p. 41). Ao valorizar um processo de décadas na Rede, que tem no Planejamento as crianças como ponto de partida, reforça que “seguir esse percurso implica negar a ideia tradicional de planejamento — segundo a qual, antes mesmo de conhecer as crianças, os professores definem o que ensinar e como ensinar a elas” (São José, 2018, p. 41). Ainda neste sentido, ao longo da seção, fica demarcado, sobre o processo avaliativo, que não se pode recair sobre campos específicos de conhecimentos, saberes ou conteúdos predeterminados a partir de um “modelo ideal de criança”, o que já vem sendo criticado por áreas como a psicologia e a Sociologia da Infância. Dessa forma, a Rede deixa claro e reforça negar padrões de regularidades nas/entre as crianças.

O Planejamento surge no texto como um instrumento que comporta a diversidade e a criança percebida nas múltiplas dimensões, o que já vinha na Proposta de 2000; apresentar

a vida às crianças e não dizer a elas como viver; elemento que reconhece as competências das crianças, o que elas já têm, sabem, fazem. Ressalta ainda que ele precisa considerar o direito de participação que as crianças têm e precisam ter promovido e garantido, como já vimos nos 3 Ps (proteção, provisão e participação) dos direitos das crianças com Soares (2005).

A Avaliação também vinha sendo pauta dos processos formativos e vista como acompanhamento processual das crianças; instrumentos de reflexão sobre as experiências das crianças e para a prática pedagógica; plural em objetivos para levar em consideração todos os atores do processo; e é da criança a partir de si mesma. Neste sentido, ao ter como foco a criança, nota-se uma compreensão de avaliação “na” Educação Infantil. O documento ressalta ainda a avaliação “da” Educação Infantil, que visa “[...] verificar se este nível educativo atende a sua finalidade, aos seus objetivos e as diretrizes que definem sua identidade” (São José, 2018, p. 45).

O texto também menciona acerca da concepção de criança e infância ao abordar que a pauta Avaliação precisa estar “[...] em consonância com princípios éticos de reconhecimento e valorização das diferenças e similitudes (de gênero, raça, etnia, classe social, cultura, contexto geográfico, religiosidade, etc.)” (São José, 2018, p. 42), tratando novamente sobre as singularidades, a pertença e a heterogeneidade da infância.

i) Dos direitos das crianças à experiência na educação da infância

Tal seção vem reforçar a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e uma educação que reconheça esta criança, que se inspire e se direcione pelo viés dos direitos das crianças, tecendo, o texto, um reforço no que já foi dito anteriormente na Proposta. Reforça também a preocupação com propostas que concebem a criança como imatura, “de menor”, irracional ou como uma tábula rasa a ser cuidada e ensinada por um adulto e que, só assim, virá a se constituir enquanto sujeito, enquanto ser humano, tendo o adulto como exemplo, como modelo a ser alcançado. Assim, “o mundo *adultocrático* vigora com toda sua força e impõe seu governo sobre esses outros (crianças) [...], por práticas onde se sabe por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela” (São José, 2018, p. 46, grifo do autor). A ideia de incompletude e inacabamento ancora-se, sobretudo, nos direitos de proteção, pois ao ser protegida de tudo e de todos, passa, de acordo com o que já tratamos, a prevalecer o protecionismo, sendo, a criança, protegida de si mesma: da sua liberdade, das suas escolhas, das suas experiências e sua participação.

Reconhece-se que existe um caráter “[...] incerto, instável, transitório, subjetivo e particular da experiência, da incompletude e do inacabamento [...]

Pedagogia” (São José, 2018, p. 46). Todavia, a proposta da Rede de São José (desde a de 2000, e isto se redobra no documento de 2018), ao fortalecer a formação docente, reflexões e práticas pedagógicas alicerçadas nos direitos das crianças, assegurando a participação delas, o olhar e a escuta a elas, “[...] prescreve o encontro com a experiência da infância, para que, a partir dela possamos construir práticas educativas que *arriscam-se* em conectar-se com os seus saberes, suas linguagens, suas culturas” (São José, 2018, p. 47), novamente tratando de que o ponto de partida é a criança.

O fato é que “não somos nós adultos que podemos dizer o que é a infância” (São José, 2018, p. 47). E, ao dizer isso, a Proposta de 2018 reforça uma concepção de infância pautada nas singularidades em meio à pluralidade e convoca todos os profissionais da Rede a assumirem, nos seus contextos educativos e nas suas práticas pedagógicas cotidianas, os direitos das crianças como fundamentos da ação pedagógica.

A Proposta de 2018 também aborda sobre como se dá a relação professor-criança, de modo até a refletir e evitar uma constituição adultocêntrica, tendo em vista que é o adulto o responsável pelo cuidado e proteção. Sugere-se uma relação de interdependência, considerando que a docência também se constitui a partir dessa interação: “Adultos e crianças constroem-se, permanentemente, nas relações educativas” (São José, 2018, p. 47).

Para se evitar a fragmentação episódica proveniente de abordagens pedagógicas que visam apenas o repasse de conteúdos em quantidade prescrita, a proposta trata de abordar sobre a importância do planejamento, no cotidiano educativo, das experiências a serem promovidas para/com as crianças. Cita ainda que as experiências têm sido abordadas nos processos formativos, como pudemos identificar no Caderno de Experiências de 2008, que, embora não faça parte do escopo principal deste estudo, trouxe importante contexto, pois tratou de concepções fundamentais: o brincar, o cuidado, as relações socioculturais e com a natureza, a documentação pedagógica na formação continuada da Rede.

Para o documento de 2018, agregam-se linguagens que “[...] foram organizadas em três campos de orientação para a ação docente, considerando as experiências com: Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Cores e Sonoridades; Oralidades e Grafias” (São José, 2018, p. 48). Assim, a Proposta apresenta campos que visam orientar a ação docente, embora negue ser de caráter prescritivo, assumindo-se como “[...] um documento que propõe a reflexão na medida em que demarca o que foi construído por esta Rede” (São José, 2018, p. 48).

O texto chama a atenção para o cuidado que se precisa ter para que, através dos três campos, não se fragmente o processo educativo. Ao contrário: é essencial concebê-los enquanto áreas que contemplam direitos previstos a partir da Constituição Federal (1988), no artigo 227,

de forma integrada e articulada, abrangendo, todos e cada um deles, os direitos “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (São José, 2018, p. 48), para a promoção de experiências integradas que assegurem, conforme a Proposta insiste, a “proteção, promoção e garantia de direitos das crianças” (São José, 2018, p. 48).

j) Campos com suas especificidades em detalhamento

“Corpo, gestos e movimentos” destaca a importância de evitar práticas prescritivas, de controle ou docilização e, ao contrário, reforça o corpo como lugar de experiências, especialmente acerca de um corpo rico em potencialidades a partir das relações sociais. Reforça uma prática mediada pelos direitos das crianças para a organização do trabalho nas instituições, que seja relacionada às especificidades de cada grupo etário, e um adensamento do processo formativo já tão bem iniciado e valorizado na Rede de São José nas últimas duas décadas.

Destaca-se atenção aos bebês, como faixa etária em que a atenção aos direitos atrelados ao cuidado e proteção precisa ser ainda mais efetiva pela dependência ainda maior que eles têm em relação aos adultos, mas garantindo também uma participação a partir da sua “materialidade corpórea”.

A Orientação Curricular propõe, diante desse contexto, direitos a serem assegurados às crianças da Educação Infantil da Rede, em relação ao Corpo, Gesto e Movimentos, os quais sintetizamos: as crianças têm direito a modos de **expressão** artística e cultural; amplo repertório de movimentos; ampliação de suas **formas de comunicação**; **manifestação** de suas emoções, necessidades e desejos; **expressar-se** através de práticas corporais; expressar-se através de práticas de reciprocidade; **experimentar-se** no espaço-tempo com o seu corpo; expandir seus movimentos na interação com outras crianças; corporeidade no seu reconhecimento através dos traços identitários de gênero, classe, etnia, raça, crença religiosa e territorialidade geográfica; **conhecer e significar** as sensações do seu corpo; **manifestar-se** corporalmente ao utilizar a imaginação e o faz de conta; **relacionar com a natureza**, por meio do seu corpo.

As expressões que grifamos em negrito são para destacar os direitos propostos relacionados à participação da criança quando lhe é proporcionado experimentar, expressar, manifestar, ser sujeito das/nas interações. Destacamos, também, que ao mencionar o autorreconhecimento mediante seus traços identitários, novamente, a proposta manifesta preocupação com a heterogeneidade da infância, com as singularidades das crianças.

Há, na apresentação dos direitos da área sobre corpo, gestos e movimentos o

reconhecimento de uma criança enquanto sujeito de direitos, ator social, com características e especificidades que lhe são próprias e precisam ser reconhecidas e consideradas na prática docente, tanto quanto vêm acompanhando a formação continuada da Rede.

Reconhecendo o histórico e o social envolvidos no campo “Traços, Cores e Sonoridades”, o texto manifesta que as crianças, ao expressarem-se através de sons, traços e desenhos, carregam consigo e revelam as “[...] marcas de pertença que as vinculam aos seus universos sociais e culturais” (São José, 2018, p. 58), que constituem os repertórios próprios das crianças. Ao reconhecer os elementos histórico-culturais, compreende-se a importância de proporcionar a aproximação e interação das crianças com estes conhecimentos e produções já construídos. A proposta ainda pressupõe a importância de apresentar às crianças elementos que não necessariamente façam parte de sua cultura, para que ampliem sua bagagem a partir de novas experiências e culturas.

A seção refere-se ao campo de orientação para a ação docente, oportunizando experiências às crianças com “traços, cores e sonoridades”, que contemplem, assegurem, garantam os seguintes direitos: **exploração** de diferentes fontes; **incorporar adereços** que expressem traços, cores e sonoridades; acesso a **variados suportes** materiais; **explorar recursos** que relacionem medidas; **utilizar materiais** com possibilidades transformadoras; vivenciar nos espaços públicos a **apreciação de expressões artístico-culturais**; **manifestar-se** e ser reconhecida; **pluralidade** do seu desenvolvimento estético-sensível; **ludicidade** manifestada pelas suas expressões e linguagens; **imitação nos modos** que exerce suas relações com outras crianças e com os adultos; **ser representada** nas manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico; **fruição nas manifestações da cultura** local; **conhecer-se** sob suas marcas de pertença (étnico-racial, de gênero, de classe, de crença religiosa, de territorialidade geográfica); **contato** com cores e sonoridades advindas da natureza.

As palavras que destacamos com grifo em negrito apontam para os direitos das crianças de interagirem, explorarem, conhecerem, expressarem-se e, principalmente: experimentarem(-se), revelando concepção de criança que é ator social, participa, constrói, protagoniza o seu próprio desenvolvimento nas relações que estabelece a partir do que vive de fato. Novamente a heterogeneidade via marcadores sociais da diferença ganha destaque no texto, desta vez sob o viés do autoconhecimento: reconhecer-se nas suas pertencas.

Com a reflexão sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, a seção “Oralidades e Grafias” trata de que o reconhecimento das expressões das crianças pelos profissionais da Educação Infantil faz parte de todo um reconhecimento das especificidades e pertencas das crianças aos grupos dos quais participaram antes do CEI. Cada criança tem sua forma de se

expressar e pensar, e valorizar as manifestações de cada uma é fazer valer o reconhecimento das singularidades frente aos marcadores sociais da diferença.

O texto não menciona a infância enquanto categoria social geracional, porém, ao dizer que a infância carrega suas marcas próprias nas formas de as crianças se manifestarem, reconhece a categoria geracional. Para dar sentido à transitividade e aos encontros proporcionados pelos agrupamentos de crianças nas instituições, a proposta considera usar o termo “Grafia”, e não “Escrita”, haja vista que toda e qualquer manifestação de escrita ou tentativa de escrita é um sinal, um código gráfico a ser considerado.

Os seguintes direitos visam ser assegurados no campo de atuação docente “Oralidades e Grafias”: comunicação com outras crianças e com adultos; ampliação dos seus modos de se comunicar; grafar, pintar, desenhar, ampliando suas formas de registros; ouvir e contar histórias; acessar diferentes formas textuais; curiosidade e interesse pelas variadas formas de grafias e sonoridades das palavras; imaginação na elaboração de conceitos; construção de hipóteses ao formular seu entendimento sobre as expressões orais e gráficas; expressar uma temporalidade não linear na construção das suas narrativas; manter relações lúdicas com materiais gráficos; acesso ao acervo de histórias e imagens de matrizes estéticas e culturais variadas. Esses direitos tratam, assim como os outros, da participação das crianças, da expressão e manifestação e das experiências a serem vividas no CEI.

O texto encerra a interação com os campos salientando que todo o processo de composição do documento ocorreu entre 2016 e 2017, com a participação coletiva nos encontros de formação docente e discussão das linhas iniciais do documento com as trocas de experiências vividas nos CEIs pelos profissionais representantes que fizeram parte dos debates. Trata ainda que:

As orientações que aqui foram delineadas pautam-se na (pre)ocupação em atribuir às/aos professoras/es e demais profissionais da educação o lugar de sujeitos que atuam na proteção, promoção e garantia dos direitos e, com isso, o que enfatizamos é a atenção para uma prática educativa que se interroga permanentemente sobre a adultez e que tenha no seu horizonte a construção de uma Rede de Educação Infantil onde os direitos das crianças são o seu maior desafio (São José, 2018, p. 70).

O documento convoca, dessa forma, professores e profissionais da Rede a atuarem como agentes de proteção, promoção e garantia dos direitos, questionando-se, refletindo constantemente sobre uma prática que assegure os direitos e garanta a proteção das crianças, o acesso ao que precisam para viver com qualidade e bem-estar e a participação ativa, expressando-se, manifestando-se, assimilando, e (re)construindo cultura.

4.2.2 Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de São José

O texto inicia com a apresentação dos nomes e titulações das pessoas envolvidas nesta parte da produção escrita. A seção está subdividida em seis tópicos, dos quais cinco tratam de determinados aspectos relacionados à Educação Física na Educação Infantil: históricos, legais, relevantes, curriculares e particulares. Para encerrar, contempla as referências bibliográficas.

a) Aspectos históricos da educação física na Educação Infantil

Apresenta a historicidade da área nesta Rede, ao pontuar que desde 1997 a Educação Física, enquanto disciplina, faz parte da Rede de São José na Educação Infantil, e cita instruções normativas que sustentam o “Ensino e a Prática de Educação Física nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino” (São José, 2018, p. 76). Menciona a Proposta de 2000, tratando da obrigatoriedade da Educação Física no currículo, sendo ministrada por professores da área, e que aconteceria encontros com todos os grupos, três vezes por semana. Destaca que mais recentemente esta forma mudou, que cada instituição teria “[...] autonomia para desenvolver o seu modelo de organização e planejamento referente ao tempo pedagógico e carga horária do professor” (São José, 2018, p. 76). A seção encerra-se dizendo que os profissionais da Educação Física teriam o desafio de argumentar a necessidade e importância das aulas da disciplina dentro da Educação Infantil.

Buscamos algumas contextualizações acerca do texto e, sobre a citação da proposta de 2000 mencionada, a encontramos no capítulo da Educação Física na Rede (São José, 2000, p. 130), abordando a disciplina em todos os segmentos. O capítulo específico da Educação Infantil não faz menção direta à Educação Física ou mesmo quaisquer campos de conhecimentos específicos, pois coloca-se como uma primeira proposta para a Educação Infantil e explica que as construções curriculares dar-se-iam a partir de então.

b) Aspectos legais da Educação Física na Educação Infantil

Esse documento afirma a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil seguindo a legislação e Propostas Curriculares específicas exigidas pela área. Dessa forma, é prescritivo o caráter que se coloca à Educação Física.

Cita a LDB, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), a Proposta de 2000 do município e o Plano Municipal de Educação (2015) para dizer da

obrigatoriedade, embora não fundamente ou apresente excertos das legislações. Coloca-se como uma nova proposta para a Educação Física da Educação Infantil da Rede e destaca como concepção de criança “[...] um indivíduo ativo e em desenvolvimento, que vive num cenário dinâmico e em constantes mudanças” e que as “[...] dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais” (São José, 2018, p. 77), advindas da Educação Física, vão contribuir com o desenvolvimento das crianças.

A concepção de criança proposta como chave para os trabalhos da Educação Física diz de aspectos sobre a criança, de fato, enquanto indivíduo, enquanto ativa e da dinamicidade e mudanças de cenários, embora não demarque que espaços são esses. Ao pontuar esta concepção, limita bastante a visão sobre a criança, não pelo que está sendo dito, mas pelo que não está sendo dito ou reconhecido, como, por exemplo, as questões sociais e culturais que envolvem a(s) criança(s), as singularidades em meio à pluralidade, as formas de ser, aprender, interagir, assimilar, ressignificar ou produzir cultura. Características estas todas já levantadas, desde a Proposta de 2000, até a que se apresenta neste documento de 2018. Ao dizer de um indivíduo ativo, não aponta para qual tipo de atividade é esta. Ativo porque se movimenta, ou porque atua de alguma forma, tem agência?

c) Aspectos relevantes da educação física na Educação Infantil

O texto diz da Educação Física como tempo e espaço para o movimento e que através dele a criança interage com o mundo, via jogos e brincadeiras, o que contribui para o seu desenvolvimento. Afirma que “[...] através do brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, que a criança também se aproxima do repertório da cultura corporal na qual está inserida” (São José, 2018, p. 77), completando que através do movimento a criança se expressa. Dessa forma, considera as expressões corpóreas da criança e suas especificidades na relação com o mundo.

A seção discorre sobre o eixo “Corpo, gestos e movimentos”, apresentado nas Orientações Curriculares, reforçado como conteúdo da Educação Física e importante dimensão para o desenvolvimento da criança, “[...] propiciando o aperfeiçoamento e a ampliação de sua competência motora” (São José, 2018, p. 77). Ressalta a importância do professor de Educação Física para que se cumpra o objetivo da disciplina, de “[...] desenvolver prioritariamente as habilidades motoras fundamentais, complementando-as com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais” (São José, 2018, p. 78). Desse modo, o texto insere, em um currículo proposto para a Educação Infantil, pela primeira vez na documentação analisada, desde 2000, os termos “competências” e “habilidades”, introduzindo uma terminologia bastante presente na BNCC (2017). Segrega o desenvolvimento da criança, até então compreendido na sua integralidade e

completude, em campos, quando diz que primeiro visa o desenvolvimento das habilidades motoras, depois das outras áreas, fragmentando, assim, a própria criança.

A seção ressalta que uma das funções do professor de Educação Física é despertar na criança o gosto pela atividade física através de conteúdos (revelando aqui um currículo de conteúdos previamente determinado, haja vista que, até então, não tratou sobre interesses das crianças).

Espelha-se, a exemplo do citado Conselho Federal de Educação Física, na BNCC (2017), ao dizer que a disciplina visa proporcionar “[...] o desenvolvimento de habilidades que englobam o aprender ser, o aprender a conviver, o aprender a conhecer e o aprender a fazer” (São José, 2018, p. 78), e a partir daí apresenta o que chama de “propósitos”, os quais foram adaptados do Conselho Federal de Educação Física na seção, e aqui sintetizamos: explorar e ampliar as habilidades motoras; ensinar os conteúdos específicos de forma lúdica; desenvolver o domínio corporal da criança; incentivar a autonomia, a autoconfiança e o respeito mútuo; estimular as capacidades cognitivas; aprimorar as competências; conscientizar a reeducação postural; observar e informar às famílias sobre problemas; reforçar conceitos de cooperação, de colaboração e de inclusão; promover a integração entre as crianças e a comunidade escolar; colaborar no processo de construção de hábitos para um estilo de vida ativo e saudável. Nota-se que há objetivos pautados na criança, no que ela pode desenvolver, e há outros pautados na ação do adulto, no que ele vai propor.

d) Aspectos curriculares da Educação Física na Educação Infantil

O texto trata a Educação Física como momentos nos quais, além dos conteúdos da disciplina, “ensinam-se” valores, “[...] promovendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando as características pessoais, físicas, de gênero e sociais através das atividades propostas” (São José, 2018, p. 79), apontando para os marcadores sociais da diferença, reconhecendo-os. Ao mencionar sobre algumas características da “educação física infantil”, argumenta que é necessária uma organização de sistematização curricular para o campo.

