



## Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

# **POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPOSITIVOS DE REGULAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

*CURRICULAR POLICIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REGULATION  
AND TEACHER AUTONOMY DEVICES IN THE MUNICIPALITY OF  
FLORIANÓPOLIS*

Kênia Kristina Furtado<sup>1</sup>  
Alba Regina Battisti De Souza<sup>2</sup>

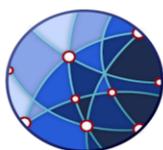
### **Resumo**

O presente artigo aborda questões provenientes de um estudo realizado no âmbito da pós-graduação em educação, tendo como problema mobilizador: quais as possíveis evidências dos mecanismos de regulação e restrição que os currículos oficialmente estabelecidos em nível nacional exercem sobre os currículos regionais e locais? Para tanto, a partir de uma perspectiva crítica de pesquisa, se vale de uma análise dos documentos orientadores da docência na Educação Infantil (do nível macro ao micro) e entrevistas semiestruturadas com três professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), no estado de Santa Catarina (Brasil). Nos documentos estudados, embora apresentem avanços históricos, teóricos e metodológicos, emergem aspectos regulatórios voltados para uma certa homogeneização, induzindo a ideais de auto responsabilização individual. Em contraponto, os depoimentos das professoras participantes da pesquisa demonstram que a autonomia docente é construída diariamente e está mais próxima de movimentos coletivos do que do isolamento. Assim, o desenvolvimento potencial da autonomia docente parece estar atrelado aos movimentos autorais e coletivos nas unidades educativas.

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com Bolsa PDSE/CAPES na Universidade do Minho (UMinho).

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1395-1421, 2024  
ISSN: 2526-9542*



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



**Palavras chave:** Políticas Curriculares; Dispositivos de Regulação; Autonomia e Docência na Educação Infantil

**Abstract**

This article addresses issues arising from a study conducted within the scope of postgraduate education, with the driving problem being: what are the possible evidences of the regulatory and restrictive mechanisms that nationally established curricula exert on regional and local curricula? To this end, from a critical research perspective, it relies on an analysis of teaching guidance documents in Early Childhood Education (from macro to micro level) and semi-structured interviews with three preschool teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis (RMEF), in the state of Santa Catarina (Brazil). In the documents studied, although historical, theoretical, and methodological advances are evident, regulatory aspects aimed at a certain homogenization emerge, inducing ideals of individual self-responsibility. Conversely, the testimonies of the participating teachers demonstrate that teacher autonomy is built daily and is closer to collective movements than to isolation. Thus, the potential development of teacher autonomy appears to be linked to authorial and collective movements in educational units.

**Keywords:** Curricular Policies; Regulation Devices; Autonomy and Teaching in Early Childhood Education

**Introdução**

O presente artigo sistematiza alguns achados da dissertação de mestrado intitulada “Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação” que utilizou como instrumentos para a coleta de dados, a análise documental dos documentos orientadores da docência na Educação Infantil (do nível macro ao micro) e entrevistas semiestruturadas com três professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A sistematização e análises dos dados se pautaram na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO; 2003) e, ao longo de toda a pesquisa, permeia o reconhecimento da autonomia docente dentro de condições regulatórias do trabalho pedagógico e suas implicações curriculares.

Considerando que estamos trazendo apenas uma parte do todo que compõem a pesquisa realizada, este artigo tem como foco os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) no período de 2010 até o ano de 2020, visto que este foi o ano de finalização da pesquisa de mestrado. Assim, o intuito neste artigo é trazer algumas das percepções obtidas no entrecruzamento dos discursos documentais com os discursos docentes sobre os dispositivos de autonomia e regulação para/sobre a docência no município de Florianópolis. Nessa relação, os

discursos teóricos também ganham centralidade e se ampliam na direção de qualificar os achados (e os escondidos) da pesquisa realizada.

Para isso, partimos do entendimento de currículo como um projeto de formação, seguindo as perspectivas de Pacheco (2005) e Sacristán (2000; 2013). Ele é moldado por interesses e disputas nos contextos educativos, em um processo dinâmico e em constante evolução, permeado por relações contraditórias entre as partes e o todo. Esse conceito de projeto de formação implica que o currículo é mais do que apenas um conjunto de disciplinas; ele é um eixo orientador da ação pedagógica, refletindo intenções tanto expressas quanto implícitas nos documentos e práticas educativas. Portanto, é crucial considerar que o currículo precisa ser construído de forma contextualizada para atender às demandas e necessidades heterogêneas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, levando em conta suas experiências de vida e projetos de futuro.

Este artigo está organizado da seguinte forma: Na primeira parte, contextualiza brevemente a história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), adentrando em um conjunto de documentos curriculares que orientam a docência no município, de modo a observar o quanto essa constituição acompanha a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil no Brasil. Na segunda parte deste artigo há a descrição da metodologia empregada para realizar o estudo documental e as entrevistas semiestruturadas com as professoras. Em seguida, entrecruza os dados obtidos por meio dos procedimentos anteriormente mencionados, considerando questões relativas a autonomia docente e aos dispositivos de regulação. Por fim, as considerações finais apresentam alguns achados neste processo de pesquisa.

### **Contextualização dos documentos orientadores da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis/SC**

A constituição da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis, acompanha, de certa forma, a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil no Brasil. Consequentemente, a RMEF parte das regulamentações legais, diretrizes e proposições curriculares nacionais, para construir seus normativos regionais/locais.

O município de Florianópolis inaugurou em 1976 sua primeira instituição de Educação Infantil pública – o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, no Bairro de mesmo nome, localizado na parte continental do município. Segundo Ostetto (2000), o NEI Coloninha iniciou atendendo quatro turmas de 4 a 6 anos, em período parcial, numa antiga capela de madeira adaptada, cedida para a Prefeitura, com um trabalho pedagógico pautado nos princípios de uma educação compensatória, já que este era o modelo adotado nacionalmente para a pré-escola.