Trata a respeito dos espaços variados disponíveis nos CEIs, dos materiais adquiridos pela prefeitura, pelas associações de pais dos CEIs, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e por doações. Sobre o tempo das aulas, busca justificar, pelos “princípios básicos da disciplina”, e amparando-se no Conselho Federal de Educação Física, que a aula precisa ser “[...] regular e progressiva, respeitando a individualidade biológica do praticante” (São José, 2018, p. 80), demarcando a concepção pautada no desenvolvimento biológico e numa

individualidade por ela própria.

A seção fala sobre a liberdade do professor de adaptar as aulas junto com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e aponta novamente o Conselho para justificar uma frequência diária de atividade física, com certa intensidade e vigor, “[...] aliando os princípios básicos da Educação Física aos conteúdos praticados em suas aulas de forma lúdica” (São José, 2018, p. 80), trazendo, na palavra “lúdica”, alguma referência a um brincar, dentro de um teor de “frequência”, “vigor” e “intensidade” nos “conteúdos praticados”. O texto trata sobre muitos CEIs atuarem com projetos pedagógicos e que o professor de educação física estaria inserido em muitos dos projetos. Contudo, propõe que a atuação nos projetos da escola seja de forma a complementar o trabalho, que a indicação é que se respeite os conteúdos da disciplina, demarcando a relevância do currículo da Educação Física que valoriza uma previsão curricular.

A seção também reforça a importância dos conteúdos específicos da disciplina e que, além deles, “[...] deve-se considerar a repetição, a progressão, a frequência e a intensidade, adequando-as à faixa etária das crianças, a fim de promover uma evolução das dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais” (São José, 2018, p. 80). Citando autores como Vygotsky, demarca o desenvolvimento das crianças por estágios e progressões de práticas e de conteúdos na Educação Física. Comenta ainda sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), os RCNEIs (Brasil, 1998) e “[...] conceitos de movimento e níveis de aprendizagem da habilidade do movimento do Caderno Pedagógico do Município de São José (São José, 2008), adequando à faixa etária dos 0 aos 6 anos” (São José, 2018, p. 81).

As concepções de criança e de infância vão se revelando, ao longo do texto, e de toda a seção da Educação Física: a criança enquanto ser individual, biológico, segmentado por etapas de desenvolvimento; já a infância é tida como este tempo progressivo de preparo transicional para ter saúde e qualidade de vida. O conhecimento é compartimentalizado em etapas etárias que correspondem ao desenvolvimento biológico e precisa progredir junto com cada fase da criança.

e) Aspectos particulares da Educação Física na Educação Infantil

A seção é uma lista de particularidades da Educação Física, cujos aspectos abordados aqui sintetizamos: inserção como momento importante no qual o professor de Educação Física precisa engajar-se; eventos e ensaios para apresentações (aula de Educação Física para ensaiar coreografias para festas); a avaliação no formato de parecer descritivo coletivo, isto é, escreve-se sobre o desenvolvimento do grupo junto com uma escrita sobre o desenvolvimento da motricidade — o documento passa a ter uma escrita individual se o professor julgar necessário

por alguma especificidade (sendo que todo o currículo da Educação Física se pautou na individualidade e no desenvolvimento biológico e por etapas).

Destacamos que um dos itens trata a respeito da hora-atividade, que é dividida em momento individual e momento coletivo. Neste último aconteceriam encontros em grupos para formação e, dos quatro encontros mensais, um seria destinado para a formação específica a respeito da Educação Física infantil (e não sobre a Educação Infantil), voltando-se ao PPP das instituições.

4.2.3 Currículo para a Educação Infantil *versus* Currículo para a Educação Física Infantil

Compreendemos que os pressupostos curriculares da Educação Infantil também servem como diretrizes para a Educação Física. Entretanto, enquanto área da educação que tem seus estudos específicos, a Educação Física também vai apontar seus direcionamentos à Educação Infantil. Não pretendemos desbravar um tensionamento entre campos, entretanto, são vertentes diferentes tratando do mesmo “objeto”: a educação das crianças integrando a mesma proposta curricular. Maior clareza na articulação entre as áreas se faz necessária para que elas, as crianças, sejam contempladas nas suas integralidades com uma educação coerente com o que apontam os estudos e propostas próprias para as crianças, conforme colocado por uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) ao dizer que “isso tem que ser construído, porque na Educação Infantil e a Educação Física nada deveria acontecer desalinhado ou separado, mas acontece”. Acontece de maneira que as crianças têm tempos e espaços compartimentados, como se assim elas fossem: “tudo em caixinha, essa caixinha para isso, essa caixinha para aquilo, como o Rubem Alves dizia, vou fechar a caixinha, abrir... Ainda tem pessoas que trabalham dessa forma e que acham que é o ideal”, ilustra a coordenadora (mar. 2025), que reconhece, ao dizer da garantia dos direitos, que essa visão fragmentada vai contra a própria proposta da Rede para a Educação Infantil. “Não sei qual é a melhor forma para que isso se supere, mas a importância é a garantia de todos os direitos”, para que não aconteça de as crianças serem prejudicadas por possíveis disputas entre áreas. Aliás, para demarcar aqui um sinal e para que possamos seguir refletindo: se há uma disputa (ou ao menos algumas incoerências), o que está “por trás” dela? O que se disputa? Será uma disputa “apenas entre áreas”?

Percebemos, desde o primeiro documento, que seções distintas sobre Educação Infantil e sobre Educação Física compunham os textos. Entretanto, estaria ainda em construção a proposta curricular, como bem mencionou a Proposta de 2000, colocando-se como uma

primeira síntese a ser desenvolvida pela Rede, quando se compunha um currículo específico para a Educação Física infantil. Passando novamente pelos contextos dos Cadernos de Experiências de 2008, enquanto a Educação Infantil mantinha seu compromisso com a proposta de 2000 e a validava com as experiências pedagógicas compartilhadas, a Educação Física renovava seu currículo e suas grades de conteúdos. Já em 2018, em um mesmo documento, a Educação Infantil lançou um novo currículo, reforçando o de 2000 sob o viés dos direitos das crianças, e a Educação Física veio com seu capítulo próprio, novos quadros, mantendo sua perspectiva voltada ao desenvolvimento, no vir a ser.

Diante do que foi anteriormente colocado acerca das possíveis incoerências entre áreas no interior da Educação Infantil, questiona-se: esse documento (São José, 2018) é prescritivo para quem? Ele se “autoprescreve” para a Rede? Para a Proposta da Educação Infantil? Afinal, a Educação Física não se articula com o proposto nas orientações gerais da seção anterior, não cita a Proposta de que ela própria faz parte, enquanto direcionamento. A coordenadora (mar. 2025) manifesta a existência de setores distintos e que pouco se articulam, e assume: “eu não coordeno a Educação Física, mas nós temos uma proposta e ela não pode desistir da proposta”, dizendo que busca fazer essa integração.

Ainda assim, no currículo de 2018, identifica-se, da proposta da Educação Infantil, o campo “Corpo, gestos e movimentos”, que, conforme vimos, visa combater práticas prescritivas e valoriza experiências, potencialidades e as relações sociais, sustentando os direitos das crianças a um repertório de movimentos pautados na expressão, formas de comunicação, manifestação, experimentação, conhecer-se, relacionar-se com a natureza; os direitos propostos relacionados à participação das crianças e a criança enquanto sujeito de direitos, ator social, manifestando singularidades. Tudo reconhecido e desenvolvido, junto aos professores, nas formações docentes.

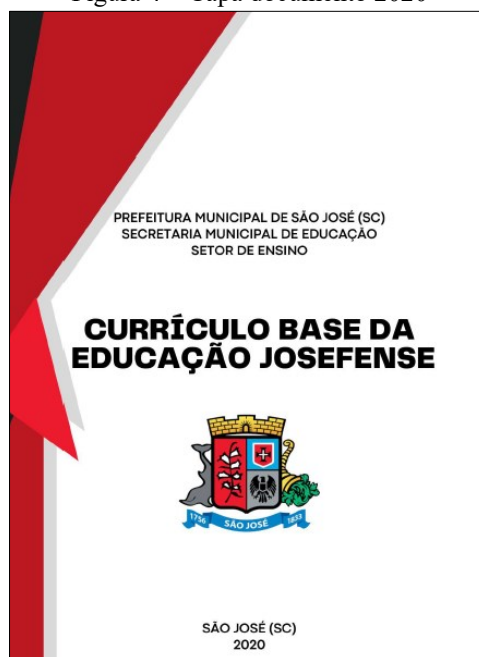
Já a proposta da Educação Física para a Educação Infantil reforça o quanto ela é uma disciplina obrigatória que tem seu tempo e seu espaço a serem garantidos com a finalidade do desenvolvimento motor sendo ensinado às crianças, que se desenvolvem por estágios previamente determinados pelo professor. Trata ainda de desenvolvimento de habilidades e competências e introduz a BNCC, que ainda estava em discussão naquele momento. Quanto ao currículo, aponta especificidades da Educação Física infantil, sendo necessária uma organização de sistematização curricular para o campo, com conteúdos que promovam a progressão, conforme a faixa etária das crianças.

Destacamos até aqui algumas das diferenças entre os dois currículos, embora componham um único documento. A coordenadora entrevistada (dez. 2024) confirma que o

processo de formação continuada também é setorizado, pois “as professoras do infantil, elas têm o grupo delas de profissionais e também têm um consultor que trabalha com elas acerca das questões da Educação Infantil”, enquanto a Educação Física tem seu próprio setor e formação, embora “nós pensamos que ela não pode estar mais vindo como disciplina para chegar: ‘vamos parar que agora é hora da Educação Física’. Apesar de que alguns CEIs ainda façam isso, tem o horário da Educação Física, mas em alguns casos elas também se engajam em projetos”. Fica clara, na fala dessa coordenadora, a intenção de um trabalho mais articulado, que às vezes acontece, porém, “o ideal seria que a gente tivesse um profissional, mas que ele trabalhasse com todos em um projeto único, foi isso que a gente sempre quis”. Reconhece-se um movimento fragmentado que vem de muito tempo, tanto quanto as reflexões e debates que os campos tensionam nas suas defesas.

4.3 DOCUMENTO 2020: CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO JOSEFENSE

Figura 4 – Capa documento 2020



Fonte: Reprodução *site* Prefeitura de São José (2024).

Quadro 4 – Estrutura geral do documento de 2020

Ano de lançamento/publicação	2020
Período de produção	2018 e 2019
Prefeita	Adeliana Dal Pont
Mandato	2013–2020
Partido	PSD durante o mandato
Vice-prefeito	José Natal (2013-2016) Neri Amaral (2017–2020)
Secretária Municipal da Educação	Lilian Sandin Boeing
Secretária Adjunta de Educação	Daniela da Silva Fraga
Diretora de Ensino	Cláudia Regina Macário
Presidente do Conselho Municipal de Educação de São José – COMESJ	Ana Maria Laguna Schütz
Distribuição/acesso	Digital

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A construção do documento de 2020 pela Rede ocorreu com a intenção de dar conta das determinações da BNCC, que foi promulgada em 2017, com previsão legal de implantação nas Redes de Ensino e instituições educativas “até preferencialmente 2019 e no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (Brasil, Art. 15, parágrafo único, 2017, p. 13). Frente a isso, o município de São José sentiu-se na obrigação de compor esta última documentação, conforme disse a coordenadora da Educação Infantil (mar. 2025): “Nos foi pedido que a gente adequasse o nosso documento à BNCC”. A sua construção deu-se pelas informações contidas nos documentos curriculares lançados pela Rede em 2018 e em 2020, a partir do mesmo ano em que se publicou a Proposta e Orientações de 2018 e, de acordo com a entrevistada (mar. 2025), “em 2019 já tinha sido lançada a BNCC, e a Rede já começa a se afundar nos estudos para produzir a de 2020. Quando a gente fez essa de 2018, ela era praticamente de uma versão anterior da BNCC”, que foi alterada, em gabinete, para a sua última e publicada versão da Base Nacional.

O documento completo foi catalogado pela Biblioteca Comunitária da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI – Campus Balneário Camboriú), possui 724 páginas, entre as quais 177 são dedicadas à Educação Infantil. As páginas iniciais apresentam comissões que compuseram a estruturação da base joesense: a Comissão Estratégica de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/PMSJ; Comissão Executiva de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/PMSJ; e Coordenação Municipal da BNCC/PMSJ e equipe de elaboração BNCC/PMSJ. Os consultores, que antes chegavam à Rede via UFSC e outras instituições públicas, desta vez são vinculados à UNIVALI, uma instituição privada.

Uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) explica que “trabalhamos sempre

todos os documentos até hoje, com consultores. Sempre seguimos a mesma linha, tínhamos uma mesma consultora entre 2000 e 2018, foi alguém que nos trouxe lá desde o início e veio acompanhando. Depois veio outra consultora com a questão da BNCC”, pois era preciso refletir os direitos sob o viés da Base, e mudam as concepções epistemológicas, então mudam as assessoras. Mesmo assim, havia um desejo de dar continuidade ao trabalho: “nós não podemos de forma alguma, deixar para trás um caminho que foi tão bacana”, dizia a coordenadora à consultora da Base, justificando que “quando a gente foi buscar pessoas, a gente buscou pessoas engajadas na proposta anterior. Uma das solicitações é que visse a proposta de 2000, bem como os nossos documentos de Rede. Então, a Base se materializou” (coordenadora entrevistada, mar. 2025). Ainda sobre os documentos, esta coordenadora reconhece que “nem todos têm a mesma linguagem” e reforça: “quando eu digo que aquela nossa primeira, a de 2000, é a nossa fundamentação teórica, é lá naquela fonte que eu vou beber quando eu tenho dúvida. É uma proposta e a gente não deixou nunca”.

A análise que empreendemos deu-se nas páginas iniciais do documento geral, abrangendo Introdução, Marcos Legais, “Para ler este documento”, Diversidades, Educação em Direitos Humanos, Educação Básica e proteção das minorias, os Marcos legais da educação das relações étnico-raciais, Educação de gênero, Educação especial. Posteriormente, foi realizada a análise dos capítulos da Educação Infantil e Educação Física na Educação Infantil, aos quais dedicamos seções próprias.

As páginas introdutórias anunciam que o trabalho contou com o esforço de todos para elaborar um currículo, entre 2018 e 2019, para “reger” o processo pedagógico do município; que a elaboração contou com horas de estudos, pesquisa e formação continuada para o conhecimento sobre a BNCC e, em colaboração com o Estado de Santa Catarina, para se chegar à elaboração de um documento próprio do município. Aborda que, a partir dos documentos federal e estadual, constituiu-se o municipal, de forma a “[...] consolidar nossas especificidades e nossa história educacional e cultural, que sempre foram permeadas por um pensamento plural e democrático” (São José, 2020, p. 6). Foi “muito longe de um trabalho de gabinete, mas é muito mais trabalhoso fazer dessa forma”, nos diz a coordenadora entrevistada (mar. 2025). É fato que a Rede decidiu produzir a própria Base e que esta proposição não foi uma escolha coletiva. No entanto, as professoras, conforme prosseguiu a coordenadora,

[...] participaram o tempo inteiro. A gente fazia um texto com todas as 30 representantes dos CEIs, as multiplicadoras, e todas levavam os textos para validar no CEI e liam com o grupo, anotavam as reflexões feitas na análise. Então daquela escrita nós tirávamos o que a gente poderia usar realmente. Não foi só implantar, essa implantação já começou na constituição dele, que todo mundo participou de forma

direta ou indireta porque tinha um representante de cada unidade.

Mudam as concepções, alteram-se as constituições, afinal, nos outros documentos, as produções dos textos eram coletivas, a partir dos relatos, das experiências, do vivido e da manutenção do construído historicamente da Rede. Com a Base josefense de 2020, os textos chegavam prontos nos CEIs para validações e voltavam para o grupo que produzia, que estudava realmente. Entendemos que esse processo consiste em uma metodologia com potencial para disseminar o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, pode representar uma perda de qualidade na formação, por conta da ideia de transmissão do conhecimento, considerando as possíveis distâncias entre o que originalmente se diz e as interpretações feitas sobre isso. Todo esse processo aconteceu em 2018 e 2019, antes da pandemia da Covid-19, “mas antes da pandemia já estava trabalhando nessa Base. Veio a pandemia, mas ele já conhecia, foi um processo que foi ali suspenso, mas que já estava acontecendo e quando o material terminou, cada um tinha um exemplar na sua unidade, já tinha estudado, pois tinha participado” (narrativa da coordenadora entrevistada, mar. 2025).

O texto destaca que mais de 2000 servidores participaram da composição do documento em conjunto e que, gradativamente, cerca de 22000 estudantes seriam “atingidos” pela Base josefense. Que ela foi um processo democrático de composição do documento, que “alinha” as demandas à “[...] educação para a realidade do cidadão do século XXI” (São José, 2020, p. 6), e que “[...] abarca a cidade, a diversidade, a tecnologia, a sensibilidade, a emoção, ou seja, traz um olhar curricular para potencializar a vida”, sendo ainda uma educação inovadora. Deixaremos aqui registrados alguns tensionamentos a fim de refletirmos. Um “olhar curricular” seria no sentido de estruturação de conteúdos curriculares? Não havia um olhar curricular na Rede, até então? De que forma um olhar curricular potencializará a vida? O significa um alinhamento de uma prática pedagógica a uma Base Comum Nacional: “quem” se alinha a “quem”?

O texto menciona que as propostas anteriores, de 2000 e 2018, fazem parte da história local do município e fundamentam a Base 2020, respeitando as décadas de trabalho coletivo. Diz também que a matriz curricular de São José tem especificidades que a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense não têm. Contextualiza que a produção do documento começou em 2018 e foram dois anos de trabalho que teriam “projetado e mobilizado” a implementação da Base nas instituições, e a formação continuada mensal seguiu garantida em São José, tanto servindo para compor o documento, como para a implementação da Base josefense. No documento em análise também

é citada uma parceria com o Observatório do Sistema Interamericano de Direitos Humanos da UNIVALI, universidade com a qual já nos deparamos na formação inicial dos profissionais da Rede no início dos anos 2000¹⁵, como um suporte para que “[...] Diversidades e os Direitos Humanos perpassem todos os momentos e componentes da matriz curricular” (São José, 2020, p. 9), focando na diversidade enquanto viés transversal na composição do documento.

A seção demarca que a Base 2020 “rege” toda a educação do município e deixa bem claro que

[...] não se trata de uma proposta ou de um caderno de orientações, mas de um currículo sistematizado com objetivo de promover uma unidade curricular aos nossos estudantes, em consonância com um projeto nacional para garantir a equidade, a igualdade e a diversidade na educação brasileira (São José, 2020, p. 9–10).

Essa é uma frase que merece ser comentada por partes, pois ao dizer que “não se trata de uma proposta ou de um caderno de orientações”, está diferenciando-se das propostas anteriores, as quais propunham, sugeriam, indicavam, orientavam. Logo, o documento em questão coloca-se como prescritivo e obrigatório, devendo ser seguido. Também deixa indícios para uma interpretação de que os documentos anteriores eram menos importantes, enaltecendo o “currículo” em detrimento da “proposta” ou “orientações”. Ou seja, é uma narrativa que desconsidera o defendido por Kramer (1997, p. 19), quando diz que

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Assim, o documento atual aparenta apresentar-se como um “currículo sistematizado”, ao contemplar uma listagem de conteúdos a serem trabalhados, mudando o foco do currículo que, na Educação Infantil, vinha sendo vivido e construído a partir das crianças e seus direitos de participação, enquanto sujeitos e agentes ativos nos processos, pelas experiências práticas cotidianas. Mostra-se como um currículo pronto, instrucional e a ser

¹⁵ Registra-se que os primeiros anos da década de 2000 serviram de palco para um movimento de formação inicial, frente à interpretação da obrigatoriedade de formação em nível de graduação (licenciatura), por conta da implementação da LDB (Lei n.º 9394/1996). Diante dessa situação, a Secretaria Municipal de Educação de São José firmou uma parceria com a UNIVALI, campus São José, para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na licenciatura em Pedagogia. Essa formação ocorreu em uma modalidade denominada “Emergencial”, na qual as aulas se concentravam nas noites de sexta-feira e nos sábados, em período integral.

seguido, “com objetivo de promover uma unidade curricular aos nossos estudantes”. Ou seja, que todos aprendam as mesmas coisas escolhidas pelos adultos, do mesmo jeito, nos mesmos tempos e de modo igual para todo um país tão diverso como é o Brasil.

Quando menciona que visa garantir igualdade e diversidade, parece até contraditório, pois como se garante a diversidade humana com um currículo que se tece pela promoção da igualdade no sentido de uniformidade, para que todos sejam iguais (um emparelhamento)? Em outro instante, na seção, diz que as diversidades devem fazer parte dos programas de ensino e do texto que orienta cada componente curricular, ainda não tratando de quais diversidades são estas.

Com caráter de execução obrigatória, a Base josefense diz da necessidade da “[...] revisão de projetos pedagógicos, reformulação de planos de ensino e avaliação de aprendizagens, promoção de projetos integrados, formações continuadas nas escolas e nos grupos de componentes curriculares [...]” (São José, 2020, p. 11), revelando que o documento será diretriz para todas as ações educativo-pedagógicas da Rede e deixando pouco ou nada das propostas anteriores ou do legado mencionado anteriormente.

As palavras “currículo”, “competências” e “componentes” começam a se entrelaçar no texto, deixando clara uma organização de componentes curriculares para promover o desenvolvimento de competências previamente determinadas, categorizadas e obrigatórias, “[...] promovendo também uma organização escalonada e unificada para o currículo”. Novamente um termo, “unificada”, que se contrapõe à diversidade. O que aprendemos sobre “escalonamento” diz respeito a um modelo replicável, como em franquias de empresas, sendo a Base (a nacional, a estadual e a municipal de SJ) um modelo obrigatório, único e replicável.

Este documento curricular de São José apresenta quatro princípios fundamentais para qualificar a ação pedagógica: “a educação integral, o percurso formativo, diversidades integradas ao currículo e a promoção de uma cidade educadora” (São José, 2020, p. 12). Explica cada um destes princípios, destacando que a educação integral é em relação à integralidade da criança, e não ao tempo integral, para “desenvolver um sujeito crítico e criativo, que assume o protagonismo de seu percurso formativo [...]”, embora não revele de que forma este protagonismo acontecerá. Via experiências, participação, possibilidades de escolha? Via observação e registro dos profissionais? E sugere ainda que a criança “[...] se aproprie dos conhecimentos culturais e científicos historicamente construídos” (São José, 2020, p. 12), o que parece que a Base se ocupou em sistematizar em conteúdos para garantir que seja seguida.

Aparentando tomar outro direcionamento, o mesmo documento destaca que a aquisição do conhecimento é contínua e progressiva. Reconhece que cada indivíduo se

desenvolve no seu tempo, pois cada um tem a sua história, suas aprendizagens anteriores, suas experiências. Para tanto, define que o professor precisa conhecer o estudante/a criança, afinal, de acordo com a Base joesense, “[...] é preciso direcionar esforços para dissipar as descontinuidades que acontecem nas transições entre as etapas, promovendo uma continuidade assertiva na progressão dos momentos escolares” (São José, 2020, p. 13). Ou seja, o documento caminha na mesma direção das DCNEI (Brasil, 2010, p. 29), que defendem a necessidade da “criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)”.

A seção trata, ainda, de um protagonismo programado ou dentro do que a Base pressupõe, no caso, denominado como “percurso formativo”. Prevê-se um protagonismo, no entanto, dentro de um caminho previamente pensado pelo currículo, já que “o protagonismo do aluno na pesquisa, o diálogo em sala de aula, e o uso da realidade como material de ensino são aspectos essenciais para promover um percurso formativo firmado com a formação integral” (São José, 2020, p. 13). É inevitável, a título de demarcação, relacionarmos tudo isso ao que temos destacado e refletido sobre a Educação Física enquanto disciplina — a qual, por muito tempo, reforçou termos como: “progressão”, “sistematização”, “programa” e “percurso formativo predeterminado”.

O texto destaca que a escola precisa se integrar à cidade para formar cidadãos. E surge esta concepção de “formar cidadãos”, como o *vir a ser* cidadão, e não na perspectiva de viver a cidadania no tempo presente. Reforça que, ao se integrar à cidade, muitas “competências e habilidades” serão desenvolvidas. O conceito de criança enquanto imatura fica bem evidente com as concepções de *vir a ser*, de receptáculo de informações, de aprendiz de cultura. E as concepções de infância reforçam-se enquanto tempo de preparo ou de transição. Tais concepções surgem, se não à luz do que é dito, mas sim, na escuridão do que é ocultado. Isso porque o modelo de competência — o qual se transformou em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras no decurso de discussão e implantação da BNCC (2017) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território de Santa Catarina (CBEIEFTC) (2019), e que conduz à autonomização dos sujeitos — também se faz presente neste documento municipal. Ou seja, o documento em questão imprime uma nova lógica às práticas pedagógicas, assim como aos processos formativos, em especial, pela centralidade atribuída à noção de competências. Deste modo, estamos diante de um documento curricular que provoca o deslocamento do conceito de direito para o de competência, esta última colocada como ordenadora das relações no campo da Educação Infantil.

Em alguns momentos o documento municipal aparenta tentar desvencilhar-se das *armadilhas* da lógica das competências — que remete a um padrão de conhecimento mais operativo, pragmático, isto é, com ênfase na operacionalidade do saber-fazer, do saber produzir resultados (Ramos, 2001; Campos, 2004; entre outros) —, mas, ainda assim, imprime uma lógica prescritiva às práticas pedagógicas.

Nessa aparente tentativa de afastamento das armadilhas, o documento menciona as legislações como marcos legais em que se inspira:

- a) Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988;
- b) Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB);
- c) Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE);
- d) Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI);
- e) Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 – Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (DNGEB);
- f) Resolução CNE/CP n.º 2/2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- g) Lei Municipal n.º 3.472/1999 – dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de São José;
- h) Lei Municipal n.º 5.487/2015 – Plano Municipal de Educação de São José.

Observamos no documento esse transitar entre afastar-se ou adequar-se aos preceitos da lógica das competências quando, por exemplo, assume a necessidade de considerar “todo o percurso de construção de Educação Infantil que São José possui”, incluindo aqui os documentos curriculares anteriores (2000 e 2018) e os Cadernos Pedagógicos (2008 e 2019). Mas, ao mesmo tempo, declara que:

Não se trata, porém, de procurar quais são as obrigações do sistema de ensino joseense como todo, mas sim de assegurar às nossas crianças e aos nossos adolescentes seus direitos de aprendizagem. O dever que a escola tem de possibilitar esta ou aquela habilidade ou competência, é tão-somente decorrência do direito de aprendizagem que nossas alunas e nossos alunos possuem. Eis a tônica deste currículo (São José, 2020, p. 31).

Ou seja, declara seu foco em assegurar direitos, mas os “direitos de aprendizagem” expressos na BNCC, o que o afasta totalmente das prerrogativas dos documentos anteriores e de muitos outros direitos que as crianças têm e que a Rede preconizava em todo o caminho percorrido até então, passando a valorizar as habilidades e competências catalogadas e

categorizadas a serem desenvolvidas como “tônica” do currículo.

Uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) tratou sobre a inserção dos “objetivos de aprendizagem, e a gente começou a buscar elementos que subsidiassem essa fala do direito. Tem direito, mas até que ponto?”, questiona, compreendendo que os direitos de aprendizagem representam apenas um dos aspectos que precisam ser assegurados às crianças. “A gente refletiu acerca dos direitos a serem assegurados, mas é aqui que a gente ficou, nesses campos de experiência e se dariam conta mesmo de garantir, lembrando que falávamos de promoção, proteção e garantia dos direitos. Toda a formação que a gente faz até hoje, a gente pensa nessas questões”, narra esta coordenadora (mar. 2025) sobre as reflexões nos processos formativos de uma base curricular que, com a BNCC, veio posta.

A Base Josefense traz elementos (inclusive imagens) da BNCC, que podem ser interpretados como um manual, para instrumentalizar os professores a compreenderem a Base Nacional. Traduz os códigos, reforçando-os. “Espera-se, com isso, desenvolver educandos completamente formados para a convivência em uma sociedade diversa, e conscientes de seus direitos e deveres” (São José, 2020, p. 40), pois “cada pessoa tem o direito à cidadania (ao reconhecimento e ao exercício de seus direitos)” (São José, 2020, p. 42). Essa espera por “desenvolver educandos completamente formados” lança-se à ideia de uma cidadania futura, de modo que reconheça seus direitos no futuro (mesmo que, para isso, se abdique dos direitos que se tem agora, enquanto criança).

4.3.1 Base da Educação Infantil

São várias as concepções de criança que se apresentam ao longo da composição desta subseção, das quais destacamos alguns excertos, com vistas a provocar reflexões iniciais, considerando que, quando o texto exprime que vai tratar das concepções, revela continuidade em relação à documentação anterior (de 2000 e 2018), conforme destacamos:

[...] crianças como o **ponto de partida para esse currículo**, como centro do planejamento, **protagonistas**, visionando **garantir todos os seus direitos e diversas experiências** que serão levadas para toda a vida (São José, 2020, p. 136).

[...] para que os **saberes e fazeres da infância** sejam ampliados a partir dessa Proposta Curricular e dos demais documentos legais, **com respeito à nossa história**, considerando as **múltiplas infâncias e crianças**, e a sua construção **socio-histórica cultural** (São José, 2020, p. 137).

[...] considerar a **criança em sua completude, integralidade, totalidade e individualidade**, com seus modos de ser e viver a **infância**, **respeitando os seus direitos, seu protagonismo**, provoca permanentemente a reflexão sobre padrões

comportamentais que buscam homogeneizar ou caracterizar unicamente como um modelo, sendo necessário romper com essa ideia, percebendo as entrelinhas, aguçando o olhar, considerando que a **infância e a criança são ao mesmo tempo múltiplas** (locais e condições sociais diversas) e únicas (singulares) que se constituem no coletivo e na diversidade (São José, 2020, p. 138).

Trata-se de um documento curricular que se ampara nas DCNEI promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (2009) para dizer que tem a criança como sujeito histórico e de direitos que produz e reproduz cultura, conforme as concepções que a Rede manifestou, até então, nas Propostas anteriores. Ao amparar-se na BNCC (Brasil, 2017), diz que a criança participa interagindo com a construção de conhecimentos e entra o indicativo de que a criança “se apropria do conhecimento sistematizado” (São José, 2020, p. 139), inserindo a sistematização dos conteúdos, já como uma diretriz da BNCC neste documento de 2020.

A seção ocupa-se em dizer do trabalho coletivo como fruto de reflexão-ação-reflexão e em coerência com a legislação vigente. A esse respeito, ao longo do texto, vai citando leis e resoluções que amparam o documento, e logo introduz uma linha do tempo que, conforme o texto, intenciona contextualizar sobre a história das construções legais da Rede. Assim, o currículo da Educação Infantil rememora a Lei do Sistema de Ensino de São José (1999), a Proposta Curricular – Primeira Síntese (2000), os Cadernos Pedagógicos (2008), a Proposta e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José (PEPRMESJ) (2018), A BNCC (2017) e o CBEIEFTC (2019, publicado em 2020). Diz que “[...] o caminho a ser seguido por essa Rede não pode se dar fora das bases e dos fundamentos de sustentação da Educação Infantil do município” (São José, 2020, p. 137) e passa a tecer reflexões articulando, ou argumentando a não articulação entre documentos. Assim, utiliza-se de citações da Proposta Curricular de São José (2000) e das DCNEI (2009) para estabelecer a aprendizagem das crianças por meio de experiências, e menciona que, para que elas ocorram, faz-se necessário um currículo como um conjunto de práticas predeterminadas. Uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025), ante a proposta de 2020, ressalta que “aquela proposta de 2000 é o nosso referencial teórico”, reconhecendo o valor da primeira síntese e onde busca fundamentar-se ainda no trabalho pedagógico.

A Base josefense ampara-se também no currículo de 2018, e isto vai se repetindo e emaranhando ao longo do texto, no sentido de fazer menção a um currículo que prioriza os direitos das crianças, como ao dizer que a Proposta de 2018 “versa sobre os direitos das crianças com foco na ação docente” (São José, 2020, p. 137) e centra-se nos direitos das crianças valorizando as culturas infantis, para “[...] romper com a lógica adultocêntrica que por vezes permeia o cotidiano da Educação Infantil e não respeita os direitos das crianças” (São José,

2020, p. 139).

Por várias vezes, faz uso de uma expressão da proposta de 2018 sobre a “proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças”, e menciona sobre a importância de “[...] que os documentos considerados como norteadores da proposta curricular apontam para legitimar os direitos das crianças, com vistas ao desenvolvimento integral” (São José, 2020, p. 139). Introduz, ao currículo novo, aspectos exclusivos da BNCC, como os Campos de Experiências, que se utilizam do termo “direitos”, a fim de consolidá-los como obrigatórios, e legitimar a “proteção, promoção e garantia” de tais direitos na Educação Infantil. Por conta disso, considera as crianças como “atores sociais, protagonistas e sujeitos de direitos” (São José, 2020, p. 141), já que se propõe assegurar os novos direitos que surgem com as novas bases.

A terra parece que vai se movendo sob os pés das crianças josefenses, deixando algumas fissuras difíceis de se superar, árduas de se pisar. Afinal, sabemos que a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento não estão, efetivamente, garantindo o exercício de todos os direitos das crianças, ressaltando o que foi pontuado na Proposta de 2018, e ainda o que viemos estudando acerca dos direitos de proteção, provisão e de participação efetiva das crianças nos seus processos de desenvolvimento e de vida.

O currículo-base menciona ainda que “além de promover e garantir os direitos das crianças a uma infância plena e feliz, repleta de experiências significativas, conseguirá fortalecer o constitutivo do humano” (São José, 2020, p. 141), compreendendo esse constitutivo do humano enquanto experiências de assimilação do conteúdo, tais que a criança passe por vivências intencionadas para ampliar seu repertório de forma continuada e sistematizada. Para tanto, a Rede utiliza-se, a partir do documento de 2020, da organização curricular por grupos etários, nos moldes da BNCC e do referido instrumento catarinense, designando que

[...] a estruturação curricular possibilita ao docente uma organização da sua prática e o aperfeiçoamento profissional de maneira democrática, inclusiva e igualitária, pois supera a fragmentação, incentiva a pesquisa e contextualiza as ações nos ambientes de aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral e contextualizado **para** as crianças da Educação Infantil (São José, 2020, p. 101, grifo nosso).

Assim, a Base josefense aponta algumas citações da BNCC, enfatizando conceitos de competências, habilidades, direitos e objetivos de aprendizagem, demarcando os elementos “norteadores” da proposta que se pauta no que precisa ser desenvolvido na/pela criança no período, ou seja, nas etapas que contemplam a Educação Infantil. A seção destaca que a BNCC e a Base do Território Catarinense têm preocupação com a legitimação dos direitos das crianças ao apontarem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento obrigatórios enquanto Bases,

junto aos Campos de Experiências, o que ressalta um currículo pronto e contextualizado *para* as crianças, e não *pelas* crianças ou *com as* crianças, como ocorreu nas duas últimas décadas na Rede, quando a criança era vista enquanto protagonista, ator social e sujeito ativo e de direitos.

O documento (São José, 2020, p. 141) também ressalta a teoria socio-histórica, na qual a Rede se amparou desde a primeira proposta, argumentando ou incorporando algumas das abordagens inspiradas em Vygotsky, relacionadas ao desenvolvimento e às interações sociais. Entretanto, a novidade na proposta de 2020 é assumir, a partir da abordagem socio-histórica, os estágios de desenvolvimento propostos por Vygotsky como ponto de partida para a classificação etária em que se amparam a BNCC e os documentos consequentes.

Argumenta ainda que a escolha foi por idade, pois “[...] a organização curricular por campos de experiências fragmentaria o fazer pedagógico na Educação Infantil, pois seu foco estava voltado para a progressão do conhecimento e aprendizagem, desconsiderando as especificidades das crianças, dos diversos contextos, dos seus tempos e aprendizagem” (São José, 2020, p. 142). Entretanto, o que é a classificação de conteúdos por faixa etária, senão uma fragmentação do conhecimento? E há que saber que, no decorrer do processo, os campos de experiência entrecruzam-se com a divisão etária, sendo agregados, de qualquer forma, ao currículo estabelecido. A proposta justifica que a divisão por idade ainda estaria respeitando os tempos das crianças, o que parece contraditório, sendo que está delimitando o tempo e não a individualidade do desenvolvimento e os outros contextos dos marcadores sociais, e ainda delimitando o “tempo” de cada criança ao enquadrá-la num grupo etário com determinada gama de competências a serem desenvolvidas num prazo previamente estipulado.

Sobre isso, uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) diz que a forma de trabalhar com as crianças, até então, não teria mudado, embora se admita buscar pautas nos campos de experiências. “Nós trabalhamos com projetos, pois ‘nenhum direito a menos’, a pedagogia dos projetos é o que amplia o conhecimento. Quando você coloca tudo numa grade para partir dali, a gente tem que se moldar. Mas aqui a gente segura e continua com os projetos”. Ou seja, uma narrativa que demonstra certo esforço em continuar valorizando o foco na criança, em manter a terra firme. Entretanto, quando se precisa estabelecer alguma relação com a base, “nós puxamos lá dos campos de experiência”. Afinal, admite esta coordenadora,

Hoje, nós olharmos a partir da criança e é difícil, é muito difícil de fazer isso sem tu não querer estar no controle o tempo inteiro. Nós trabalhamos com a proposta dos projetos, então todos os professores têm a liberdade dentro dos objetivos que eles têm de desenvolvimento, para desenvolver essa infância de um jeito que possa ter troca, que trabalha com os eixos norteadores da Educação Infantil: a interação e a brincadeira.

As rupturas nos dizem do comportamento das pessoas, e fica claro que um currículo predeterminado oferece aos professores a sensação de estarem pisando num terreno “conhecido”. Porém, lembremos da implantação da Proposta de 2000 e das narrativas da coordenadora da época, que relatava que, ao se propor um currículo centrado na criança, muitas professoras sentiam que “não tinham mais nada”, como se tivessem perdido o controle. Todas aquelas desconstruções aconteceram e, duas décadas depois, ao sinal de mais uma ruptura, a possibilidade de se “assumir o controle” parece muito próxima — aparentemente mais fácil, mais simples, até óbvia — especialmente quando se leem as linhas da proposta de 2020.