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

Quanto aos profissionais que iniciaram o atendimento a criança pequena na Educação Infantil pública do município de Florianópolis, foram professoras com formação em magistério, e/ou com curso adicional (materno-infantil) – equivalente a uma formação de Ensino Médio, ou seja, anterior a etapa universitária ou de Ensino Superior. De acordo com Ostetto (2000), tal fato diferencia o município de Florianópolis de outros municípios e estados brasileiros, que trazem alguns históricos de profissionais sem formação para atuar na área. A influência para essa formação que era direcionada à chamada “pré-escola”, foi marcada, principalmente, pelo Colégio Coração de Jesus – instituição privada, de caráter confessional, que oferecia Cursos de Magistério e Estudos Adicionais em Materno-infantil, além de atender desde a idade pré-escolar ao Ensino Médio. Assim, para a primeira unidade de Educação Infantil do município de Florianópolis, indicaram cinco professoras formadas no magistério do Colégio Coração de Jesus e contratadas como substitutas, sendo que uma delas assumiu a posição de diretora.

No que se refere a proposta pedagógica construída pela RMEF, o Projeto inicial de 1976 tinha como premissa “Educar para Compensar”, sob influência do modelo que vinha sendo seguido nacionalmente para a pré-escola. Essa perspectiva foi assumida quando

Primeiro, na denominação – “ensino” pré-escolar e, em seguida, pela referência que faz à escola de primeiro grau – é em função do sucesso pretendido para as crianças nas primeiras séries do ensino primário que é pensado o pré-escolar. Ou seja: combater a repetência e o fracasso escolar e compensar as carências provenientes de um ambiente familiar desprovido de estímulos e referências positivas para as crianças carentes... (OSTETTO, 2000, p. 111).

Cinco anos depois da inauguração da primeira unidade de Educação Infantil pública municipal, a RMEF que contava com dez unidades educativas – sendo uma do tipo Creche e nove do tipo “NEI”, teve pela primeira vez seu currículo delineado (OSTETTO, 2000). Ostetto (2000) afirma que há indícios de uma perspectiva participativa, com a participação de diretoras e professoras das unidades na elaboração do primeiro currículo para a Educação Infantil do município.

O primeiro documento curricular da RMEF para as creches e NEIs municipais, especificando concepções, objetivos, conteúdos e sugestões para ação docente, foi intitulado de “Currículo Pré-escolar” em 1981 (OSTETTO, 2000). Revelar a existência desse documento normativo traz subsídios para pensar os primeiros ensaios curriculares municipais na direção de uma preocupação com a normatização e, de certa forma, com as especificidades deste segmento. Para a época de sua constituição, desenvolver uma proposta para o atendimento na creche e na pré-escola buscando evidenciar o espaço educativo como lugar de desenvolvimento e de intencionalidade pedagógica, e não somente com o intuito de suprir carências, já representava um progresso comparado a outras regiões do país. Mesmo reproduzindo muitos aspectos educativos sob os moldes do ensino primário, em algum grau, a RMEF já buscava um caráter particular para a Educação Infantil. Nas palavras de Ostetto (2000, p. 121),

[...] é interessante marcar uma característica da proposta: o atendimento da pré-escola como espaço escolar, como lugar de desenvolvimento. Mesmo que o currículo não fale de conhecimento (mas fala em área de estudo), a pré-escola é afirmada como espaço educativo, com intencionalidade pedagógica. Este aspecto evidencia, no meu entendimento, uma das especificidades na constituição e ampliação da rede de educação pré-escolar municipal de Florianópolis, quando comparada às redes de outras cidades e Estados brasileiros. Ela surge justificada pela carência e desvantagens culturais da população de baixa renda, mas efetiva-se como espaço educativo-escolar, com currículo próprio e professoras para encaminhá-lo. Este aspecto é, sem dúvida, muito significativo nesta história que vamos desvendando, mesmo considerando que

possa ter havido uma certa distância entre o proposto e o realizado...  
o grande problema dos currículos!

Considerar a distância entre o que está proposto e o que é realizado, é preciso. Historicamente, quando desconsideramos essa distância, arquitetamos uma visão artificial do que é o currículo em função de concepções e formas de ser/fazer tidas como ideais, assim torna-se necessário compreender o currículo num movimento contínuo, pensando em seu desenvolvimento desde o prescrito até o real. Desse modo, desde o primeiro currículo prescrito para o município de Florianópolis, é possível identificar sua distância do real, mesmo reconhecendo os esforços para diminuí-la

De uma educação compensatória, espelhando o contexto nacional, a RMEF foi construindo e reconstruindo diversos currículos ao longo dos anos. Passou por propostas pautadas em datas comemorativas, com uma série de sugestões de atividades correspondentes a cada comemoração, como aconteceu em outros municípios e estados brasileiros. Também, atividades direcionadas a coordenação motora, principalmente, utilizando desenhos e pontilhados mimeografados, alternados com colagem, pintura, recorte e outras “técnicas artísticas” (OSTETTO, 2000). Propostas que deixaram, ainda por muito tempo, rastros difíceis de serem apagados nas formas de trabalho com as crianças pequenas.

Tais currículos foram evidenciados por bases teóricas, apoiadas, principalmente, na psicologia do desenvolvimento humano (inicialmente com influência do construtivismo de Piaget – principal referência dos anos 80, e mais tarde, orientada por autores da Psicologia Sócio-histórica, pautada principalmente nos pressupostos de Vygotsky) (OSTETTO, 2000).

No processo transitório entre uma base teórica e outra, a defesa de um caráter pedagógico para a pré-escola, atribuía um papel de ensino-aprendizagem para este segmento. Portanto, passou-se a construir um novo olhar para a pré-escola, que para além de um espaço de desenvolvimento, tornou-se também um espaço de aprendizagem. E essa acepção de lugar de desenvolvimento e aprendizagem acompanhou os estudos e normativos nacionais, e, conseqüentemente, as tendências internacionais ao longo dos anos.

O estudo e a defesa da Educação Infantil como direito da criança ganha força e forma por meio da Constituição de 1988 que define o dever do Estado de garantir creche e pré-escola às crianças de zero à seis anos. No entanto, vale lembrar que:

[...] a Constituição de 1988 reconhece o Brasil como República Federativa formada pela união indissolúvel de Estados e Municípios e Distrito Federal, que se estruturam sob o princípio da cooperação. Isso significa que a entidade municipal integra a Federação brasileira na condição de pessoa política autônoma. (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2008, p. 20).