A seção divide-se em outras subseções, cada uma destinada a desvelar os aspectos do novo currículo da Educação Infantil da Rede de São José, e a primeira seção valoriza, enquanto proposta pedagógica, a espontaneidade da criança, o que causa uma confusão de concepções e conceitos. Por outro lado, dá margem a interpretações e ações diferentes que vão se ocupando do espaço da Educação Infantil.

a) Concepção de Proposta Pedagógica

Trata a respeito das potencialidades da criança e o espaço físico educativo como propulsor das experiências. Por conta das diversidades, o espaço precisa ser rico, renovar-se, reconhecer as “múltiplas dimensões que constituem o ser humano” e a “espontaneidade” das crianças. Reforça ainda que “a vida que pulsa lá fora” deve ser o conteúdo da Educação Infantil e manifesta sobre tomar a criança como ponto de partida (o que muito vem ao encontro das Propostas anteriores, as de 2000 e 2018, deixando a impressão de o texto ter sido elaborado por pessoa diferente daquela que elaborou as seções anteriores.

Diz da criança como ator social, espontânea, que vive, revive, cria e recria de forma a participar, dentro de um ambiente intencionalmente organizado para promover experiências. Reitera que “[...] as crianças se mostram imprevisíveis, espontâneas, lúdicas, singulares, plurais” (São José, 2020, p. 152), nos remetendo à singularidade (heterogeneidade) dentro da pluralidade (homogeneidade), além da imprevisibilidade em meio à espontaneidade, inerentes ao ser criança.

Traz uma ideia sobre a proposta pedagógica que se aproxima dos documentos curriculares anteriores, destacando, ainda que nos textos controversos da proposta, a permanência na concepção de criança que se desenhara desde o ano 2000:

Uma organização do cotidiano pautada na formalidade, na impessoalidade, na

precisão de horários, na hierarquia dos conteúdos, *na aula didatizada*, característica do modelo escolar do Ensino Fundamental onde não comporta a dinâmica vivida pelas crianças, uma vez que estas são sujeitos múltiplos, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-lo de forma mais ou menos intensa (São José, 2020, p. 152).

Esse excerto deixa claras as especificidades da Educação Infantil por conta das especificidades da criança, trata de um cotidiano bem diferente do Ensino Fundamental, modelo que não cabe para as crianças de 0 a 6 anos, que têm, entre outros aspectos, seu próprio tempo não cronológico, mas de intensidade vivida. Uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) reforça essa posição ao argumentar que já se tenta fugir da grade do Ensino Fundamental, que “é uma grade mesmo, grade curricular, sem chance de nada. Aqui nós temos liberdade, a gente trabalha com autonomia, a gente trabalha conceitos, a gente trabalha a criança como um todo. Não estamos preparando para o Ensino Fundamental, até porque essa não é a nossa função. A gente trabalha com a criança de hoje”.

b) Concepção de Infância

A Proposta de 2020 menciona que “a infância é compreendida como categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar” (São José, 2020, p. 151), uma concepção bastante demarcada pela Rede, que manifesta que esta forma de ver a infância precisa pautar a docência. Reforça que a garantia dos direitos das crianças precisa ser ponto de partida da ação docente, o que é um indicativo de continuidade de um trabalho do currículo anterior, sobretudo em uma seção que aborda sobre a concepção de infância e diz da caminhada, reflexão e saber-fazer docente, atrelando a concepção à formação e prática pedagógica.

Observa-se aqui, novamente, o transitar do texto entre um posicionamento pautado em uma ideia de currículo que segue as defesas manifestadas nos documentos curriculares anteriores, e o atual, pautado na BNCC (2017) e CBEIEFTC (2019). A lógica do “saber-fazer docente” vem à tona, o que implica a mobilização de competências profissionais em direção a um padrão de conhecimento mais pragmático, assentado na operacionalização do saber.

c) Concepção de Criança

Sintetiza a concepção de criança da BNCC (2017), ao dizer que “[...] a criança é compreendida como sujeito histórico, de direitos, reprodutor e produtor de cultura, cuja

identidade pessoal e coletiva constitui-se pelas vivências no contexto social [...]” (São José, 2020, p. 153) através das experiências que vive. Ressalta que a garantia do protagonismo da criança se dá ao reconhecer a “[...] criança real, pensante, cidadã do presente, distante de concepções pautadas no vir-a-ser”, contemplando uma concepção de criança enquanto cidadã do hoje, descrita no texto como sujeito de direitos que nas interações sociais se desenvolve, reproduzindo e produzindo conhecimentos via experiências.

d) Princípios

O texto aborda sobre o respeito de todos os direitos para todos. Versa e cita a Proposta anterior, de 2018, repetindo algumas vezes sobre a defesa por “proteger, promover e garantir” os direitos às crianças, apontando que condições precisam ser criadas para que elas “[...] tenham a oportunidade de vivenciar, de experimentar, de refletir e de avaliar suas escolhas para a transformação da realidade ao qual estão inseridas” (São José, 2020, p. 153). Diz que o respeito aos direitos é uma conquista da prática pedagógica e reconhece a criança participante e a agência das crianças que ressignificam conhecimentos e produzem novos, modificando as pessoas e a realidade do seu tempo.

e) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

O texto referencia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2017) e que são também fundamentados na Base do Território Catarinense (2019), abordando cada um dos direitos, no que chama de “para além dos seus conceitos” (São José, 2020, p. 154). Traz concepções que respeitam os direitos das crianças, ao mesmo tempo em que vai incluindo que “através dos campos de experiências” os direitos serão assegurados. Aborda, ainda, sobre a importância de promover, proteger e garantir os direitos das crianças, novamente apontando para o Currículo de 2018, e da responsabilidade do docente em relação a isto, promovendo ações que garantam os direitos de aprendizagem e, assim, planejando contextos de aprendizagem direcionados aos cotidianos das crianças, “a partir dos campos de experiência”.

f) Relação com as Famílias

A seção brevemente reforça os direitos e, através da LDB (1996) e da Base do Território Catarinense (2019), fundamenta, com outras palavras, a corresponsabilização sobre a educação das crianças entre família e escola, dizendo que à instituição compete tal aproximação e fomento. Entendemos e pudemos versar sobre isto quando o documento de socialização das práticas pedagógicas (São José, 2008) apresentou as experiências sobre a

Relação família e CEI. Naquele momento a Rede se comprometeu em assumir o preceito legal, manifestado na LDB (art. 29, 1996), de complementar a ação da família e da comunidade, reconhecendo a criança enquanto sujeito de direitos, assim como reconhecendo a dupla função — social e pedagógica — das instituições de Educação Infantil, em cumprimento aos artigos 7º e 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

g) A Organização do Cotidiano e sua Relação com os Tempos e os Espaços

Refere-se aos direitos de aprendizagem como ponto de partida para se pensar e organizar o tempo e o espaço *para* as crianças, e que o planejamento precisa considerar as idades cronológicas (em consonância com o proposto via campos de experiência/BNCC). No entanto, parafraseia o Currículo de 2018, ao dizer que “os profissionais da Rede de Educação de São José entendem que educar é apresentar a vida às crianças e não lhes dizer como vivê-la” (São José, 2020, p. 158).

A seção faz uma associação pertinente: que a organização do tempo e do espaço dizem muito da concepção de criança e de infância que se tem. Também manifesta sobre respeitar os tempos (outra aparente contradição, quando se limita idades e conteúdos por idades), evitando um pensamento adultocêntrico, ampliando reflexões sobre os tempos e espaços vividos na instituição, pensando nos cotidianos, no desenvolvimento das crianças e nas concepções que os profissionais têm. Até porque o documento propõe que se reflita “[...] para que e para quem esse currículo é pensado e organizado” (São José, 2020, p. 157).

Entendemos que no texto, embora se proponha sair do adultocentrismo, o tempo e o espaço são tratados sob o ponto de vista do adulto. Sob o ponto de vista da criança, qual é o tempo? Qual o seu tempo? Qual o tempo de uma brincadeira, de uma elaboração de conhecimento, de viver uma experiência? A partir da ótica das habilidades e competências — que orientam a BNCC (2017), o CBEIEFTC (2019) e, por aproximação a esses documentos curriculares, a Base Josefense (2020) — é possível abrir outras temporalidades, quando esta se apresenta imersa em um tempo cronológico, o qual estrutura as rotinas na Educação Infantil?

A partir de Hoyuelos (2020, p. 22), entendemos que não existe, para a criança, o tempo cronológico. O tempo da criança está na intensidade da experiência ou, nas palavras deste autor, o tempo delas “é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais”. Tempo que se expande, que irrompe, que interrompe a cronologia linear. Essa ideia é reforçada por Kohan (2018, p. 321), ao posicionar que “o tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade”.

De igual modo, o espaço, para a criança, também não é uma condição de um ambiente limitado. Afinal, como afirmou Mayumi Souza Lima (1989 *apud* Faria, 1999, p. 70),

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.

Sob essa ótica, espaço e tempo são dimensões que não se dissociam e o modo como são organizados resulta das concepções das pessoas que os habitam (Faria, 1999).

h) Brincadeiras e interações

O texto reconhece a infância enquanto tempo de brincar, que possibilita aproximações e apropriações da criança e convivência, nas trocas entre os pares e/ou com as materialidades, os brinquedos e em todas as representações que a criança vive com essas interações. Os momentos de brincar precisam ser diversificados e é responsabilidade do professor planejar as interações, segundo a Base Josefense. Reconhece o brincar como a principal atividade da criança para a transformação da própria realidade, sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem. Cita o currículo de 2018 para falar da expressão, imaginação e linguagem da criança ao brincar. Diz que, ao brincar, a criança aprende por exercer vários papéis e interagir também com outras pessoas/personagens, estabelecendo relações com o outro e o mundo.

A seção manifesta sobre o direito de brincar e desfrutar da produção cultural da humanidade, e reforça que “a brincadeira necessita de um olhar especial do/a professor/a, pois por meio da observação se reconhece traços da cultura local, do que a criança vive e da cultura que ela produz” (São José, 2020, p. 162). Aqui há um destaque em relação à observação do adulto para planejar as ações, algo já observado desde o documento de 2000, falando também da cultura local, que vai sendo observada no brincar da criança ao mesmo tempo em que ela se apropria, reproduz e vai produzindo nova cultura.

Quanto ao professor, o texto propõe que “[...] olhe a criança como sujeito de direitos, única, repleta de particularidades, acolhendo seus medos e anseios, suas angústias, suas formas de ver, compreender e pensar sobre o mundo que a rodeia” (São José, 2020, p. 161), e que a vivência plena dos direitos, por parte das crianças, precisa estar presente nos planejamentos e projetos. Afirma também que professor e criança interagem o tempo todo, seja na brincadeira, no cuidado, na observação, e discorre sobre a importância de

[...] criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais. Os princípios éticos, políticos e estéticos determinam a interação, pois objetivam a apropriação do mundo físico e social, o qual envolve família, instituição de educação infantil e comunidade (São José, 2020, p. 163–164).

Ao tratar acerca do desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento, a proposta manifesta que o professor precisa considerar o “período” em que a criança se encontra, reiterando a ideia de estágio de desenvolvimento, etapa, progressão, idade; e que o professor é mediador e facilitador do processo de significações. Quando trata sobre períodos de desenvolvimento amparados em fases da criança, o texto assemelha-se ao que vimos na primeira seção acerca da Educação Infantil da Proposta 2020, que direciona o trabalho para uma classificação etária que divide também campos de conhecimento progressivos, tal como a BNCC (2017), ao dizer que a “aprendizagem antecipa e norteia o desenvolvimento”.

i) Organizador Curricular, Grupos etários, Campos de experiências e Objetivos de aprendizagem

Esses são quatro itens que agrupamos, até porque foram anteriormente já refletidos e muitos aspectos repetem-se nestas subseções, que sustentam a organização por grupo etário. Percebemos que o foco é o desenvolvimento (e não as experiências), e novamente diz que supera a fragmentação, ao compartimentalizar as idades. Lembremos que anteriormente o documento afirmou que o trabalho por grupo etário garantiria melhor os direitos do que pelos campos de experiências. Aqui sugere a possibilidade de simultaneidade, sendo que, de qualquer forma, mesmo no trabalho pelos grupos de idade, os campos estão contidos na divisão das aprendizagens mínimas.

Menciona que as indicações metodológicas podem ser o ponto de partida do trabalho docente, mas percebemos, pela narrativa de uma das entrevistadas (mar. 2025), que ainda se tenta evitar tal abordagem. Apresenta uma tabela que, a partir dos indicativos etários e nomenclaturas da BNCC (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), subdivide os agrupamentos da Rede do G1 ao G6.

A coordenadora entrevistada (mar. 2025) confirma também que a divisão etária teve que ser formalizada “e talvez trazer alguma proximidade com aquilo que tinha que acontecer em relação à BNCC”. Diz, ainda, que a formação docente foi impactada pelas novas concepções. Que os encontros podem ter a mesma temática, mas, entre os professores, há uma divisão por grupos etários, o que é reflexo direto da divisão proposta pela BNCC (2017). No decorrer de uma das entrevistas, esta profissional trouxe algumas falas que contextualizam a

organização da formação pós-Base josefense:

Se o tema é “processo construtivo da docência na relação com as crianças bem pequenas”, vai ser trabalhado com os grupos G1 e G2. Quando o profissional vai falar, ele vai resgatar um pouco daquele seu grupo etário, vai poder tirar dúvidas e isso foi um pedido delas, de que fosse dividida a formação. Tem aqui o processo de linguagem, que não começa só lá no G4 no G5, a gente sabe disso. Mas, a gente agrupa para trabalhar. E, antes a gente trabalhava mais ou menos assim, só que está por grupos etários. Porque quando eu for falar algo e é da minha criança, eu quero mais, eu quero saber mais dos bebês. Elas reclamavam muito disso, a preocupação que eles tinham era “ah, tem pouca coisa de bebês e tem muita coisa dos maiores”. E não foi nem por querer pensar em disciplina, porque a gente não está trabalhando disciplina. É só mais focado. Quando as professoras acham que não foi legal, avaliam e a gente melhora. Vamos mudar, mudamos tudo de novo, não tem problema. Mas, do outro jeito tinha gente que também não estava dando conta da sua especificidade.

Já tratamos a respeito de vários aspectos abordados nesta narrativa da coordenadora. Destacamos aqui, nesse formato de divisão dos professores por grupos etários, a subdivisão sobre a criança, um olhar centrado num período ou etapa, que pode remeter a uma visão fragmentada do desenvolvimento das crianças.

Na seção aqui em análise do documento curricular (2020), foi citada a Revista Nova Escola, com vistas a fundamentar algumas questões, como uma prática docente que respeite interesses e necessidades das crianças para experiências com propósitos. Um longo recorte da revista aparece como uma citação que vem detalhar os campos de experiência. Nota-se, assim, a presença da Associação Nova Escola, entidade criada em 2015, mantida pela Fundação Lemann, e “herdeira da revista de mesmo nome, nascida em 1986 na Fundação Victor Civita” (Plataforma Nova Escola). A Nova Escola, conforme apresentada no seu *site*¹⁶, consiste em “uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros e é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês”.

A Fundação Lemann, mantenedora dessa plataforma, é amparada por um conglomerado privado do ramo cervejeiro (AMBEV, que agrega as marcas Spaten, Brahma, Corona, Budweiser, entre muitas outras), que teve participação determinante no Movimento pela Base¹⁷ e, como tal, está diretamente implicada em monitorar a construção e implementação

¹⁶ <https://novaescola.org.br/>

¹⁷ Além da Fundação Lemann, compõem o Movimento pela Base, na condição de conselho deliberativo, doadores ou organizações parceiras: o Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Telefônica Vivo, Oi Futuro, Comunidade Educativa Cedac, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Consed, entre outros. Mais informações podem ser acessadas junto ao *site* <https://movimentopelabase.org.br/>

da BNCC. Ou seja, nos deparamos com a forte influência do setor privado sobre a escola pública, fundamentando o currículo base obrigatório de uma Rede Municipal de Ensino, no que diz respeito à formação e ação docente, explicitando, desse modo, que novos atores, sujeitos coletivos — empresariais — passaram a disputar a questão curricular. É nesse contexto que se posiciona a BNCC (2017), documento nacional que orienta a Base Josefense (2020), a qual também se organiza por campos de experiência.

O texto curricular municipal, ao tratar das DCNEI e da BNCC, indica que o currículo deve valorizar as experiências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que isto será possível através da organização por campos de experiência, entendendo que eles asseguram ou, ainda, garantem os direitos das crianças. Assim, indica os campos: 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. Com essa estruturação, a partir dos campos de experiência da BNCC, coloca-se como uma síntese das aprendizagens esperadas para cada faixa etária.

Ao questionarmos uma das coordenadoras entrevistadas (mar. 2025) sobre como essa sistematização implica na formação docente, ela diz que a Educação Infantil não parte da obrigação de trabalhar todas as situações de aprendizagens previstas e que, para não trabalhar desta forma, nos encontros formativos, os agrupamentos de professores são organizados pelas faixas etárias com as quais atuam. A partir dessa organização, as temáticas são gerais, somente vão se ampliando por idades, pela logística da organização, e dá alguns exemplos sobre como isto acontece, numa narrativa que compartilhamos sem recorte, a fim de refletirmos alguns aspectos.

A entrevistada apanha uma pasta com um cronograma atual de formação de professores que acontece na Casa do Educador e, lendo alguns excertos, inclui alguns exemplos na conversa:

— “O referencial teórico e suas implicações na documentação pedagógica” [fazendo menção ao conteúdo da formação], nem está falando da idade específica, ou ainda “Docência compartilhada e os projetos”. Nós trabalhamos as mesmas questões que nós trabalhávamos antes, só que eu já digo para o formador: “tentem ampliar, questionem como é que eu faço um registro do bebê? O que você vai observar no bebê?”, porque elas têm dificuldade. Ou fazem sempre o mesmo relatório do mesmo jeito, sem ter outras possibilidades. Aí é que eu preciso do formador. Isso [apontando, no cronograma de formação, para os grupos etários em que os professores atuam] é só logística de divisão, mas jamais, elas não têm que fazer nada diferente, até porque nós trabalhamos com os direitos. Se eu começar a direcionar, então eu já coloco a cartilha. Mas, com o livro eu acabo com os projetos, e não é isso que a gente quer.

Compreendemos quando esta coordenadora manifesta que não há diferença na forma de trabalhar, apontando para as temáticas que antes dos documentos de 2020 já faziam

parte das pautas formativas. Percebemos, por parte da coordenação do setor da Educação Infantil, um grande esforço em preservar os direitos, em rememorar as outras propostas e manter um trabalho integrado, visando não romper com o histórico da Rede. Isto é, não romper com as concepções de criança e de infância até então incorporadas pela Rede, desde o ano 2000. Não podemos, entretanto, negar que as novas concepções do currículo Base josefense, haja vista o seu engajamento com a BNCC, introduzem novidades na formação docente da Rede, implicado na “logística etária”.

Por mais que se aposte em manter o trabalho da Rede, há rupturas, tanto quanto a divisão por grupos etários incide rupturas nos documentos e na prática docente para com as crianças, pois implica na forma de conceber a criança. Em relação à formação docente, quando se preserva uma “logística etária”, por mais que ela favoreça alguns aspectos — inclusive os das especificidades, conforme visto anteriormente —, ela implica, também, em conceber a criança dentro de um recorte etário, sob o ponto de vista do professor: “a minha idade” ou “o meu grupo”, o que é um recorte ou uma compartimentalização da própria criança que, sabemos, precisa ser constituída na sua inteireza, e não sob o aspecto de um recorte por um sistema determinado e biológico. Especialmente, na formação de professores, nas trocas de experiências e reflexões sobre a prática.

j) Letramento na Educação Infantil

O contato com diversas tipologias, formas ou gêneros textuais vai sendo configurado na seção pela BNCC (2017), trazendo elementos que falam sobre reconhecer o código, mas também reconhecer a função social da escrita. Rememoremos aqui a manutenção da forma escolar, via aquisição das habilidades de leitura e escrita, pois se introduz um conceito de letramento que inclui apropriar-se da escrita e das suas práticas sociais. Diz que os CEIs são espaços para a criança encontrar e interagir, em todos os lugares, com a escrita e:

[...] se revelam como um espaço especial – para/e da infância – um lugar de descobertas, de aprendizado e com múltiplas possibilidades de aproximar as crianças da linguagem escrita, por meio de contações de histórias, músicas, danças, dramatizações, desenhos, registros, brincadeiras de faz de conta, enfim, um partilhar de conhecimentos, os quais permite que cada um expresse a sua singularidade, que haja uma aproximação das diferentes formas de ser e de pensar, é permitir-se tocar pelo outro, afetar-se (São José, 2020, p. 189).

Esse excerto revela uma preocupação com as especificidades da infância nos diversificados materiais gráficos destinados às crianças e com que a criança participe, via expressão da sua singularidade, isto é, sendo aceita, ouvida, reconhecida pelo que lhe faz ser

quem é ou como é. Cita em seguida que a infância é um direito e que, ao proporcionar que a criança tenha contato com os diversos materiais escritos, se está proporcionando o trabalho metodológico com os campos de experiência da Base do Território Catarinense (2019) e com as orientações para a ação docente do currículo de São José de 2018. Cada vez que o texto diz cumprir as duas orientações, a da Base e a do currículo de 2018, pomo-nos a pensar até onde isto é possível, ante as disparidades dos documentos. Entretanto, a proposta de 2020 da Rede apoia-se na afirmação da garantia dos direitos das crianças, ponto-chave das reflexões da proposta de 2018 da Rede.

k) Planejamento

Apresenta a linguagem posta na BNCC (2017) em uma hierarquia predeterminada para planejar, conforme os termos que colocamos em destaque:

Para o planejamento se faz necessário ficar atento/a, primeiramente, aos **direitos de aprendizagem** (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se); em seguida aos **grupos etários** (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), após, contemplar **os 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) e, por fim, considerar os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (São José, 2020, p. 191, grifo nosso).

Compreendemos essa seção como um manual para o planejamento, apresentando essas diretrizes como “inovações” para a Educação Infantil. Encontramos, ainda, o planejamento ressaltado como o ponto de partida para a prática pedagógica e é detalhada uma esquematização para a feitura do planejamento com itens a serem cumpridos pelo professor, com destaque à reflexão sobre a intencionalidade pedagógica como uma organização e proposição de experiências às crianças, atribuindo esta visão à BNCC (2017).

O texto ainda expõe que é necessário conhecer o desenvolvimento infantil para a qualidade da intenção pedagógica e que “[...] o planejamento deve ter a criança como ponto de partida, centro de suas decisões e ainda considerar suas múltiplas linguagens, seus modos de conhecer, de ser, seus desejos, seus afetos, visando garantir seus direitos” (São José, 2020, p. 191). Diante de tantas instruções a serem seguidas acerca do planejamento, questionamos se há espaço, ao final, para incluir a “criança como ponto de partida”. Afinal são tantos outros pontos e tantas outras partidas que vêm antes... O currículo, nesse contexto, precisaria fazer um esforço adicional: o de demonstrar, entre tantos manuais e indicativos, o cruzamento que propõe entre as estruturas devidamente hierarquizadas — que precedem (ou até ocultam) a reflexão sobre a ação docente — e a própria ideia da “criança como ponto de partida”.

l) Avaliação

O texto trata sobre avaliação como procedimentos e instrumentos de acompanhamento que precisam considerar a criança como ponto de partida; “processo de observação e registro contínuo e gradual das experiências individuais e coletivas das crianças, respeitando suas particularidades [...] visando o desenvolvimento integral das crianças” (São José, 2020, p. 193); amostragem das vivências das crianças baseadas nas “[...] vivências, experiências, conhecimentos e interesses” (São José, 2020, p. 193); um acompanhamento de cada passo da criança, sua evolução na construção do conhecimento, suas conquistas, seu desenvolvimento; precisa ser processual, reflexiva e contínua; é um documento da criança; será compartilhada com as famílias em instantes planejados junto à prática; ocorrerá via organização de pareceres descritivos em dois momentos no ano, que “[...] devem levar em consideração o envolvimento das crianças com as propostas pedagógicas, os direitos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (geral e específicos) e os campos de experiências” (São José, 2020, p. 196).

Sendo assim, tentando trazer a criança como ponto de partida, dentro dos campos de experiências, a avaliação não deve objetivar promoção, classificação, ter rótulos ou julgamentos, medir, selecionar, padronizar comportamentos, ou ser unilateral.

Para o professor, no documento, a avaliação visa questionar sua prática; acompanhar e refletir constantemente o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças através da “[...] observação contínua, o diálogo, a escuta qualificada e o olhar sensível” (São José, 2020, p. 194), reconhecendo as crianças enquanto sujeitos de direitos; ter o foco na prática pedagógica reflexiva como uma oportunidade de “[...] promover mudanças e superar visões de aprendizagem fragmentadas e limitadoras, colocando no centro da ação a criança, suas possibilidades, conquistas e dificuldades” (São José, 2020, p. 197), reforçando o texto ainda sobre o respeito aos direitos, interesses e necessidades da criança, que “atua como protagonista deste processo” (São José, 2020, p. 195).

m) Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais

A transição, no documento, surge como um processo que precisa envolver continuidade, equilíbrio, contextualização, integração, “[...] de modo que a nova etapa se construa com base no que as crianças sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico que inicia na Educação Infantil” (São José, 2020, p. 197). Aborda sobre o parecer da Educação Infantil como um diferencial na transição quando

do acesso do professor da etapa/ano seguinte, com os elementos constituintes que contribuirão para o acolhimento da criança no Ensino Fundamental.

Menciona o ECA para dizer do reconhecimento da pessoa até os 12 anos como criança, para justificar o processo de aprendizagem que se desenvolve pautado nas especificidades da criança, e enfatiza o brincar como inerente à criança. Assim, o texto vai sendo costurado pelas vias do brincar que é um direito, que é base das relações e interações e que precisa ter continuidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial no primeiro ano, que acolhe as crianças da Educação Infantil. Na linha dos direitos, implica o direito ao brincar, e a considerar a criança na sua integralidade, “sem fragmentação ou ruptura entre as etapas” (São José, 2020, p. 198), sem, no entanto, recorrer ao documento curricular anterior, o qual se debruçou demoradamente sobre esse conceito, entendendo-o como ação “constitutiva do humano” e, como tal, uma “concepção basilar” para se pensar o currículo e as práticas educativas com as crianças pequenas (São José, 2018, p. 29).

Em um dos momentos de entrevista com uma das coordenadoras (mar. 2025), ela disse que estava participando de uma reunião sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, espontaneamente, esta foi a primeira pauta em um dos nossos encontros. Ela manifestava que “nos preocupa muito essa transição, pois ela deixa de ser criança para ser um aluno, no Fundamental, e eu brigo pelo brincar. Do jeito que as coisas estão, vai chegar um tempo que vai ter que ter uma disciplina no Ensino Fundamental, intitulada ‘brincadeira’”.

Essa é uma narrativa que trata das suas lutas, que vem imbricada de uma utopia fundamentada na Base. Afinal, considera que, para que as crianças continuem brincando no Ensino Fundamental, a brincadeira teria que ser obrigatória, como qualquer outra disciplina, pois só acontece neste nível educacional o que é obrigatório e não há espaço para o brincar. Esta coordenadora (mar. 2025), comprometida com a infância e com a formação docente para a infância, lança mão de mais uma expectativa: “também digo que um dia o adulto vai ter que parar e voltar a brincar, pois falamos de brincadeira e interação, certo? A interação do adulto é o que falta, o envolvimento do profissional até com a brincadeira”.

Apesar de ser revelado um cotidiano institucional de lutas pela permanência do brincar no Ensino Fundamental, o documento de 2020 reforça sobre a continuidade do brincar como elemento chave da transição, “[...] tornando mais fácil e enriquecedor o processo das relações sociais com o grupo, possibilitando um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende” (São José, 2020, p. 199).

Entretanto, compreendendo sobre as potencialidades do brincar, sobre os direitos

das crianças e a importância das continuidades, entendemos as razões para a proposta de uma acolhida das crianças no Ensino Fundamental pautada no brincar enquanto especificidade da infância. O destaque que demos ao excerto vem com outra ênfase: para promover reflexão sobre como, no documento, se deixa claro que o professor ensina e a criança aprende, concepções até então não citadas nos documentos balizadores desde 2000, e que podem causar aqui um distanciamento nas relações que vinham sendo concebidas como relações de trocas, de promoção de experiências, interações sociais, ressignificações e produções culturais para além da transmissão cultural.

n) As Profissionais da Educação Infantil

“Para além dos direitos da criança se faz necessário também pensar sobre as profissionais que atuam na Educação Infantil de São José” (São José, 2020, p. 200). Entendemos que o texto manifesta que pensar os profissionais tem grande relevância no processo, entretanto, compreendemos, pelos estudos realizados e pelo que analisamos nas propostas anteriores, que refletir a docência e a formação docente também é um direito das crianças enquanto uma educação de qualidade, e considerando as crianças como sujeitos de direitos, como vinha sendo mencionado pela Rede em todos os documentos anteriores.

O texto apresenta algumas questões gerais a respeito dos profissionais da Educação Infantil, sobre se constituírem pelos contextos de origem, que possuem “[...] sentimentos, de conhecimento, de sonhos, pessoas concretas, únicas e plurais” (São José, 2020, p. 200), se colocando como um grupo heterogêneo diante das singularidades de cada um, auxiliares de sala, professores, auxiliares de ensino, direção, merendeiras e auxiliares de serviços gerais, que buscam atuar comprometidos com compreender os sujeitos da relação sendo crianças, profissionais e famílias.

A Base josefense (2020) retrata, ainda, sobre a formação docente continuada como um lugar de reflexão, partilhas de materiais, discussões sobre a prática, trocas de experiências, tanto quanto compartilhamento sobre “[...] suas condições de trabalho, as políticas públicas para infância, os limites e possibilidades que dessas decorrem e as consequências para a educação das crianças” (São José, 2020, p. 200), sobre o que a coordenadora entrevistada manifesta que “tudo que a gente faz em formação, nós sempre damos vez e voz aos professores” (mar. 2025).

A entrevistada diz que há uns dois anos existe um formulário que chega aos professores no sentido de colher informações que ajudem a elaborar a formação, que há “um *forms* todos os anos, a saber qual é a maior dificuldade dos profissionais. Eles dizem, a gente

faz um compilado e vai trabalhar em cima disso, então, eles definem”. Dessa maneira, a Rede busca, conforme diz a Base Josefense (2020), levar “em conta suas dúvidas, incertezas, dificuldades, discutem os avanços e retrocessos históricos e de suas trajetórias” (São José, 2020, p. 200), apontando aspectos a serem considerados na formação docente.

A entrevistada reforça que a divisão dos grupos de professores ocorre por grupos etários e diz que isto também foi dar “vez e voz” aos professores, tendo em vista que antes “elas reclamavam dizendo: ‘Ah, eu estou trabalhando com bebês e só falam do das crianças G5’. Demos vez e voz, para trabalhar e aí está, hoje muitos dizem ‘mas tem que trabalhar todo mundo junto’” (mar. 2025).

De uma forma ou de outra, a Rede se “alinha à BNCC”, ao trabalhar por grupos etários, e isto implica diretamente na formação. Não foi fácil para o setor pedagógico essa reorganização, conforme narrativa (coordenadora entrevistada, mar. 2025):

Quase me matei porque são 1700 profissionais [para dividir], dei um jeito de organizar. Então agora, os encontros são numa mesma temática por grupos etários. Fizemos esse meio termo para chegar no consenso, porque quando a gente diz que a gente ouve, a gente também tem que abrir mão de algumas coisas que a gente acredita.

Entendemos que há uma tentativa de agregar as necessidades dos profissionais aos documentos, mas é evidente que isto é mais desafiador quando o documento se pauta na Base. Ficamos a refletir sobre até onde “abrir mão” é, aos poucos, deixar escorrer pelas mãos uma terra que era prometida às crianças. Mas, não que culpemos a coordenadora, pelo contrário. Vemos todo um movimento de tentativas, buscas, lutas, sonhos, desejos... e uma grande predisposição, ao dizer que “condições de estudo a gente tem e aqui no setor. Eu sempre digo, se as meninas têm alguma dificuldade, querem ajuda, a gente está aqui para isso” (coordenadora entrevistada, mar. 2025). Mas, assim como é solitário o trabalho do oleiro que forja a terra, as lutas no campo da educação também podem ser solitárias.

4.3.2 Base da Educação Física infantil

A proposta trata de Aspectos Curriculares e Fundamentais da Educação Física na Educação Infantil e da Avaliação, apresentando um quadro com objetivos de aprendizagens. Alguns objetivos em relação à Educação Física são manifestados no texto, em defesa da disciplina que reconhece que não é contemplada diretamente pela BNCC, e destaca que a mesma tem importância fundamental no desenvolvimento das crianças, perpassando todos os

campos de experiências.

É um tempo e espaço de se movimentar, objetiva desenvolver as habilidades motoras que se iniciarão na Educação Infantil e se ampliarão no Ensino Fundamental, possibilitando o “[...] gosto pela prática de atividades físicas, e por meio dos seus conteúdos, possibilitarem a formação de um estilo de vida, ativo e saudável, despertar valores e potencializar o prazer pelo ‘se movimentar’” (São José, 2020, p. 203). Ao dizer que é um tempo e espaço, volta a se diferenciar, a exemplo das outras propostas, no sentido de se compartimentalizar em relação ao restante do que é trabalhado na Educação Infantil.

O texto trata o currículo da Educação Física como um percurso formativo e aposta na adaptação aos “[...] novos modelos de sistematização das ações pedagógicas do professor” (São José, 2020, p. 201) impostos pelas recentes mudanças educacionais para consolidar as estruturas da disciplina, destacando a BNCC (2017) e a Base do Território Catarinense (2019) como documentos basilares na composição da estrutura curricular, incorporando também os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Manifesta que a intenção é combater a visão fragmentada do Ensino Fundamental na Educação Infantil (mesmo se colocando como uma disciplina à parte e classificando conteúdos desde a proposta de 2000) e diz sobre construir um elo com o segmento seguinte e a vida adulta, além de unificar a ação pedagógica dos professores (mesmo com um currículo à parte). Coloca-se, assim, como uma passagem para a vida adulta “[...] na perspectiva de um efetivo desenvolvimento integral” (São José, 2020, p. 202), um tempo de preparação para o que está por vir na vida da criança.

A seção aborda as especificidades dos movimentos das crianças (saltar, correr etc.) como formas de expressão corporal de emoções e sentimentos e que os professores precisam considerar a diversidade e a inclusão (não amplia a pauta, restringe-se a isto), e que a prática da disciplina acontecerá por meio de unidades temáticas. Afirma que a Educação Física “[...] visa a garantia dos direitos e cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na sua integralidade”, e a Rede, “respeitando o desenvolvimento e a maturação biológica da criança” (São José, 2020, p. 203), pauta-se nas brincadeiras e interações propostas nas DCNEI (lembramos que brincadeiras e interações foram abordadas na seção da Educação Infantil desde a proposta de 2018), aspectos estes que se assemelham aos da proposta do capítulo da Educação Infantil, o que deixa claro, com a Base Josefense, a aproximação dos campos em relação ao que tratam os documentos.

Sobre o planejamento, é dito que deve ser sistematizado por faixa de idade, “[...] sem esquecer de observar a trajetória das crianças na instituição, seus conhecimentos prévios,

seus gostos e singularidades” (São José, 2020, p. 203), o que manifesta preocupação mínima com a bagagem cultural da criança que chega. Ao se utilizar do termo “movimentar-se”, o atribui a um autor (Kunz, 2010 *apud* Ghidetti, 2011) que indica que a criança é protagonista das suas ações. Isto é o mais próximo de uma concepção de criança que o texto explicita, nas entrelinhas do documento, não abordando como o protagonismo acontece na disciplina, na sistematização por faixa etária que propõe.

A exemplo do que vimos no currículo de 2018, é indicado que os professores da área participem da organização de festas e eventos no Centro de Educação Infantil (CEI) dentro da sua jornada/horas de trabalho. Considerando que as horas devem ser dedicadas à disciplina e para com as crianças, e considerando toda a defesa da Educação Física como imprescindível para o desenvolvimento do “movimentar-se” pela criança, ficam as questões: qual a relação direta das festas com a disciplina especificamente? Qual é o legado histórico das aulas de Educação Física para o desenvolvimento de coreografias para apresentações em festas? Isto assegura um “não fragmentar” do currículo, proposto pelo campo?

Há um subitem específico sobre Avaliação, que repete algumas questões abordadas no currículo da Educação Infantil, como o formato em parecer descritivo semestral, sendo que salienta que o da disciplina é coletivo por turma, e que crianças que se “destaquem” podem ter um parecer individual. “A avaliação da Educação Física é no contexto do trabalho do professor”, conforme destaca uma das entrevistadas (mar. 2025), o que se contrapõe à proposta não classificatória da avaliação do texto da Educação Infantil. A seção aborda que “[...] o professor busca constantemente a reflexão sobre a sua prática e um direcionamento efetivo e intencional nas atividades propostas às crianças” (São José, 2020, p. 205). No entanto, não aprofunda em nada o processo avaliativo, como ele acontece, as ações do professor ou mesmo a concepção de avaliação na Educação Física.

Atribui o papel do professor como: “[...] proporcionar momentos de práticas efetivas de atividades físicas às crianças” (São José, 2020, p. 202); “[...] ensinar os primeiros movimentos da criança”; “[...] profissional de habilitação específica da área, no sentido de ampliar e fomentar a Cultura Corporal de Movimento” (São José, 2020, p. 203); “[...] garantir seu espaço se posicionando nas reuniões pedagógicas, participar das formações continuadas e grupos de estudos com os demais colegas do seu cotidiano, bem como dos projetos coletivos da unidade”; “faz parte das suas responsabilidades cuidar e educar”; “propor práticas inclusivas e zelar pela integridade física e psicológica da criança” (São José, 2020, p. 204); “[...] participar ativamente de todas as reuniões e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (São José, 2020, p. 206). Esses excertos revelam características,

funções e atribuições do professor de Educação Física em situações de integração ao CEI e à proposta educativa e outras específicas da área. Até porque “o trabalho dele é muito importante, mas ele é importante no contexto, dentro do contexto. Não para ele estar fora da questão, isolada, uma disciplina, como se a criança fosse só corpo e movimento”, complementa a coordenadora entrevistada (mar. 2025), que ressalta ainda: “tu não tens aquela ação mecânica ‘levanta o braço, corre, pula’ porque a gente subentende uma avaliação geral da criança através dos relatórios e registros diários, apesar de que o da Educação Física é por grupo. Mas, esse profissional, ele também vai ajudar a ver coisas que às vezes tu não enxerga enquanto pedagogo”, visão do que deveria ser a articulação entre os campos.

O documento traz o quadro “Sugestão de Planejamento – Educação Física”, dividido por grupos etários, e contempla a unidade temática “jogos e brincadeiras, ginásticas, danças e saúde e bem-estar”. As colunas contêm as orientações curriculares e os objetivos de aprendizagem.

A seção da Educação Física não se coloca como uma continuidade da seção da Educação Infantil, apesar das similaridades. Entendemos que, ao surgir na Base Josefense como um capítulo à parte, visa exatamente tratar das especificidades, conferindo um destaque à área e defendendo sua importância, tal qual havia sido feito desde 2000. Paira a questão: É necessária uma seção específica da disciplina, que chega a tratar de itens que já foram contemplados, como o da avaliação? Não deveria, a Educação Física da Educação Infantil, basear-se nos pressupostos da Educação Infantil? Além do fato de que o que foi descrito na seção não daria conta de todos os elementos da própria disciplina, e ainda mais das concepções de criança, infância, educação, aprendizagem.