No caso, a autonomia municipal implica a fundação e a gestão de um Sistema Municipal de Educação (SME). No entanto, como em outros municípios e Estados, a constituição de um SME é marcada por contradições, dentre elas o partidarismo político que gerou descontinuidades nas propostas pedagógicas e projetos para a educação de zero a seis anos. Ostetto (2000) confirma a afirmativa quando diz que nesse período houve descontinuidades<sup>3</sup> na elaboração do currículo/proposta pedagógica para a Educação Infantil da RMEF, na medida em que vinha sendo redesenhada e reavaliada de tempos em tempos.

Também, com a LDB/96 que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, passou a ser papel do Estado, na figura da instância municipal, assegurar o direito para todas as crianças de zero à seis anos, o que implicou seu reconhecimento como parte do SME. No entanto, outra diferença significativa no município de Florianópolis diante dos demais municípios catarinenses, destacada por Ostetto (2000), diz respeito a vinculação administrativa da Educação Infantil, o que trouxe implicações importantes para o encaminhamento do trabalho no interior das unidades educativas. Historicamente<sup>4</sup> houve uma divisão administrativa da Educação Infantil, ficando, geralmente, a creche vinculada às Secretarias de Bem-Estar Social, da Família e Assistência, e a pré-escola vinculada especificamente às Secretarias de Educação (OSTETTO, 2000). No entanto, o município de Florianópolis já traz desde o início sua vinculação direta a Secretaria de Educação Municipal, compreendendo a importância também da parceria e articulação com outras secretarias.

Com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB/96) e a obrigatoriedade da matrícula e frequência de crianças a partir de

---

<sup>3</sup> Segundo Ostetto (2000), em alguns governos, como na gestão de Esperidião Amin e Bulcão Viana, não houve estruturação material/documental de propostas pedagógicas para o segmento da pré-escola. Apenas algumas orientações e realizações de cursos de formação. Aspecto que demonstra descontinuidade na produção curricular material da RMEF.

<sup>4</sup> Lembrando que somente a partir da LDB/96, com a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é que a Educação Infantil é desvinculada dessas outras secretarias (Saúde, Assistência social, Bem-Estar Social, da Família, entre outras) para se vincular a área da educação e, portanto, do Ministério de Educação.

quatro anos na Educação Infantil (Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade), tornou-se cada vez mais necessário a construção de novas unidades educativas e o investimento municipal para ofertar vagas com qualidade para crianças de zero a seis anos, e, mais ainda, de quatro a seis anos (devido ao caráter obrigatório). No entanto, a construção de novas unidades foi reduzida nos últimos anos, mesmo ainda havendo listas de espera para vagas na Educação Infantil municipal.

De acordo com Furtado (2020) é possível observar que apesar da expansão considerável no número de matrículas na Educação Infantil municipal, cabe sublinhar que desde o início – desde a primeira unidade educativa de Florianópolis<sup>5</sup> – se tem listas de espera para conseguir vagas, e este ainda era o cenário em 2019. Este fato revela a grande necessidade de políticas públicas que atendam e invistam nas demandas de vagas necessárias para o município.

Ao direcionar o olhar para a constituição da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis, percebemos que ela vem acompanhando a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil em nível nacional. Um exemplo recente que pode elucidar tal afirmação, diz respeito a regulamentação e reformulação das próprias formas organizativas dos agrupamentos de crianças, que com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos e, conseqüentemente, com a necessidade de ampliação de ofertas de vagas (principalmente para o público de quatro a seis anos), o município recorreu a seguinte estratégia a partir da Portaria n. 345/2018, que se manteve na portaria n. 460/2019: para as novas vagas nas unidades que ofertam o atendimento em período integral, a composição dos grupos deverá respeitar a organização do Quadro 1.

Para as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos) as portarias indicam que as novas vagas serão oferecidas apenas em período parcial, tendo como número total de crianças por turno e por grupo (grupo 5 e grupo 6): 25 crianças.

Essa iniciativa reverberou na nomenclatura utilizada para identificar as unidades educativas da RMEF. Até 2017 a RMEF dispôs de duas nomenclaturas para

---

<sup>5</sup> Ostetto (2000), apresenta em seus estudos um depoimento de Sônia Maria Dutra Luciano (primeira Coordenadora do Serviço de Educação Pré-escolar) dizendo que já na primeira unidade educativa criada (NEI Coloninha), a procura foi tão grande que houve a necessidade de fazer uma lista de espera para as vagas. A autora ainda afirma que 20 anos depois da inauguração da primeira unidade, ou seja, em 1996, ainda haviam muitas crianças em listas de espera. Infelizmente, considerando os anos que seguiram, essa ainda é a realidade no município de Florianópolis em 2024.

as instituições de Educação Infantil, são elas: Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI), sendo as primeiras destinadas às crianças de zero a seis anos em período integral, e os segundos, atendendo, preferencialmente, crianças de quatro a seis anos, em período parcial. Porém, com o decreto Nº 18.494, de 11 de abril de 2018, buscou-se uma unificação nas nomenclaturas, passando a chamar todas as instituições de Educação Infantil da RMEF de “Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM)”.

**Quadro 1:** Composição dos grupos de crianças de acordo com a portaria n. 460/2019

GRUPOS	TOTAL CRIANÇAS POR TURNO	INTEGRAL	PARCIAL	TOTAL VAGAS
Grupo 1	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 2	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 3	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 4	20 crianças	Até 15 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	25 vagas

Fonte: Portaria n. 460/2019

Assim é possível supor que esta mudança de nomenclatura não foi ao acaso. Ao contrário, gerou uma série de efeitos já constados, um deles foi a descaracterização do que diferenciava as “Creches” dos “NEIs”: turnos parciais/integrais, ou seja, o tempo de permanência da criança no espaço educativo. A limitação imposta faz com que algumas crianças tenham o direito a permanecer em período integral, enquanto outras apenas em período parcial. Esta decisão abre precedente para um futuro no qual o tempo integral não seja mais garantia do poder público. Amplia-se dessa forma as vagas oferecidas, no entanto, em quantidade insuficiente para atender as grandes listas de espera de famílias cujos provedores, em geral, trabalham em período integral.

Exemplos como esse, onde os normativos de âmbito nacional regulam e influenciam diretamente na construção dos normativos regionais/locais, reforçam o conceito de que as propostas pedagógicas, bem como documentos que orientam e regulamentam o funcionamento das instituições de Educação Infantil, são expressões do currículo, visto que por meio deles são construídas intenções e formas de autonomia e regulação que afetam as práticas docentes, as relações com as famílias e, obviamente, os direitos das crianças.

Os documentos criados ao longo da trajetória da RMEF demarcam cada momento histórico e político do município. O movimento mais recente de sistematização curricular da RMEF para a Educação Infantil tem sua trajetória iniciada em 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2015), e envolve um conjunto de documentos curriculares, tais como: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC (2015); Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020). Os três primeiros e o último serão focalizados a seguir.

Este vasto conjunto de documentos foi elaborado na medida em que se sucederam as novas políticas de Educação Infantil de âmbito nacional. Um exemplo concreto dessa influência macro no nível micro refere-se a construção das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) que buscava

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

Sua elaboração deu-se logo após a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio do parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 e fixada pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, o que demonstra certa relação entre o âmbito nacional e o âmbito regional/local.

O documento foi organizado em três partes. A primeira parte das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) foi elaborada pela professora da UFSC, Eloísa Acires Candal Rocha.

A segunda parte do documento foi produzida por um grupo de professores conferencistas<sup>6</sup>. E na terceira parte das Diretrizes, o documento trouxe relatos de experiências praticadas nas unidades educativas da RMEF com autoria<sup>7</sup> de professoras, supervisoras e demais profissionais envolvidos, compartilhando práticas exitosas que ocorreram na RMEF.

A partir das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município, organizou-se um amplo processo de formação para os profissionais da RMEF que perdurou por dois anos e resultou num segundo documento intitulado “Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)”. A publicação desse documento é “a sistematização desse movimento de reflexão coletiva e tem como objetivo apresentar indicativos para a atuação dos professores junto às crianças e para os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8).

Organizada em quatro capítulos, as Orientações Curriculares (2012) apresentam no primeiro deles as Diretrizes para a Educação Infantil da RMEF e as DCNEI/2009. No segundo, aborda a concepção da brincadeira como aspecto estruturante do trabalho pedagógico. O terceiro capítulo é destinado aos Núcleos da Ação Pedagógica, que “objetivam identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, objetivando detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo escolar tradicional, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com

---

<sup>6</sup> Daniela Guimarães com o texto “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética”; Verena Wiggers com o texto “Estratégias pertinentes à ação pedagógica”; Luciana Esmeralda Ostetto com o texto “Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”; Suely Amaral Mello com o texto “Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos”; Maurício Roberto da Silva com o texto “Corpo em movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens”; Ana Regina Ferreira de Barcelos com o texto “Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico”.

<sup>7</sup> Solange Rocha dos Santos com o texto “Contares, rimas e cantares”; Patrícia Lúcia B. da Silva, Daniela Tasquini, Elenir M. da Silva, Cláudia de Almeida Tem Caten, Kathia S. da Cunha, Fábio Tomaz Alves, Andréia Karla de B. Dias e Maria Aparecida Machado com o texto “Nosso mundo, nossa casa”; Andréia Cristina Custódio Correa, Daniela Cristina Silva, Luciano Gonzaga Galvão, Silvia Albertina Venâncio com o texto “Avaliando o cotidiano através da imaginação”; Projeto coletivo da unidade com o texto “Interação: uma proposta de trabalho pedagógico... onde tudo pode acontecer...”; Alcineia Bernardo da Silva Caetano, Fernanda Noronha Pandolfi, Jorgeane Rachadel Ramos, Jaqueline Teixeira Correia, Marilene Knoner Archer, Márcia Maria Borges Wageck com o texto “Uma viagem, muitas histórias”; Márcia Maria Borges Wageck com o texto “Os desafios de uma proposta: trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades na educação infantil”; Geisa Mara Laguna Santana e Rosiane de Fátima Ribeiro da Silva com o texto “Boi-de-mamão: uma brincadeira de faz de conta”; Adriança de Souza Broering com o texto “Um projeto de cultura e arte na creche: algumas possibilidades...”; Patrícia Vieira Leite, Ana Maria da Silva e Rute Rosa Amorim com o texto “O mundo encantado do circo travessura”.

fins de terminalidade única e conclusiva” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9). O último capítulo aborda as Estratégias da Ação Pedagógica e ressalta a importância da documentação pedagógica, citando a observação, o registro e a avaliação como ferramentas importantes para o planejamento pedagógico.

Na sequência, a RMEF elaborou o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2015). Diferente do processo de construção curricular realizado para as Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), na qual houve a consultoria e colaboração de um grupo de especialistas<sup>8</sup> que incorporou “parte das percepções dos profissionais em sua versão final” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7), o Currículo da Educação Infantil da RMEF

[...] foi intensamente discutido e sistematizado pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil – NEI municipais e pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014 (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8).

Para essa sistematização os/as supervisores/as apresentaram planejamentos e registros de professoras e professores reconhecendo que “as experiências do cotidiano das instituições revelam aspectos ao currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8). A participação docente na elaboração desse documento, de acordo com o mesmo, foi intermediada por outros profissionais. Portanto, mais uma vez são outros sujeitos e setores que falam pelas professoras e professores, apesar do discurso da RMEF defender a existência de um princípio de participação docente na constituição desses documentos.

Ademais, o Currículo para a Educação Infantil da RMEF está organizado da seguinte forma: Introdução; Brincadeira; Núcleo da Ação Pedagógica – Relações Sociais e Culturais; Núcleo da Ação Pedagógica – Linguagens (incorporando os seguintes subtítulos: Linguagem Oral e Escrita; Linguagens Visuais; Linguagens Corporais e Sonoras); E, por fim, o Núcleo da Ação Pedagógica – Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos

---

<sup>8</sup> O documento das Orientações curriculares (2012) indica em sua ficha técnica a consultoria de Angela Maria Scalabrin Coutinho e Eloísa Acires Candal Rocha. Como colaboradoras, traz as seguintes especialistas: Alessandra M. Rotta de Oliveira, Andréa Simões Rivero, Rosa Batista e Rosinete Valdeci Schmitt.