A Educação Física continua com a formação continuada separada da Educação Infantil e a coordenadora da Educação Infantil diz que busca a integração, por exemplo, indo ao encontro da coordenadora da Educação Física, abrindo reflexões e, sempre que possível, fazendo suas falas.

Nós compreendemos que o currículo de 2020 tem sua visão compartimentada, à qual já era reivindicada pela Educação Física desde 2000, e a coordenadora da Educação Infantil (mar. 2025) manifesta que “embora já tivesse proposta disso, a gente vai lutando sempre contra, a gente não deixa, porque a gente está lá o tempo inteiro”, demarcando, também no setor da Educação Física, suas tentativas de resistência à ruptura.

4.4 RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE

A análise dos documentos curriculares e as narrativas das coordenadoras entrevistadas evocaram as concepções de criança e infância josefenses, presentes na formação de professores durante os últimos 25 anos. Concepções que implicam diretamente na formação, constituindo formatos, processos, temáticas, participações, parcerias, bem como a própria docência, os currículos e a prática educativa da Educação Infantil de São José.

“Considerar se os conceitos de temporalidade entre rupturas e permanências poderiam ajudar no ‘balanceamento’ dos documentos e dos tempos históricos”, foi a recomendação da professora Solange Hoeller, como membra da banca de qualificação. Firmamos que este foi um dos estudos que contribuiu muito para a pesquisa tomar um corpo histórico e conceitual ainda mais denso.

Até os anos 1980 as concepções sociais de criança eram de inferioridade por fragilidade, docilidade e inocência. A Educação Infantil vinha da assistência social para a educação, com herança forte no assistencialismo que reforçava, nas instituições educativas, as concepções de criança socialmente construídas ao longo dos tempos, além de uma infância sempre como preparação para uma cidadania futura e etapa de aprendizagem para a fase adulta.

Nos anos 1990, emergiram os direitos e as crianças passaram a ser vistas não só “com outros olhos”, mas também a serem escutadas e a serem crianças reconhecidas assim, de fato, ao final da década. A Educação Infantil em São José não tinha uma diretriz, cada profissional atuava conforme suas experiências e o foco ainda era a assistência. A educação das crianças era pautada no cuidado e na fragilidade e reforçava a proteção, a criança imatura e incapaz, que viria a ser considerada cidadã quando adulta, já que políticas de direitos sociais e educacionais específicos para ela sequer existiam até então. Política e educacionalmente falando, fosse na educação institucional assistencial ou familiar, era um cenário que mantinha tudo, e todas as crianças, sob controle social. As crianças até tinham voz, no entanto, não havia ninguém interessado em ouvi-las, tampouco ecoavam a suas vozes.

A Proposta de 2000 foi uma primeira ruptura, consonante ao que vinha acontecendo no Brasil em termos de movimentos de luta e defesa da criança e de legislações que passavam a olhar para a criança, e esta passou então a ser concebida como sujeito de direitos. Em São José, esta concepção implica na formação ao se começar a organizar processos formativos continuados, colaborativos, pautados na reflexão sobre a prática e sobre as crianças e suas experiências, com apoio de assessores vinculados à universidade pública.

A tentativa de fazer uma Educação Infantil que respeitasse a criança vinha com muitos estudos e construções da Rede para que isto fosse possível, haja vista uma construção que era nova, também nacionalmente, e era uma ruptura às concepções anteriores. A superação das concepções anteriores precisava de uma ruptura também no processo formativo, e isto foi sendo construído na coletividade, na participação dos profissionais nas reflexões e escritas sobre os documentos, nos compartilhamentos de experiências.

Não foi um processo imediato. Rupturas levam tempo e esta foi sendo construída pelos profissionais da Rede. Uma das complexidades foi, ao levar o foco do currículo para a criança, que alguns professores tinham receios, outros traziam referências que poderiam levar a terrenos movediços. A narrativa da coordenadora entrevistada (set. 2024), que traz reflexões sobre o medo dos professores e sobre características da formação, reconhece que

[...] é difícil para mim sair desse lugar e assumir um outro papel estando com outros sujeitos, porque eu tenho medo que isso fuja do meu controle. Mas as coisas precisam fugir para eu poder ver que elas têm outro jeito de fazer. E eu não vou construir o trabalho com crianças participando, sendo as crianças, me ouvindo o tempo inteiro ou tendo uma sala organizada o tempo inteiro. As coisas precisam fugir da minha organização, fugir do meu foco para que eu consiga olhar e construir outras possibilidades. Com estes pensamentos, a gente foi, aos poucos, construindo outro jeito de estar em outro jeito de ser.

Foi necessário desconstruir padrões estabelecidos para reconstruir outras possibilidades, afinal, eram novas concepções de criança e de infância. Deixando claro que a ruptura foi um processo, não aconteceu de uma hora para outra, envolveu uma postura dos professores de se arriscarem a pisar em outras terras, as que se afirmariam para as crianças do município.

Um contributo efetivo para que os professores se encorajassem a pisar em outras terras foi desbravarem coletivamente os terrenos novos, engajando-se no comprometimento com a sua própria formação e com as crianças, afinal, “[...] a gente valoriza muito a questão da participação dos profissionais. Desde lá iniciou dessa forma, a gente continuou com as consultoras que ajudavam a gente elaborar esse conhecimento respeitando o que nós já tínhamos” (coordenadora entrevistada, dez. 2024).

Os encontros formativos já consideravam as experiências, a prática, o observado e o vivido com as crianças como fonte: “as professoras contavam o que aconteceu, as assessoras redigiam e quem estava ali ouvia os registros. Elas faziam uma escrita mais elaborada, trazendo também da teoria para guiar, fundamentando tudo para a formação ter referência, e isso constituiu a docência também”, detalha uma das coordenadoras (dez. 2024). O documento de

2008, ao relatar as experiências pedagógicas advindas da proposta de 2000, conta-nos sobre a formação, inclusive estudos sobre as concepções também foram empreendidos nas reflexões sobre as práticas, passando pelo refeitório, conforme narrativa da coordenadora (set. 2024):

[...] elas passaram por uma formação para entender. Pode ser pequena, pode ser poucas horas, mas dentro dos CEIs isso foi bastante trabalhado. Era a reflexão cotidiana e o tempo inteiro. Então, assim: vamos pensar essa concepção, não dá para repensar ter que ficar no refeitório e dar o prato pronto para as crianças? Porque ela é um sujeito capaz, ela é um sujeito que pensa. Ela é um sujeito que tem um esquema motor elaborado e agora já se serve, é um sujeito que tem desejo. Eu não posso mais prever se ele quer comer uma colher de arroz ou duas, e esse sujeito também bota duas, mas já descobre que ele não quer duas porque sobra e eu tenho que dialogar com ele, comida não vai fora.

Abrir os olhos e ouvidos às crianças envolveu um processo longo de rupturas e “tudo começou nos primeiros encontros de formação [...]” (São José, 2008, p. 115). Pautar a prática docente para a Educação Infantil na própria criança e na infância exigiu um esforço coletivo e um desejo de fazer diferente. Porém, acreditava-se que “é nos ouvidos de pessoas que conseguem ‘ouvir’ as crianças, que no lugar do barulho, percebem o encontro das muitas vozes de muitas ideias, gostosuras e sabores [...]” (São José, 2008, p. 114).

O refeitório e os momentos de refeições das crianças foram questões que trouxeram exemplos claros do processo de ruptura entre as concepções e suas implicações para além da formação docente: a prática, pelas narrativas documentais e vivas, se alterava, o espaço do CEI, a rotina se rompia e o olhar de outros profissionais também. O relato no texto dos CEIs (São José, 2008, p. 112–117) destaca que antes, com um currículo verticalizado, as idas ao refeitório evidenciavam concepções de crianças “[...] como não capazes de manusear garfo e faca, talvez porque podem vir a se machucar pelo fato de ainda não conseguirem ter o domínio desses utensílios, ou seja, considerando-os como incapazes [...]”.

Esse relato evidencia que havia a crença na incapacidade e imaturidade das crianças para comer. Além disso, “[...] ‘ordenar’ que as crianças comam algo que não gostam, não é reconhecê-las como sujeitos de direitos”. Só se enxergava as crianças como um grupo homogêneo, “[...] não havia escolhas, podando a singularidade do ser criança”. A organização do refeitório e os utensílios que as crianças podiam e não podiam manusear demonstravam que “[...] a utilização desses utensílios, até então, negados ou mesmo negligenciados pelos adultos por dúvidas e por subestimar a capacidade das crianças em utilizá-los [...]”, “[...] revelando uma concepção de criança incapaz, que virá a saber ‘um dia e só lá, então’ passará a utilizar os talheres”.

Os impactos das mudanças causadas pelas novas concepções e suas implicações na

formação de professores no início dos anos 2000 tiveram influência sobre a formação e a prática, na reorganização do refeitório e na experiência de se alimentar, tendo como foco a criança, “[...] possibilitando que venha fazer valer seu papel de sujeito ativo [...] respeitando a especificidade das crianças [...]”.

A proposta foi além, ao se preocupar não só com a criança, mas com as crianças, pois, sobre o espaço, era preciso “[...] construir um refeitório que reflita os vários jeitos das crianças” e “[...] observar este espaço tendo como princípio as crianças enquanto sujeitos sociais e de direito”, afinal, repensar “[...] este espaço sob o ponto de vista das crianças é percebê-lo como um lugar de produção, de conquistas e de aquisição de novos saberes”.

Desse modo, ocorre uma mudança na forma de ver as crianças e concebê-las, “[...] acreditando que as crianças são capazes” e “[...] trilhando um novo caminho na busca do respeito às especificidades da infância”, reforçando o respeito às singularidades em meio à pluralidade (São José, 2008, p. 109–117).

As formações, frutos do processo formativo oriundo da primeira proposta, contaram muitas vezes com demais profissionais da instituição, pois as concepções de criança e de infância precisavam ser incorporadas por todos e “[...] era desse jeito que a gente foi pensando toda a mudança. Ela veio depois, veio do espaço, ela veio das crianças se servirem, você traz as merendeiras para reunião, traz as pessoas que limpam para a reunião” e o olhar dessas pessoas também passava a mudar, conforme registro do Diário de Campo do Estudo, advindo da entrevista com uma das coordenadoras (ago. 2024):

Coordenadora: Teve uma situação que as crianças cozinham ovos na rua. Mas foi assim: a professora fez um fogão à lenha e as crianças foram para a rua ver o fogo, a professora levou papel e botou fogo e as crianças começaram a se manifestar. Imagina, botar fogo! As crianças começaram a ver a fumaça, dançavam pelo pátio. A professora, de braço cruzado, cuidava para não chegarem perto. A merendeira e a moça que limpava, olhando lá na janela... vem a moça da limpeza com uma panela, água e ovos e diz “vamos botar os ovos a cozinhar”. Ela foi a detentora do currículo, ela sacou.

Pesquisadora: Será que a cozinheira estava incomodada com a professora de braço cruzado?

Coordenadora: Ela queria dar a vida pro fogão. É a alma dela, do trabalho dela.

Todo esse processo de transformação que rompe com antigos paradigmas não parte da mudança do refeitório, e sim do olhar às crianças, das mudanças na forma de vê-las e escutá-las e nas concepções de criança e de infância indicadas pela Rede e materializadas no currículo, no planejamento, no cotidiano com as crianças, “senão o currículo não vem”, reforça uma das entrevistadas (ago. 2024). Continuando a narrativa: “[...] um cuidado de não deixar que a prática falasse por ela mesma, mas ela nos diz muita coisa e é na reflexão da prática que a gente

discutia isso teoricamente com as professoras, tanto que estava ali a proposta, estava posta e todos passaram pela formação para compreender”.

Foram muitas reflexões percebidas como uma formação docente implicada pelas concepções de criança e infância, e um relato de uma das coordenadoras entrevistadas (set. 2024), em tom ora de desabafo, ora de celebração, compõe as percepções:

A gente vai tendo os profissionais também interessados em querer saber mais, e a gente teve uma rede que vinha perguntar, uma que queria saber, uma rede que queria discutir, que queria saber como é que fazia e que era muito bonito viver em São José assim. Até elas [as professoras] queriam que eu visse: “Ó, eu tô fazendo, eu tô tentando”, “A gente tá discutindo, olha só o que eu tô entendendo”. E eu dizia “vem aqui comigo. Vamos pensar junto”. Que legal! Tinham coisas que eram assim: “Ó, gente, que legal isso que vocês pensaram, vamos pensar e levar, então, essa coisa para outro CEI!”.

Não há como pensarmos que todo esse processo foi fácil, pois se trata de mudança de paradigmas, da forma de conceber, refletir e fazer a Educação Infantil para as crianças. As professoras, por meio de suas produções textuais, relataram que “parar e estudar juntas foi e está sendo um desafio” (São José, 2008, p. 175). Porém, quanto mais enxergaram as crianças, mais encontraram motivos, pois “foram as crianças quem nos impulsionaram na busca de um ‘fazer diferente’” (São José, 2008, p. 185), e assim, certamente, estavam preparando a terra, fazendo a diferença nas vidas de tantas crianças.

Observando os registros das práticas de 2008, que derivam da Proposta de 2000, percebemos uma continuidade nos trabalhos da Rede acerca da criança como sujeito de direitos, ator social, considerada por suas singularidades em meio à pluralidade, e pela agência que exerce sobre si própria e sobre o meio que integra. A própria criança foi vista e ouvida de formas diferentes, por profissionais diferentes que iam lhe oferecendo outros terrenos para pisar, à medida que percebiam que a criança era capaz e tinha direitos, era cidadã do presente.

Uma das entrevistadas (ago. 2025) mencionou que todos aprendiam juntos, professores, coordenadoras, consultoras formadoras, que tudo era novo nesse período de transições e a formação docente continuada era terreno fértil no desenvolvimento de todos. Pautava-se na troca de experiências, do vivido e do observado, num processo de ação-reflexão-ação constante e dinâmico que proporcionou que a criança fosse vista e ouvida: teve presença percebida, sentida nesta terra e deixou também, nesta terra, sua marca.

Os processos de rupturas ficam bem claros na análise documental do município e, se uma terra ainda estava se moldando para as crianças, no início dos anos 2010 em São José, os anúncios de uma Base Curricular Nacional com sua estrutura e concepções já apontavam

para novas transformações na Rede josefense e em uma terra que ainda nem teria se firmado às crianças. O documento Caderno Pedagógico, publicado em 2019, registra os processos formativos do ano de 2015. As reflexões apontam para o início de uma desconexão entre o narrado sobre algumas formações e o que a Rede vinha apresentando, até então, nas concepções de criança e de infância e suas implicações na formação docente a partir de alguns fundamentos que a Rede começava a se subsidiar.

O Caderno reforçava concepções da Proposta de 2000 e, embora ela tenha sido minimamente citada ou referenciada, apontava para concepções de criança e infância, por um questionamento registrado no início do trajeto formativo: “Será que algum dia todos nós teremos os mesmos direitos? Brancos, negros, índios, pobres...” (São José, 2019, p. 103). Dos estudos propostos junto à Sociologia da Infância, conceitos e reflexões fazem parte do processo formativo, sempre relacionando a prática pedagógica com a teoria e reflexões para a prática dentro da formação docente, demarcando a diversidade cultural e os marcadores sociais da diferença como pontos de partida para os trabalhos; a criança como protagonista, ator social e sujeito de direitos, sendo, portanto, cidadã dentro das instituições educativas desde a mais tenra idade.

Compromete-se, via reflexão, sobre a prática e sobre a teoria, com uma práxis relacionada com as concepções de criança e de infância destacadas, reconhecendo as singularidades de cada criança e de cada infância, em meio à pluralidade de crianças e infâncias, sendo “[...] necessário o esforço de se construir uma prática emancipatória que respeite profundamente a criança e que a entenda nas suas múltiplas linguagens” (São José, 2019, p. 27), que as práticas deveriam se pautar sob o ponto de vista das crianças.

Sobre a formação docente, considera-a “[...] uma espécie de registro do vivido, experiências assinadas por nós. São linhas feiticeiras que revelam traços dos sentidos, saberes, afetos, dúvidas e problematizações que fomos capazes de experimentar durante o *estar lá*, na Formação Continuada” (São José, 2019, p. 32, grifo nosso). Os encontros aconteciam na recém-inaugurada Casa do Educador, espaço especialmente dedicado à formação de professores da Rede, onde, naquele momento, intencionava-se “(re)inventar uma docência *para e com* as crianças e infâncias inscritas nos controversos enredos que tecem a experiência educativa no mundo contemporâneo” (São José, 2019, p. 32).

Demarca-se, assim, que a intenção da formação, das experiências e do registro posto é construir a docência voltada para as crianças e juntamente com elas, sendo as reflexões realizadas bases para as relações e afetos também com as crianças. Ao dizer sobre controvérsias de enredos sobre a educação, olhava para fora, para o mundo contemporâneo. Porém, o interior

do documento começava a conceber uma criança sob aspectos diferentes desde a Proposta de 2000, destacados na formação para gestores dos CEIs.

O Caderno, sobre a experiência da formação das gestoras em 2015, anuncia que “a Proposta Curricular de São José, pautada em Vygotsky, busca explicar que o desenvolvimento pode evoluir” (São José, 2019, p. 90). Deve se referir à Proposta de 2000, a única lançada até então, e destaca a evolução do estado inicial ao nível superior de inteligência, categorizando etapas de desenvolvimento, ou um desenvolvimento que se dá por etapas, o que entendemos como desenvolvimento biológico da criança. Na análise que empreendemos da Proposta de 2000, em momento algum Vygotsky é mencionado com o contributo dos estágios de desenvolvimento ou pela concepção biologizante de desenvolvimento da criança.

A seção das gestoras também enfatiza “[...] eixos de trabalhos – Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), para o desenvolvimento das crianças, sendo o professor, “[...] o mediador entre a criança e os objetos de conhecimento, e o articulador dos recursos, das capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança”, e “[...] o responsável pelo planejamento das atividades que irão contribuir para a efetivação da aprendizagem” (São José, 2019, p. 41).

Denomina como “[...] polivalente a relação que o professor precisa ter entre os cuidados que as crianças precisam e a educação, como transmissão do conhecimento socialmente adquirido de diversas áreas”. Centra, dessa forma, os processos educativos das crianças na figura do professor, demarcando a atividade docente em transmitir os conhecimentos que começam a ser demarcados nos eixos referidos pelas gestoras.

Ao sinalizarmos, em uma terra que ainda se moldava às crianças josefenses, controvérsias e sinais de rupturas, destacamos ainda que o Caderno Pedagógico se anunciou com uma perspectiva histórico-cultural de educação e, sobre a importância da formação docente continuada, manifestou que a educação de São José estaria “[...] comprometida com a garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem dos escolares [...]”. O termo “escolares” aqui posto diferencia-se dos termos antes utilizados, majoritariamente “crianças”. Especialmente porque a palavra “escolares” revela concepção de criança numa perspectiva escolarizante, tanto em relação à Educação Infantil quanto em relação à própria criança, que deixa de ser vista como criança, passando a ser uma “escolar”, aquela que frequenta a escola.

Reforçamos que rupturas não acontecem instantaneamente, elas são graduais, processuais, dinâmicas. Destacamos que, no período que envolve a constituição do Caderno de 2019 (de 2015 a 2018), já se sinalizava uma ruptura de concepções, pela forma como as

legislações nacionais vinham sendo traçadas e implantadas, já que a BNCC foi homologada em 2017, cabendo sua implantação nas Redes de Ensino até 2019.