(incorporando um subtítulo dedicado a Linguagem Matemática). Na organização interna do documento, optou-se por seguir a divisão por grupos etários definidas nas Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), sendo ela feita da seguinte forma: Bebês – até 1 ano e 11 meses; Crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses à 3 anos e 11 meses; e Crianças pequenas – 4 anos à cinco anos e 11 meses. No entanto, em diversos NAPs estão disponibilizados ações comuns a todos os grupos etários. O documento ressalta que:

[...] essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

Esse aspecto etário reforça a existência de singularidades entre os grupos de crianças considerando seus anos de vida. No entanto, mesmo que o documento traga o alerta para a não segmentação do conhecimento por idade, é necessário ter o cuidado para não transformar aquilo que utilizamos para singularizar as infâncias numa forma de homogeneizar o desenvolvimento e, de certo modo, os comportamentos, das crianças de zero a seis anos.

A partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, ficou definido em seu artigo 5º, que a BNCC é “referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.” (BRASIL, 2017, p. 5). A Resolução também exige, em seu artigo 15º, o alinhamento “imediato” dos currículos e propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino à BNCC, sendo que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017, p. 11). Assim, cumprindo uma exigência normativa advinda do âmbito nacional, a RMEF estruturou o documento<sup>9</sup> intitulado “Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular”.

---

<sup>9</sup> O documento foi organizado por uma comissão organizadora composta por três formadoras do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), cinco supervisores da RMEF, uma diretora de unidade da RMEF (que tem como cargo de origem: professora de Educação Física) e uma professora da Educação Infantil da RMEF, além de uma colaboradora externa.

Furtado e Souza (2021) realizaram uma análise desse documento, destacando que recusar a proposta da BNCC não era uma alternativa, devido à sua obrigatoriedade legal. Assim, a comissão organizadora adotou estratégias que visavam encontrar maneiras de examinar e avaliar um caminho que validasse os documentos curriculares da RMEF, levando em conta a necessidade de revisá-los para alinhá-los com a BNCC. Assim, o documento ficou pronto e foi disponibilizado em abril de 2020 no site da PMF.

O documento disponibilizado traz uma breve trajetória sobre a constituição da BNCC no âmbito nacional, seguida do percurso realizado pelo município de Florianópolis de elaboração do novo documento adequando-se ao contexto da BNCC e, como o próprio documento insere textualmente, que demonstrasse um processo de “recontextualização curricular”<sup>10</sup>. Também apresenta um mapeamento das concepções dos documentos curriculares da RMEF e da BNCC e, por fim, expõe por meio de quadros analíticos as similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica que constituem o Currículo da Educação Infantil da RMEF.

No que diz respeito ao mapeamento das concepções, é notável que, ao término de cada temática investigada, torna-se evidente que, embora haja margem para melhorias e ajustes entre o que está prescrito e o que é efetivamente praticado nos currículos da RMEF, estes ampliam consideravelmente os conceitos delineados na BNCC. Em algumas instâncias, é possível identificar discrepâncias nos discursos entre os documentos da RMEF e a BNCC, e a tentativa da RMEF de reduzir tais distâncias para validar seus próprios documentos já estabelecidos. De acordo com Furtado e Souza (2021, p. 207), por exemplo, é possível perceber que:

[...] a BNCC fecha e verticaliza, ao definir “Objetivos de aprendizagem” a serem alcançados, enquanto os documentos curriculares da RMEF utilizam uma concepção mais horizontal e aberta, definindo seus tópicos como “Indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas”. Assim, a RMEF traz seus indicativos numa perspectiva possibilitadora de novas formas criativas de fazer e ser para e com as crianças. Já a BNCC restringe, à medida que codifica seus objetivos de

---

<sup>10</sup> Inspirados em Bernstein (1986), segundo o documento, o processo de recontextualização curricular é entendido como “um conjunto de códigos definidos por uma política macro, que são colocados em debate. Esse processo de recontextualização materializa-se na ação de identificar as possibilidades de aproximação ou de distanciamento, da implementação de macro políticas educacionais, destinadas aos entes da federação (Estados e Municípios) que a executam na esfera do micro” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 13).

aprendizagem de forma a criar expectativas sobre as crianças, tratando-as de forma homogênea e, conseqüentemente, abrindo preceitos rotuladores sobre elas. A BNCC também age de forma reguladora da ação docente devido ao seu desenho curricular, pois a maneira com que está organizada abre pressupostos para a culpabilização de professoras e professores, e das próprias crianças, diante das expectativas de aprendizagem a que são submetidas.

Em uma abordagem transgressora, o documento intitulado "Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular" é elaborado sob a influência dos princípios discursivos do neoliberalismo. Nesse sentido, utiliza-se dos discursos presentes na BNCC para validar suas próprias proposições, uma vez que "A flexibilidade e ambigüidade dos conceitos adotados sugerem que foram cuidadosamente escolhidos para compor o discurso" (SHIROMA, 2004). Assim, no contexto da globalização das políticas educacionais e da internacionalização das políticas curriculares, observa-se a adoção de um discurso uniformizado, estruturado em torno de conceitos-chave com significados variados, dependendo das intenções dos responsáveis pela sua aplicação. Dessa forma, é plausível supor que a RMEF tenha se apropriado dos discursos presentes na BNCC para fundamentar os seus próprios, com o intuito de validar os documentos curriculares já existentes no município.

Essa análise evidencia que os currículos oficialmente estabelecidos em nível nacional exercem uma regulação, e até mesmo uma restrição, sobre os currículos regionais e locais. Não se trata de ignorar as deficiências e desafios que ainda persistem na rede pública de Florianópolis, mas de destacar os esforços de resistência frente à lógica hegemônica proveniente das políticas neoliberais, que tendem à individualização e ao retrocesso na área da educação. De acordo com Furtado e Souza (2021),

O trabalho feito pela RMEF até então foi o de revisitar para retomar aquilo que já temos constituído numa perspectiva da continuidade. E esse revisitar está no sentido de assegurar o pouco que já temos constituído para as políticas de Educação Infantil e que implicam diretamente na docência para a área.

Diante do conjunto base de documentos analisados, e considerando a complexidade que é construir e reconstruir documentos curriculares, entendemos que

muitas vezes esse processo envolve jogos de poder que favorecem ou não os interesses e desinteresses daqueles que estão envolvidos na sua produção. Nesse sentido, e, em virtude dos objetivos que propomos para essa pesquisa, consideramos importante desvendar e focar em algumas concepções que esses documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF defendem e que serão trabalhados a seguir.

### **Concepções sobre Currículo e Docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação**

Buscando aprofundar as análises nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, intencionamos o levantamento de algumas concepções dentro dos seguintes documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Para isso, algumas questões direcionaram o nosso olhar durante o processo de levantamento das concepções, são elas: Que concepção de currículo para a Educação Infantil encontramos nos documentos curriculares da RMEF? Como os documentos curriculares da RMEF conceituam a Docência na Educação Infantil? Quais os indicativos de autonomia docente nos documentos da RMEF? Quais os dispositivos regulatórios encontrados nos documentos da RMEF?

Dessa forma, a busca foi feita artesanalmente, entrando em cada documento curricular – que estão disponíveis no site da PMF – estabelecendo como estratégia a procura no corpo dos documentos pelos descritores definidos previamente “Currículo”, “Docência”, “Autonomia” e “Regulação”, a partir da ferramenta de localização “Ctrl+F”. Para abranger as variações de alguns termos, utilizou-se as possibilidades de buscas demonstradas no Quadro 2. O processo da busca artesanal foi demorado, exigindo organização e paciência. Nesse sentido, fomos criando quadros para um registro pessoal, nos quais colocamos excertos que relacionassem os termos pesquisados à docência, ou no caso das variações terminológicas sobre o termo docência, que estivessem relacionados a uma concepção que revelasse o perfil e o papel docente que a RMEF desenha em seus documentos. Para melhor visualização sobre essa busca terminológica, organizamos o Quadro 3.

**Quadro 2:** Palavras-chaves e suas variações para a análise de conteúdo

PALAVRAS-CHAVE	VARIAÇÕES E APROXIMAÇÕES
Currículo	Curric (ulo) (ular) (ulares) Proposta político-pedagógica Proposta(s) pedagógica(s) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) Projeto educacional (pedagógico) Projeto Político Pedagógico (PPP) Projeto (de formação) (formativo)
Autonomia Docente	Auton (omia) (oma) (omo) Autor (ia) (a) (al) (es)
Regulação	Control (e) (ado) (ar) Regula (ção) (r) (ado) (mentado)
Docência	Docen (cia) (te) (tes) Professor (a) (es) Educador (a) (es) Adulto (s) Profissional (nais)

Fonte: elaborado por Furtado, 2020

**Quadro 3:** Incidência dos termos nos documentos curriculares analisados

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	INCIDÊNCIA DOS TERMOS
Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	Currículo	Currículo (21) Proposta político-pedagógica (0) Proposta(s) pedagógica(s) (18) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (2) Projeto educacional (pedagógico) (9) Projeto político-pedagógico - PPP (36) Projeto de formação (5)
	Docência	Docência (14) Professores (187) Educador (80) Adulto (112) Profissionais (80)
	Autonomia	Autonomia (13) Autoria (58)
	Regulação	Controle (28) Regula (1)
Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)	Currículo	Currículo (38) Proposta político-pedagógica (0) Proposta(s) pedagógica(s) (27) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (1) Projeto educacional (pedagógico) (7) Projeto político-pedagógico - PPP (7) Projeto de formação (0)
	Docência	Docência (11) Professores (112) Educador (2) Adulto (126) Profissionais (125)
	Autonomia	Autonomia (19) Autoria (19)
	Regulação	Controle (9) Regula (5)
Currículo da Educação Infantil da Rede	Currículo	Currículo (46) Proposta político-pedagógica (1) Proposta(s) pedagógica(s) (2)

Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)		Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (0) Projeto educacional (pedagógico) (0) Projeto político-pedagógico - PPP (0) Projeto de formação (0)
	Docência	Docência (3) Professores (16) Educador (2) Adulto (39) Profissionais (80)
	Autonomia	Autonomia (17) Autoria (22)
	Regulação	Controle (1) Regula (1)

Fonte: elaborado por Furtado, 2020

Diante do Quadro 3, observa-se que a busca pelas palavras-chaves no corpo do texto dos três documentos orientadores analisados, demonstrou de forma bastante satisfatória uma incidência que confirma a centralidade da organização curricular voltada para a orientação do trabalho docente, especificando e ampliando discussões e concepções importantes para a área. Quanto a incidência numérica, é importante observar se o fato de encontrar os descritores significa realmente que o documento está tratando daquilo que intenciono por meio dos questionamentos orientadores das análises. Quando, por exemplo, encontramos os excertos sobre autonomia e regulação está se referindo as professoras e professores, ou refere-se a autonomia e regulação da criança, sujeito da Educação Infantil? Portanto, o processo de análise foi um exercício intenso e que pode ser mais bem detalhado na própria dissertação de mestrado da qual faz parte.

Além das análises documentais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da Educação Infantil do município de Florianópolis. As entrevistas aconteceram de maneira dinâmica, respeitando as necessidades apresentadas no percurso, o que fez com que cada entrevista se tornasse única, pois considerei as professoras como sujeitos ativos no processo, que possuem particularidades manifestas objetiva e subjetivamente por meio da docência com as crianças da Educação Infantil. Também, importa salientar que os nomes utilizados para identificar as professoras participantes da investigação são fictícios, garantindo o sigilo ético da pesquisa.

O entrecruzamento entre os discursos documentais e os discursos docentes resultou nos achados que seguem.

### ***Currículo no contexto da Educação Infantil: percepções sobre autonomia e regulação da docência***

O entrecruzamento das análises perduraram sobre as concepções de currículo e de docência trazidas nas análises documentais e nas entrevistas semiestruturadas com as docentes em meio as questões relativas a autonomia e a regulação, fazendo sempre relação com o aporte teórico sobre a temática.