Em 2018 a Rede publicou as Propostas e Experiências Pedagógicas. Acerca das experiências, o compartilhamento registra o vivido com as crianças nos CEIs, após reflexões nos encontros de formação, gerando 32 textos de relatoria dos formadores, ainda todos de universidades públicas e/ou da própria Rede. Fica clara uma relação entre as referências nas quais se fundamenta cada texto e as concepções de criança expressas neles. A maioria dos textos ampara-se nos documentos oficiais da Rede anteriormente publicados e no próprio documento curricular que se postava, o de 2018, tendo em vista que estava sendo produzido no mesmo período em que os registros de experiências.

Dessa maneira, a criança era vista a partir de concepções pautadas ainda na Proposta de 2000, como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura, isto é, exerce sua agência e participa ativamente nos seus próprios processos de interação e aprendizagens. A infância era contemplada como plural: era reconhecida, em muitos dos textos, a existência de diferentes infâncias por conta das singularidades das crianças. Os relatos sobre as formações que agregavam tais concepções diziam sobre trocas de experiências, dinâmicas, construções coletivas para as reflexões sobre as experiências vividas nos CEIs, o que demonstra como as concepções de criança implicavam na formação que visava agregar, afetar e proporcionar também experiências formativas significativas e colaborativas junto aos docentes.

Por outro lado, rupturas começam a surgir na seção das experiências, especialmente quando observamos os textos que fazem referência à BNCC, que ainda nem estaria em vigor, e em dissonância com a Proposta de 2000 vigente, que era reforçada pelo currículo que se apresentava no mesmo documento de 2018. Ficam claras as concepções voltadas para estágios de desenvolvimento e foco na condição biológica e passiva. Um deles introduz termos e explicações sobre a BNCC e os Campos de Experiências no trabalho na Educação Infantil, como um texto orientador sobre a BNCC, destacando que “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos [...]. Define direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais toda/todo cidadão brasileiro deve ter acesso ao longo de seu processo educacional” (São José, 2018, p. 270–271), introduzindo, junto a uma proposta de currículo (2018) que não agrega a BNCC, a visão curricular da Base nacional.

A transição à ruptura deixa a terra, que ainda se moldava, alagadiça para as crianças, pois se pauta nos direitos a serem assegurados via “garantia e promoção às experiências que a criança necessita para contemplar os espaços, lugares e tempos com especificidade característica das infâncias”, entretanto, “demarcados pelos campos de experiência” (São José,

2018, p. 274), os quais, conforme já tensionamos, compreendem estágios de desenvolvimento previstos a serem alcançados por idade e comum a todas e quaisquer crianças e infâncias, retirando-lhes o “S” das singularidades que lhes eram atribuídas. A terra fica alagadiça, pois, como já demarcamos, a defesa que vem a ser feita no currículo Base josefense de 2020 é exatamente essa: garantir os direitos das crianças via direitos de aprendizagem da BNCC.

Entretanto, antes ainda da construção da base de 2020, a proposta curricular de 2018 é publicada quase como um apelo, como uma tentativa de permanência, como mais um suspiro sobre uma terra que se moldava às crianças de São José. A proposta de 2018 reforça, como vimos, a de 2000, e põe-se a demarcar uma Educação Infantil que promova e garanta os direitos das crianças, incluindo os de proteção e os de participação, conforme vinha sendo construído pela Rede. Todo o empenho da Rede na formação docente que valorizava a criança como ponto de partida, tanto da formação quanto da prática educativo-pedagógica, respeitando, garantindo e promovendo os direitos das crianças, foi comprometido, isto é, rompido, pelos novos compromissos da base josefense de 2020, conforme o anúncio feito no cadernos de experiências de 2018, de se apropriar do discurso de respeitar os direitos das crianças e, para tal, fazer valer os direitos de aprendizagem da Base Comum Curricular.

As rupturas promovidas pela Base josefense impactam as concepções de criança e infância e já deixam marcas na formação docente. O processo aligeirado de composição para publicação do documento visava adequar-se à Base nacional e, por conta disso, a participação dos professores também foi via revisão de textos prontos elaborados por comissões com um representante apenas por CEI. Compreendemos esse alinhamento de São José à BNCC, que é retratado pela narrativa de uma das coordenadoras entrevistadas (ago. 2024):

É sobre a educação brasileira, eu penso que a gente começou a experimentar outro jeito de viver a educação, de fazer educação com as crianças pequenas, mas que isso nos foi roubado... nos roubaram e a gente permitiu. A gente permitiu que entrassem e tirassem, até porque para muitos profissionais isso também era um incômodo. Partir das crianças, pensar as crianças, pensar a mim mesmo profissional, pensar o sujeito... isso incomoda.

Isso fez com que a adesão à nova proposta, que vinha com promessas de facilitar e garantir a aprendizagem, fosse ampla entre os profissionais, além de fazer com que o professor “reassumisse o controle” (mesmo um controle que nem é seu, é dinamizado pela Base e o professor fica como um agente dessa implantação, contribuindo para controlar o que precisa ser trabalhado), muitas vezes temorizado pelos docentes ao se direcionar o foco às crianças. A Base josefense aponta nos seus fundamentos as propostas anteriores, colocando-se como um

documento que daria continuidade ao trabalho e, inclusive, à criança como sujeito de direitos, ator social, participante, singular. Porém, vai pontuando uma transição na medida em que justifica os direitos de aprendizagens categorizados por faixa etária e com tempo previsto de desenvolvimento; ao dizer da prática pedagógica e do ponto de partida do currículo nas aprendizagens mínimas que estabelece; e ao apontar para concepções de criança como um ser em desenvolvimento, como um vir a ser cidadão, vir a ser sujeito.

As práticas pedagógicas, ao serem delimitadas pelas grades estabelecidas, são regidas pelo adultocentrismo. A infância, enquanto concepção, volta a ser uma etapa de preparação para o tempo futuro, medida pela ótica dos adultos. Como um ciclo de dominância, estas concepções — não necessariamente por meio das teorias que embasam as novas documentações, mas pelas orientações prático-metodológicas, que seguem estruturas de ensino baseadas em objetivos de aprendizagem fragmentados e categorizados por faixa etária, pautados em uma visão de desenvolvimento biológico.

Lembremos das sugestões de Freitas (2018) sobre como resistir às políticas da Reforma Empresarial da Educação. Ele dedicou-se a refletir sobre as crianças, num tópico específico, ao propor “[...] recusar processos de escolarização na Educação Infantil que antecipem a Educação Fundamental e desrespeitam o desenvolvimento infantil, bem como a introdução de testes de conteúdo e de habilidades socioemocionais” (Freitas, 2018, p. 142). Talvez ainda em tentativas de resistir, uma coordenadora nos disse sobre trabalhar de forma a “tentar se manter com aquilo que a gente acredita que seja o melhor” (mar. 2025). Destacamos anteriormente sobre como a Rede ainda tem uma prática que parte de projetos que envolvem a participação das crianças, embora as concepções que (re)surgem na base joesfense implicam na formação docente, que passa a ser direcionada por grupos etários de atendimentos dos docentes e conta com assessores, a partir da construção da nova Base, vinculados às parcerias com universidade privada.

O conceito social de criança que permaneceu, enquanto moldava-se a terra joesfense ao longo dos tempos, vai ganhando novos contornos para que a forma escolar permaneça em seus aspectos estruturais e conceptuais em detrimento do poder, da dominância social. Aquele conceito social da criança imatura que depende do adulto (ainda que não discordemos de uma dependência pela imaturidade biológica) ganha ênfase pela proteção, que é uma justificativa para o protecionismo exacerbado, o qual vem trazer, socialmente, senão uma ruptura, mas um “incremento de reforço” ao conceito abstrato e geral de imaturidade: a criança precisa ser protegida não só por conta da sua imaturidade, pela menor idade comparada ao adulto, mas também pela sua fragilidade, ressaltando que, por ser frágil, não tem ainda

capacidade e, assim, precisa ser defendida dos males e inseguranças da sociedade moderna.

Esse conceito adapta-se para permanecer, manter a forma escolar, que estava a se alterar pelas novas concepções e propostas, e para que as concepções que vinham firmando a terra se rompam, nos colocando, conforme mencionado por uma coordenadora (ago. 2024), em uma areia movediça no terreno das concepções de criança e da formação docente nos documentos oficiais de São José. Conforme Oliveira (2023, p. 80), pela nossa trilha etnográfica, os “casos estudados não são casos particulares e isolados simplesmente, mas que se relacionam a outros fenômenos sociais”, considerando que a forma escolar vai se manifestar na escola, ou seja “a cultura escolar se expressa em cada instituição por meio da cultura da escola” (Oliveira, 2023, p. 81), e a BNCC tratou muito bem de promover uma ruptura nos conceitos de criança e infância de maneira tão densa, que altera-se a forma escolar a fim de permanecer com os processos de passividade e manutenção do poder sobre as crianças.

Assumimos o apelo do professor Adilson de Angelo, que, na ocasião da banca de qualificação, propôs que “é necessário libertar a etnografia, ela é muito grande! Aprisionamos e reduzimos sua potência num contexto da antropologia, mas vocês deram dignidade à etnografia, mostrando que é possível fazer o trabalho etnográfico nestes textos gerados nos seus contextos. Há um exercício de libertar a etnografia”. Compreendemos que, ao evocar nosso objeto de estudo, pudemos evocar e libertar a própria etnografia, tornando-a presente em nossa pesquisa, mas fazendo sua presença reinventada, enquanto buscamos também reinventar a educação.

Compreendemos que as características da etnografia como metodologia de pesquisa documental e participativa foram contributos essenciais para que pudéssemos evocar e tornar presente o que estava oculto nas políticas públicas, especialmente nos documentos oficiais da Educação Infantil da Rede de São José, pois “apesar de podermos afirmar que há uma cultura escolar, que rotiniza as práticas escolares [...] é na observação dos detalhes que podemos captar o que é singular [...]. Ao final, o desafio de uma etnografia convincente reside, justamente, na capacidade de operacionalizar o singular e local com geral” (Oliveira, 2013, p. 80), isto é, de estabelecer relações micro e macrossociais.

Sabemos o quanto os documentos legais e burocráticos são, conforme Da Matta (1996), a “mão invisível do Estado” sobre a população por vias do controle. E não diferentes são os documentos que tratam da educação.

Finalmente, o estudo dos documentos revela o estilo pelo qual o Estado aparece para os seus cidadãos, pois seja no Brasil ou alhures, eles são um elemento importante na definição e na construção da identidade social moderna. A valorização dos

documentos mostra como existe uma profunda preocupação social com o controle e a hierarquização dos indivíduos, numa flagrante limitação da cidadania na sua concepção burguesa ou liberal mais idealizada (Da Matta, 1996, p. 63).

Conforme vimos, a infância é um dispositivo de disputa de poder, e Ferreira (1995, p. 18) destaca que, ao adotar concepções de criança que retratam a objetificação e o controle social, “[...] tratar-se-á sobretudo de preparar as crianças pelo constrangimento de suas necessidades, desejos, motivações, o mais precocemente possível, com vistas à sua integração na sociedade e de a formar para tarefas decorrentes das necessidades econômicas”. Isso fica expresso com o formato curricular da BNCC no currículo Base josefense, direcionando as aprendizagens mínimas por grupos etários de crianças, por exemplo.

As rupturas para concepções que compreendiam as crianças de fato enquanto sujeitos de direitos estava apenas começando, quando o protecionismo, para um vir a ser, passou a tomar conta dos documentos.

Contra ele, e em defesa de uma educação infantil, enquanto expressão do direito de ser criança, sem as couraças da falsa segurança individual que a pseudoformação intelectual nos dá, tenhamos coragem de olhar as estrelas, alimentar utopias, ousar fazer diferente para descobrir que caminhos as histórias coletivas nos trazem e que nos fazem mais competentes e felizes, nas escolas e na vida (Arelaro, 2020, p. 267).

Por isso desvendamos terrenos e terras, acreditando que os encontros que temos durante o caminhar possam ressignificar as formas de conceber as crianças ou, ao menos, aos olhos dos professores, venham possibilitar saber que existem diferentes concepções, diferentes possibilidades, e que estas, inclusive, tratam de respeitar os direitos das crianças, todos os direitos.

Pisando em diferentes terras, parece que precisamos chegar a um fim. Porém, almejamos um fim com potência de começos! Estamos “naqueles momentos em que o pensamento precisa de uma infância, não apenas cronológica, mas como força de início” (Kohan; Masschelein; Simons, 2017, p. 65). Afinal, não nos é possível fincar os pés em terras que não são férteis às nossas crianças. E, mesmo que moldar terras ainda seja necessário, seguimos nesta arena — que histórica e poeticamente denominamos de “terra”. Este chão da cidade de São José/SC, que buscamos desvelar, está enredado com concepções de criança e infância nas especificidades e características manifestadas nas linhas e entrelinhas dos documentos, bem como nas vozes que emergem do estudo sobre a formação docente para as crianças da Rede josefense.

Que outros começos possam por aqui ser trilhados, que outras reflexões consigamos

provocar e, quem sabe, originar propostas que assegurem políticas públicas educacionais para a formação docente continuada para a Educação Infantil, diante das concepções de crianças e infâncias reais que temos hoje e teremos ainda em nossas escolas, famílias, nas ruas e cidades, na sociedade e no mundo. Que os terrenos sejam germinados, que fecundem concepções que respeitem as crianças enquanto cidadãs e sujeitos de direitos, de todos os direitos. Que elas, as crianças, possam não só pisar nesta terra, mas moldá-la, constituí-la, deixar sua marca, sendo o oleiro que se suja e se confunde com a própria terra, mas quem, com suas próprias mãos, determina sua forma.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA TRAVESSIA

Há tanto a se considerar, ainda mais quando não queremos parar. “Dissertação não se termina, dissertação se abandona”, nos recomendou Adilson de Angelo. Foi muito difícil escolher o que abandonar, especialmente porque tudo fez parte do nosso campo, do diário, dos registros, daquilo que evocamos com o estudo. Mas, para suavizar a complexidade, consideramos que o que estamos “abandonando” na trilha ainda precisa ser resgatado, mesmo que por outros caminhantes. As bagagens que deixamos por enquanto para trás foram por conta de darmos espaço àquilo para o qual buscamos visibilidade enquanto objeto de estudo: a criança, a infância e a formação docente. E sobre estas, ressaltamos o quanto é importante ouvir o que dizem, escutar os seus gritos, ou tratar sobre seus silêncios.

5.1 SOBRE A TRILHA PERCORRIDA

Dentre os aspectos que não pudemos trazer à luz no estudo, destacamos alguns com potencial e contextos de serem explorados, dadas as circunstâncias em que se apresentaram na pesquisa.

Na temática da Educação Física na Educação Infantil, carece ser intensificado o estudo em níveis micro e macrosociais, isto é, estabelecendo a relação entre São José e as documentações nacionais, perpassando pelos estudos da infância, da Educação Infantil e da Educação Física, tendo em vista que o campo deixa claro, durante todos os documentos da Rede pesquisada, seu posicionamento uníssono em considerar somente a vertente dos estudos que priorizam a educação de um corpo biológico. Desde a primeira proposta curricular, passando pelos cadernos de experiências práticas e formativas, até a Base Josefense, a Educação Física aparece como seção à parte, com suas próprias concepções e intenções, bem como a formação docente do professor da área, que é específica entre o setor.

As narrativas das profissionais, coordenadoras entrevistadas, atravessam a linha histórica dos documentos de São José, incluindo a atualidade, haja vista que os processos formativos de hoje são frutos das implicações das concepções de criança e de infância da Base Josefense de 2020, e pudemos conhecer o ponto de vista de uma das entrevistadas sobre as ações de formação docente. As coordenadoras entrevistadas também trataram acerca das concepções de criança e infância, reforçando, através das narrativas sobre o vivido, as concepções postas nos documentos. Entretanto, mesmo com todas essas histórias vivas, reais e atuais, em muitos momentos nos questionamos sobre as crianças que hoje pisam a terra de São José, os chãos dos

CEIs. Em uma das primeiras versões do projeto de pesquisa de dissertação, almejávamos observar o cotidiano dos CEIs e as práticas educativas para com as crianças; contudo, o campo do estudo se mostrou amplo demais. Ainda assim, uma janela permanece aberta para que as crianças também sejam ouvidas, vistas e percebidas — numa análise sobre essas concepções vivas, singulares e reais.

É importante registrar também que, além dos desafios enfrentados junto ao Comitê de Ética para a aprovação do projeto — devido a protocolos, alguns dos quais não estavam previstos —, nos deparamos com a impossibilidade de participação de uma das coordenadoras do Setor de Educação Infantil durante o período contemplado pelo estudo. Inicialmente, seriam três as entrevistadas. Entretanto, ao iniciarmos as entrevistas com as outras duas coordenadoras, identificamos que uma delas havia acompanhado todos os períodos documentais da Rede, atuando como professora, coordenadora de CEI, diretora e coordenadora da própria Rede. Sendo assim, suas narrativas nos ajudaram a traçar as tramas e os contextos das análises realizadas.

Um campo com o qual fomos estabelecendo relação durante todo o estudo foi o da Pedagogia da Infância. Essa corrente teórica surge nos referenciais de alguns documentos da Rede, quando mencionam algumas das suas precursoras, como Eloisa Rocha e Sônia Kramer. Era necessária uma Pedagogia que movesse novas concepções de criança, pois as concepções anteriores produziam, na prática com as crianças e na formação docente, modelos que “[...] marcaram uma intervenção pautada na padronização [...] ao constituírem práticas de homogeneização” (Rocha, 2001, p. 28).

A ruptura com essas concepções intensificou-se a partir dos anos 1980 e 1990, com o surgimento de pesquisas voltadas à Educação Infantil, impulsionadas pela consolidação das políticas públicas que reconheceram legalmente as crianças como sujeitos de direitos, o que demandou uma reorganização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a Pedagogia da Infância ganhou forma como campo próprio, em construção, comprometido com a valorização da criança como sujeito histórico, social e cultural, marcada pela heterogeneidade. Ela propõe uma educação centrada na escuta, no diálogo, no respeito às múltiplas dimensões da infância, e orientada para a garantia dos direitos das crianças. Como afirma Rocha (2001, p. 31): “Uma Pedagogia da Infância [...] terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

Esse campo é fortemente influenciado por diversas áreas, especialmente pela Sociologia da Infância, que afirma a criança como ator social, produtor de cultura e participante

ativo em sua realidade. A Pedagogia da Infância, nesse diálogo, afirma-se como interdisciplinar, aberta às contribuições da antropologia, história, psicologia e sociologia. No entender de Rocha (1997, p. 21), “A definição de uma 'Pedagogia da Infância' passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos, e exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano”.

Destacamos aqui apenas alguns dos aspectos que nos aproximaram da Pedagogia da Infância, e que possibilitam dizer que São José esteve na construção dessa pedagogia por um período, demarcado pelos contextos e concepções do ano 2000 até cerca de 2015, início de rupturas. Entretanto, nossas motivações e até fôlego para este aprofundamento tiveram que ser cerceados por ora. Quem sabe em outros estudos, leituras e escritos venhamos a nos encontrar novamente com a Pedagogia da Infância, um campo de conhecimento que se reconhece em construção, e que não podemos perder de vista nestas e noutras terras.

Relevamos também sobre estudos mais recentes a respeito da infância, que trazem e fundamentam a interdependência da relação entre crianças e adultos enquanto uma cidadania global (Wall, 2019). Wall (2019) explicita que os estudos são iniciais e precisam ser ampliados, até por conta da dimensão de reestruturação social que sugerem, e compreendemos também as potencialidades de se avançar nessas pesquisas, haja vista os conceitos nos quais nos apoiamos acerca da vulnerabilidade, que são tratados sob outras perspectivas no estudo que destacamos.

Abrimos campos, estudos, conceitos, convicções. E sabemos que deixamos outras questões a serem (re)abertas. É por isso que a caminhada não termina aqui. Nossa jornada prossegue em continuidade, quem sabe em outras terras, em outras formas, mas sempre pelas crianças e infâncias.