Inicialmente, observou-se que os primeiros documentos curriculares analisados para a Educação Infantil da RMEF (2010 e 2012) retratam uma concepção de currículo que ainda divide seu uso terminológico com outros termos como “proposta pedagógica” e “projeto educacional-pedagógico”, em função de uma forte preocupação com as especificidades da área e de uma diferenciação desta para com as demais etapas de ensino para as quais existem programas e grades de conteúdos a serem ensinados. Essa mesma preocupação é refletida também no depoimento da participante Camélia, quando, em alguns pontos de sua fala, a professora demonstra uma concepção híbrida de currículo refletida na forma como se autocorrigiu substituindo termos antes ditos. Parece-nos que ela não se sente totalmente segura em utilizar o termo “conteúdo” ou o próprio termo “currículo” no âmbito da Educação Infantil. Seu desconforto parece estar relacionado a preocupação com as especificidades dessa etapa da Educação Básica e a proximidade histórica com as propostas de escolarização precoce.

No entanto, com o passar dos anos e dos estudos realizados em conjunto com especialistas da área, observa-se uma segurança maior para a utilização do termo “currículo” nos documentos curriculares da RMEF em detrimento de outros termos, que no documento de 2015 já demonstra menor variação terminológica ao se referir ao currículo da Educação Infantil. Nesse contexto, a concepção de currículo presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF é entendida a partir de 2012 conforme está presente nas DCNEIs/2009, para a qual o currículo da Educação Infantil é concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 6).

Os documentos curriculares da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF) complementam e expandem a concepção de currículo estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/2009). Eles enfatizam a ideia de que o currículo é um caminho contínuo e em constante desenvolvimento, refletindo a perspectiva de consistência, continuidade e aprofundamento. Esses documentos concebem o currículo como uma ferramenta para organizar um projeto educacional que busca enriquecer e diversificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças nas instituições de Educação Infantil municipais. Esse projeto educacional é expresso nos projetos pedagógicos construídos em cada contexto específico, bem como nas intenções educacionais que visam facilitar as interações sociais das crianças com os outros, com o mundo e com os conhecimentos acumulados ao longo da história.

As concepções sobre o currículo abordadas pelas professoras participantes da pesquisa nas análises das entrevistas, se aproximam da aceção encontrada nos documentos curriculares da RMEF. Para uma melhor visualização das concepções de currículo abordadas pelas participantes, sintetizamos os depoimentos no Quadro 4 que segue:

**Quadro 4:** A concepção de currículo para cada professora entrevistada

PROFESSORAS PARTICIPANTES	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
Professora Camélia	O uso do termo currículo pela participante Camélia parece induzir ao entendimento de uma prática com viés mais prescritivo, vinculado ao controle e a regulação do conhecimento e do trabalho docente, bem como a racionalização dos processos de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo, refletindo sobre os movimentos cotidianos, a fala da participante Camélia corrobora com Sacristán (2000; 2013), quando entende a necessidade de olhar para a criança, construindo o currículo junto com elas, afinal, muito mais do que um conjunto de disciplinas a serem estudadas, o currículo envolve uma prática complexa que articulada aos contextos educacionais resulta em um eixo orientador da ação educativa.
Professora Girassol	A participante Girassol indica o currículo como um conjunto de valores, conhecimentos e saberes. Ressalta-o para além de um documento prescrito, que contempla os saberes que são construídos cotidianamente nas relações humanas estabelecidas no coletivo institucional. A participante ainda indica que as concepções delineadas dentro do currículo vão definindo uma identidade para a Educação Infantil, refletida nas suas especificidades. Aponta que o currículo é um caminho para refletir sobre a docência com as crianças pequenas. Subentende-se ainda, pela fala da participante Girassol, que o currículo não apenas se concretiza na prática, mas se nutre dela, ultrapassando uma visão simplista de grade de matérias e disciplinas e alcançando uma aceção de projeto formativo narrado e redesenhado cotidianamente com as crianças.
Professora Violeta	A concepção de currículo presente no depoimento da participante Violeta indica a compreensão de um processo formativo mais amplo, um eixo de princípios e organização da ação educativa, que por meio de ações

	intencionais encaminha o viver partilhado no cotidiano institucional. Esta acepção vai ao encontro do que defende Pacheco (2005), de que o currículo é construído também na prática do dia a dia, para e junto com as crianças. Em contraponto, a participante Violeta demonstra sua preocupação com a forma organizacional do currículo para a Educação Infantil da RMEF que divide as crianças em grupos etários, o que pode normalizar a seriação e hierarquização das propostas a serem desenvolvidas no trabalho docente com as crianças.
--	--

Fonte: elaborado por Furtado (2020) com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes da pesquisa

Ao observar as concepções descritas no Quadro 4, pode-se afirmar que as concepções de currículo das professoras participantes da pesquisa corroboram com a concepção de currículo descrita nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF e refletem um olhar sensível para as especificidades nesta etapa, evitando aspectos escolarizantes. No entanto, há críticas direcionadas ao currículo já estabelecido na RMEF e na expectativa de sua reelaboração, as participantes expressam a possibilidade de reconstrução curricular para além de uma tradução e implementação, mas de uma ressignificação autoral que considera aspectos contextuais e concretos movidos pelo cotidiano educativo junto com as crianças.

Há de se considerar que com as similitudes apresentadas no novo documento da RMEF em função da BNCC, o município corre o risco de dissolver sua concepção de currículo já consolidada e que valoriza as especificidades da Educação Infantil em uma concepção que desenha uma lógica mais homogeneizante e fragmentada dos conhecimentos e do próprio ser humano e suas subjetividades refletidas nos princípios velados da BNCC.

Quanto a concepção de docência presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, observa-se certa contradição, visto que os documentos destacam o papel das professoras e professores como mediadores das relações entre crianças e conhecimento, mas ignoram as condições objetivas e políticas para a sua realização.

Nesse sentido, o discurso sobre a concepção de docência presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, compreende as professoras e professores enquanto autoras/es de suas práticas pedagógicas e produtoras/es de teorias. Esses/as profissionais são vistos como os responsáveis por reconstruir o currículo prescrito pela RMEF através de sua interação diária com as crianças. No entanto, os relatos das professoras indicam que nem sempre essa visão é concretizada, e um exemplo concreto disso é o baixo incentivo a participação das

professoras e professores na elaboração e reelaboração dos documentos curriculares da RMEF.