5.2 TERRA À VISTA!!!

*Terra à vista!!!
Foi o grito da criança em São José.
Ela viu, os professores também
Eu vi, e até você, aqui.
A terra era moldada, pisada, era fértil...
A terra que fica só na vista, como uma lembrança boa que ecoa*

O monumento, destacado no início da pesquisa,

[...] entendo como outra boa confirmação: ficou bastante tomado. Quando estamos imbuídos da pesquisa e saímos na cidade, encontramos indicativos que vão ilustrar e

autenticar a nossa pesquisa, que este afã, nesta loucura, Janira encontra a criança no monumento. Que para o artista pode representar essa visão de futuro... que para nós a criança é o presente por ser o futuro. A importância que tem de a gente estar atento a essas outras linguagens que vão nos informando coisas na nossa pesquisa¹⁸.

Durante a escrita dos resultados, foram cinco visitas ao monumento para buscar a “foto perfeita” para a seção de introdução. A dificuldade com o registro deu-se porque só há uma criança na embarcação, posicionada no lado direito de quem a olha de frente, isto é, a criança está ao oeste e tem um adulto à sua frente e outro atrás. Entre a embarcação e o pôr do sol, numa posição onde talvez o sol iluminasse a criança, há uma palmeira real centenária que sombreia a criança, como outras tantas palmeiras na praça do Centro Histórico de São José. A palmeira real, símbolo da colonização do município, é capa, inclusive, do primeiro documento curricular da Rede.

Fotografia 2 – Criança à sombra do adulto



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A criança está à sombra do adulto em qualquer circunstância em São José. A criança está à sombra do adulto na embarcação e nas políticas públicas que regem a Educação Infantil e a formação docente municipal atual.

A criança de São José teve a terra nas mãos a moldar, pisava na roda¹⁹, fazia girar

¹⁸ Fala do professor Adilson de Angelo, durante a banca de qualificação.

¹⁹ Ao dizer que a criança “pisava na roda”, referimo-nos à roda do torno de olaria, que, para girar, precisa do embalo dos pés do oleiro.

todo um movimento ao seu redor, sendo o ponto das vistas. Antes mesmo de criar forma e de se firmar, a terra lhe escorreu pelas mãos, secou, virou poeira. Uma terra que se forma, transforma, reforma para trazer a criança ao seu lugar, à sombra.

O Caderno de Experiências de 2019, ao começar a anunciar as rupturas das concepções, nos presenteia com mais uma fotografia que nos toma: crianças brincando/ocupando um parque na Beira-Mar de São José, numa estrutura que representa uma embarcação, a fotografia Crianças na Embarcação.

Fotografia 3 – Crianças na Embarcação



Fonte: Reprodução Caderno 2019 Prefeitura Municipal de São José (2019).

Inevitável foi remeter à imagem da obra de arte que, na Praça de São José, retrata a chegada dos imigrantes portugueses à “Terra Firme”, numa embarcação, com uma criança junto na cena. Obra esta que trouxe inspiração ao enredo inicial deste trabalho e que, de quando em vez, entrelaçou-se ao texto. Com a fotografia que intitulamos “Crianças na Embarcação” e em terra firme, quase que na métrica da poética visual que propomos, temos crianças numa embarcação: em cima, trepadas, agachadas, saltando, penduradas... a embarcação é delas! E a terra também! A criança que corre, que ocupa outro brinquedo, que pisa na areia, que o vento levanta o cabelo. Tudo isso, de frente para o mar. Até porque

[...] criança é criança em qualquer espaço, mesmo tendo características próprias,

como a cultura de seu grupo, como a família, a igreja e os amigos, os quais são os primeiros contatos que a criança tem, no qual vai apropriando-se de conceitos referentes ao seu meio e aos poucos se socializa ao espaço em que está inserida (São José, 2019, p. 87).

Ao fundo do retrato, o Centro Multiuso da cidade, e, apesar do corte da fotografia, reconhecemos que no outro lado há mais parque, uma pista de bicicleta, um espaço para esquiteiros, patinadores e ciclistas, estacionamentos. Podemos perceber que nesta terra, um dia, as crianças dos CEIs da Rede ocupavam espaços. Estavam ali na rua, em plena Beira-mar, com o passar dos carros (ao fundo de quem tira a foto) e das pessoas, com a praia, sem muros, paredes ou cercas. Uma cena que representa a criança criando, protagonista, agindo com liberdade, brincando entre pares. Uma infância na rua, vivendo experiências, sendo criança na cidade. Porém...

— *Vai já pra dentro, menino*²⁰! Vai já pra dentro estudar! — disse a BNCC à criança!

Mas, lá no currículo de 2018, ela, a criança, já tinha deixado a resposta, pois já havia experimentado a terra:

— *Como eu vou saber da terra se eu nunca me sujar? Como eu vou saber das gentes, sem aprender gostar? Quero ver como os meus olhos, quero a vida até o fundo. Quero ter barro nos pés, eu quero aprender o mundo!*

A criança josefense pisou em terra firme. Pisou, sentou-se, rolou, sujou-se nessa terra. À criança foi concedido conhecer e explorar essa terra, que hoje lhe é tirada, como um território que deixa de ser seu. A terra firme não era dura. Sua firmeza estava no que a constituía e a mantinha firme diante das rachaduras, das movediças, das alagadiças. Sua firmeza estava nas lutas, nos movimentos, estava nos pequenos sujeitos e nos seus direitos.

²⁰ “Vai já pra dentro, menino” é o nome da poesia de Pedro Bandeira, cujos excertos citados em itálico foram destacados no Currículo de 2018 de São José, promovendo-nos mais um encontro.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carla Lisbôa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI**. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14019/1/DilemasContradicoesConcepcao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio Ferreira. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/54496>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- ARCHARD, David. **Children: Rights & Childhood**. [S. l.]: Routledge, 1993.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. 294 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 119–140.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994. **Anais [...]**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro, menino. In: BANDEIRA, Pedro. **O Reizinho da Estrada**. São Paulo: Moderna, 1984.
- BRAGA, Douglas de Araújo Ramos. A infância como objeto da história: um balanço historiográfico. **Revista Angelus Novus**, ano VI, n. 10, p. 15–40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/ran.v0i10.123935>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/123935/120177>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997.** Regulamenta a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 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). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2025.

CAMPOS, Roselene Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9–10, p. 1–13, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23941/16914>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. Cuidar e educar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11–21, jul./dez. 1999. Acesso em: 12 abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura:** poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens; EdUFRJ, 2016.

COSTA, Mávia Matias. **Proposta pedagógica curricular da educação infantil em municípios tocantinenses: uma análise sobre as concepções de infância e criança.** 2023. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6129>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DA MATTA, Roberto. A mão invisível do Estado: notas sobre o significado cultural dos documentos na sociedade brasileira. *In*: DINIZ, Eli (org.). **O desafio da democracia na América Latina.** Rio de Janeiro: IUPERJ, 1996. p. 417–434.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores associados, 1999. p. 67–100.

FERNANDES, Sarah Honório. **Educação infantil e formação continuada de professores na regional de Anápolis-GO.** 2023. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4962> Acesso em: 10 mar. 2024.

FERREIRA, Leticia; LOWENKRON, Laura (org.). **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias.** Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **Salvar os corpos e forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social.** 1995. 348f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento para a Mudança Social) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 1995. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29436&pi_pub_r1_id=. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas *et al.* **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17–42.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Concepções de infância(s) no Brasil, Chile e Bolívia: um olhar através das políticas curriculares para as crianças de 0 a 6 anos.** 2022. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Program de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2022. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2253/2/2022DanieleVanessaKlosinski.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. [Entrevista cedida a Ivan Rubens Dário Junior e Luciana Ferreira da Silva]. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298–304, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992297>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2297/685/12146>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KOHAN, Walter Omar; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a escola que defendemos. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2023.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15–35, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LOPES, Luciana Pereira da Silva. **Identidade docente na Educação Infantil: marcas da Formação e das experiências profissionais no contexto das instituições.** 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15448>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MACEDO, Fernanda Pinheiro de. **Proposta para formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto do programa Mais Infância (2013-2020).** 2023. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_734655f07ee9207996a1e54f67d262cb. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONSORES, Luciana Helena. **O movimento Escola Sem Partido, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança, infância e Educação Infantil.** 2021. 364f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17697>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69–81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 22 set. 2024.

MOTA, Georgina Lopes da. **A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil**: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005–2012. 2017. 153f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20109/2/Georgina%20Lopes%20da%20Mota.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

NAZÁRIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84217/189919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Deise Gonçalves. **Serviço social e educação infantil: do mal necessário ao direito**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a07.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi; IABEL BARBOSA, Inaê. Aprender e ensinar a fazer uma antropologia dos arquivos. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 405–415, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p405-415. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6512>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PECHTELIDIS, Ioannis. A criança como ator social. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: Uminho Editora, 2021.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, Portugal, 1997. p. 31–73.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2025.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas no século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO JOSÉ (Município). Lei nº 2.132, de 4 de abril de 1990. Lei Orgânica do município de São José. **Leis Municipais**, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/lei-organica-sao-jose-sc>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÃO JOSÉ (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO JOSÉ (Município). **Resolução nº 003/1999**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de São José. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11199257-Resolucao-no-003-99-resolve-capitulo-i-da-educacao-infantil.html>. Acesso em: 13 maio 2024.

SÃO JOSÉ (Município). Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José**: “Uma primeira síntese 2000”. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação de São José, 2000.

SÃO JOSÉ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino**: Educação Infantil. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação de São José, 2008.

SÃO JOSÉ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico: Educação Infantil**. v. 3. São José, SC: Secretaria municipal de Educação, Setor Pedagógico. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

SÃO JOSÉ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Propostas e experiências pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José – Santa Catarina**. Setor Educação Infantil (org.). São José, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15–30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17–39.

SILVA, Anderson Rafael Lima da. **Uma criança para cada infância**: a construção do conceito de infância moderna e contribuições interdisciplinares. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13., 15–18 set. 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601402421_AR-QUIVO_adc5cb26aef7aec81a1d9e1aa0c78b05.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e. Fazendo etnografia no arquivo: desafios e possibilidades. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, v. 1, n. 48, p. 75–86, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/12170>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 1–16, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2009n20p1>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2009n20p1>. Acesso em: 27 abr. 2025.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. *In*: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens; EdU-FRJ, 2016.

VEIGA, Cyntia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Lindinara. **Formação continuada de professores de Educação Infantil e políticas públicas: características de uma realidade**. 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/604da271-9f33-4821-942e-965e834db8c7/content>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, n. 33, p. 7–47, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 13 dez. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire. S. R.; ROMANOWSKI, Joana. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, jan./abr. 2014. Disponível em: – <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 13 fev. 2014.

WALL, John. Theorizing children's global citizenship: reconstructionism and the politics of deep interdependence. **Global Studies of Childhood**, v. 9, n. 1, p. 5–17, Mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/204361061881548>. Disponível em: <https://johnwall.camden.rutgers.edu/files/Wall-Theorizing-Childrens-Global-Citizenship.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções de criança e de infância: análise dos documentos oficiais e suas implicações à formação continuada da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José-SC

Pesquisador: JANIRA MORELLI MATOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77845124.7.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.905.220

Apresentação do Projeto:

A autora apresenta em resumo:

"O presente estudo é reflexo da formação e experiência da pesquisadora e da sua relação com a infância e a formação docente. Por meio dele se propõe analisar as concepções de criança e de infância nos documentos oficiais que orientam o currículo e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José-SC, considerando o recorte temporal que abrange o período entre 2000 e 2023. Para tanto, recorrer-se-á aos documentos oficiais que orientam o currículo, as práticas pedagógicas e, por conseguinte, a formação continuada para professoras/es da Educação Infantil desta Rede de Ensino, bem como, acessar as narrativas de profissionais que atuam/atuearam na coordenação da Educação Infantil da SME-SJ e estão/estiveram à frente das propostas de formação continuada para esta etapa educativa. Constituindo-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa (Stake, 2011), tecida no diálogo e na polifonia com/entre documentos, profissionais da coordenação e a pesquisadora, a etnografia (Peirano, 2014; Tyler, 2016; Clifford, 2016) e a etnografia de documentos (Ferreira; Lowenkron, 2020) serão empregadas para a geração e a análise dos dados. Teoricamente se ampara no referencial da Educação Infantil e da formação de professores para esta etapa educativa (Kramer, 1994, 1999; Rocha, 1999; Rocha; Kramer, 2014; entre outros), dos Estudos da

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.220

Infância (Arroyo, 1994; Sarmento. Pinto, 1997; Sarmento, 2004, 2008; Fernandes, 2009; Qvortrup, 2010), incluindo reflexões em torno do currículo (Silva, 2003; Miller; Macedo, 2018). Entende-se que a ampliação da compreensão, por parte de professoras/es e demais profissionais da educação, sobre as concepções de criança e de infância que orientam os currículos, as práticas pedagógicas e, por conseguinte, a formação docente inicial e continuada, potencializa a qualidade da oferta de Educação Infantil às crianças e suas famílias."

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

- Analisar as concepções de criança e de infância nos documentos oficiais que orientam o currículo e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José, SC, a partir dos anos 2000.

Secundários:

- Descrever os documentos oficiais que orientaram/orientam o currículo e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José, SC;
- Destacar as concepções de criança e de infância presentes nesses documentos;
- Identificar as ações de formação continuada de professores/as da Educação Infantil, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São José;
- Interpretar o/s ponto/s de vista de profissionais que atuaram/atua na coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José sobre os documentos oficiais e sobre a formação continuada de professores/as organizadas por esta Secretaria.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, como, por exemplo, revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder às entrevistas individuais semiestruturadas, bem como, para participar dos grupos focais, interferindo na vida e na rotina das participantes e podendo causar embaraço na interação com uma pessoa estranha.

Frente estes riscos, algumas cautelas ou providências estão previstas. Será garantido o acesso aos registros elaborados no decorrer da pesquisa de forma impressa, digital e/ou adaptada,

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016	
Bairro: CENTRO	CEP: 88.340-055
UF: SC	Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882	E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.220

bem como do texto da dissertação, para leitura e possíveis alterações, ou ainda para exclusões no caso de manifestação neste sentido por parte das participantes. A minimização dos demais desconfortos mencionados se efetivará mediante a garantia de local reservado a escolha da participante da pesquisa e liberdade para não responder questões. A pesquisadora estará habilitada para orientar os passos para a geração dos dados e ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantiremos a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelas participantes da pesquisa, assim como a confidencialidade e a privacidade de imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Garante-se, ainda, que caso se perceba algum risco ou dano para as participantes da pesquisa no seu decorrer, ela pode ser imediatamente suspensa. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, no entanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, conforme orientações do Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Benefícios:

Benefícios diretos: compreender as concepções de criança e de infância na formação docente continuada da Educação Infantil do Município de São José, SC e possibilitar reflexões sobre as concepções de criança e de infância presentes nos cotidianos educacionais da Rede Municipal de Ensino de São José, permitindo reflexões acerca desses cotidianos, das práticas pedagógicas, da formação de professores/as e da infância. E ainda, benefícios indiretos, pois contribuem com a educação como um todo: aprofundar os estudos sobre as concepções de criança e infância apontando para a importância da ampliação do foco nessa temática, com vistas a compreender a relação entre o que orientam os documentos balizadores, a formação docente continuada e a prática para a Educação Infantil, contribuindo assim, entre outros aspectos, com os programas de formação continuada docente para a Educação Infantil, que vão implicar diretamente na prática, ou nas novas práticas para a infância e para/com as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016	
Bairro: CENTRO	CEP: 88.340-055
UF: SC	Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882	E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.220

natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16. O Parecer será emitido como "Aprovado".

Recomendações:

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética, consultar: Resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br) nas áreas. Resoluções e Normativas e Site do CEPISH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEPISH. (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do PARECER FINAL.
4. Para dúvidas de como proceder em ambiente virtual de pesquisa, consulte: OFÍCIO CIRCULAR n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.
5. Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPISH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br, ou telefone 47 2104-0882.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1: Resolvida. (Atualizar o início da pesquisa, pois o projeto continua em análise do CEP e a coleta de dados só poderá iniciar após a aprovação deste comitê;)

Pendência 2: Resolvida. (Os benefícios podem ser diretos ou indiretos para as participantes. Caso a pesquisadora não vislumbrar os benefícios diretos, a mesma deve informar que "não há benefícios diretos, porém os indiretos são...";)

Pendência 3: Resolvida. (Criar campos para as rubricas (pesquisadoras, participante da pesquisa) em cada folha do documento, menos na última, que já possuirá o campo para as assinaturas;)

Pendência 4: Resolvida. (Para garantir sua integridade, inserir os números nas páginas para indicar, também, o número total de páginas, como, por exemplo: 1 de 2; 2 de 2;)

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016	
Bairro: CENTRO	CEP: 88.340-055
UF: SC	Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882	E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.220

Pendência 5: Resolvida. (Indicar os critérios de inclusão/exclusão dos participantes da pesquisa;)

Pendência 6: Resolvida. (Os benefícios podem ser diretos ou indiretos para os participantes, colocar o mesmo enunciado como informado para o TCLE;)

Pendência 7: Resolvida. (No cronograma, rever as datas da submissão do projeto ao CEP, com a adequação aos indicativos do CEP, que devem ser previstas após a aprovação do comitê;)

Pendência 8: Resolvida. (Colocar a etapa de coleta de dados da pesquisa no cronograma, com início previsto para depois da aprovação do CEP - IFC;)

Pendência 9: Resolvida. (O cronograma deve ficar igual ao do Projeto Detalhado;)

Pendência 10: Resolvida. (Indicar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa;)

Pendência 11: Resolvida. (No cronograma, colocar a etapa da pesquisa no cronograma, prevendo o início da coleta de dados para depois da aprovação do CEP - IFC;)

Pendência 12: Resolvida. (Postar o termo em papel timbrado, constando a assinatura digital ou a assinatura com carimbo do responsável da Instituição onde se realizará a pesquisa;)

Pendência 13: Resolvida. (Postar na Plataforma Brasil, o formulário da entrevista.)

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2281674.pdf	09/05/2024 06:07:21		Aceito
Outros	Pos_Avaliacao2_Carta_Resposta_maio 2024.pdf	09/05/2024 06:06:09	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 6.905.220

Brochura Pesquisa	Pos_avaliacao2_RESUMO_DO_PROJETO_MODIFICADO_maio2024.pdf	09/05/2024 06:05:38	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pos_avaliacao2_Projeto_detalhado_MODIFICADO_maio2024.pdf	09/05/2024 06:04:07	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Cronograma	Pos_Avaliacao2_Cronograma_maio2024.pdf	09/05/2024 06:01:42	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Outros	Pos_avaliacao_Roteiro_Entrevista.pdf	31/03/2024 07:07:04	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Outros	Pos_Avaliacao_Carta_Resposta_ao_CEP.pdf	31/03/2024 07:05:16	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pos_avaliacao_Projeto_Detalhado.pdf	31/03/2024 06:59:24	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Pos_avaliacao_Resumo_do_Projeto.pdf	31/03/2024 06:59:03	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Declaração de concordância	Pos_Avaliacao_Anuencia.pdf	31/03/2024 06:57:21	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pos_avaliacao_TCLE.pdf	31/03/2024 06:55:41	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	25/02/2024 06:16:49	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia.pdf	25/02/2024 06:16:00	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Brochura Pesquisa	RESUMO.pdf	25/02/2024 06:14:49	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	25/02/2024 06:12:21	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/02/2024 06:09:58	JANIRA MORELLI MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.220

CAMBORIÚ, 24 de Junho de 2024

Assinado por:
PAULO DE ALMEIDA CORREIA JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br