Considerando essas contradições próprias do discurso documental, a acepção de docência desenhada nos documentos curriculares da RMEF se aproxima das concepções trazidas pelas professoras participantes da pesquisa nas análises das entrevistas. Para uma melhor visualização das concepções de docência abordadas pelas participantes, sintetizamos os depoimentos no Quadro 5 que segue:

**Quadro 5:** A concepção de docência para cada professora entrevistada

PROFESSORAS PARTICIPANTES	CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA
Professora Camélia	Na acepção da participante Camélia, a docência na Educação Infantil requer respeito as especificidades e necessidades do grupo de crianças com o qual trabalha, e isso implica em observar os movimentos das crianças, entender o que vem mobilizando-as, e, por meio de novos elementos, ampliar e complexificar as experiências e aprendizagens envolvidas nas propostas. A participante Camélia traz ainda, como movimento próprio da docência, a autoria, a escolha, a observação das necessidades das crianças, o planejamento de proposições e a busca por ampliar seu próprio repertório docente, entendendo que só assim é possível ampliar o repertório do outro com quem compartilham a vida cotidiana. A participante entende ainda que a docência requer movimentos de resistência diante de processos automatizados, burocratizados e cada vez mais controlados. Mas que a regulação nem sempre é negativa. Isso implica o exercício da reflexão crítica para além da prática cotidiana, contemplando as condições objetivas e as estruturas sociais e institucionais que demarcam essa prática educativa.
Professora Girassol	Com o entendimento de que a docência se constrói e se afirma nas relações humanas que são vivenciadas nas instituições educativas junto com as crianças, a participante Girassol descreve o processo da docência como um movimento de autoconhecimento, de autoafirmação e de busca contínua por seu desenvolvimento e aprimoramento. Reconhecendo em si mesma o que é possível oferecer e o que é preciso buscar, a participante entende ser capaz de olhar para as potências das crianças, diversificando e ampliando repertórios numa relação de mão dupla. Além disso, a participante diz que está intrínseco no papel docente a necessidade de considerar e ampliar o desenvolvimento integral da criança com a qual trabalha, considerando todas as suas dimensões humanas. Para completar sua concepção de docência, a participante Girassol traz a angústia de uma categoria que tem sua voz cada vez mais “tolhida” e defende que a docência não pode ser silenciada, ela necessita ser reconhecida em todos os seus direitos.
Professora Violeta	Na concepção de docência da participante Violeta, professoras e professores tem “esbarrado” em situações nas quais a estrutura temporal e espacial enraizada institucionalmente não permite mudanças na rotina culturalmente instituída. No entanto, as/os docentes procuram fazer alguns contornos para burlar as exigências e as carências relativas ao seu trabalho nas instituições educativas. Assim, a participante Violeta entende que, na medida em que as professoras e professores vão construindo o seu fazer docente no movimento de planejar, observar, refletir e repropor, elas/eles vão “ressignificando os currículos”, dando novos sentidos e significados às ações cotidianas. Para isso, entende a necessidade de um olhar sensível das professoras e professores para as relações travadas em contextos com as crianças. Sua fala também evidencia que professoras e professores não são detentoras/es do saber e por isso precisam estar em constante busca e formação. Portanto, a partilha de experiências entre as/os docentes torna-se um espaço privilegiado

	para a renovação dos saberes docentes e, conseqüentemente, transcende a docência ao nível de formadora de seus próprios pares.
--	--

Fonte: elaborado por Furtado (2020) com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes da pesquisa

Ao observar as concepções descritas no Quadro 5, pode-se afirmar que as concepções de docência das professoras participantes da pesquisa se aproximam da concepção de docência descrita nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, no entanto, as participantes descrevem também um lado que não está explícito nos documentos curriculares da RMEF e que diz respeito as condições objetivas para a concretização dessa docência. Tal fato revela certo distanciamento entre as condições reais e o que está prescrito, já que as participantes procuram demonstrar aspectos que dificultam cotidianamente seu trabalho, dentre estes encontram-se as carências formativas, materiais e estruturais.

Outro ponto interessante refere-se à condição de autoria descrita nos documentos curriculares, a qual é reconhecida pelas próprias professoras participantes. Essa autoria e capacidade de redefinir o currículo por meio das interações com as crianças são acompanhadas de uma contradição entre aspirações ideais e as condições reais oferecidas para sua realização. Assim, a condição de serem autoras de sua prática docente é permeada por aspectos contraditórios: enquanto os documentos curriculares e os depoimentos das participantes sugerem uma autonomia docente, a crescente carga de trabalho impõe uma sobrecarga que reflete aspectos regulatórios sobre a docência. Essa contradição resulta, por vezes, em movimentos de reprodução e, em outras ocasiões, em movimentos de resistência por parte das professoras. Portanto, essa dicotomia se torna um dispositivo caracterizador da docência, que oscila entre autonomia e regulação, entre o idealizado e o real, entre reprodução e resistência, entre outros aspectos.

O principal desafio desta pesquisa foi identificar e compreender os dispositivos que regulam a docência na Educação Infantil. Esses dispositivos parecem estar profundamente enraizados nas ideologias dominantes, o que torna sua decodificação uma tarefa árdua. Nesse contexto, o entendimento sobre ideologia pode ser definido como

[...] a manipulação de entendimentos, em uma tentativa de legitimar os interesses de grupos e interesses específicos. Abordada dessa forma, a noção de ideologia diz respeito às lutas em curso na construção de significado e compreensão em sociedade. (SELWYN, 2014, p. 12).

Portanto, os dispositivos regulatórios da docência vêm cada vez mais presentes nos discursos políticos, na mídia e nos textos curriculares, moldando os modos de ser e estar no mundo. De acordo com Selwyn (2014), ao longo das últimas três décadas, a ideologia tem se transmutado de acordo com os contextos, interesses e dinâmicas de poderes estabelecidas. Sob essa ótica, os discursos são articulados para estabelecer “verdades” que refletem e promovem os interesses dos grupos dominantes e que são incorporadas ao senso comum, nos modos de perceber a – e de conviver em – sociedade.

Nas análises apresentadas, percebe-se que os currículos nacionais exercem um papel regulador e restritivo sobre os currículos regionais e locais. Esse fenômeno é impulsionado pelas políticas educacionais que seguem uma ideologia neoliberal, visando comercializar a educação e redefinir o papel da docência. Os dispositivos reguladores presentes nos currículos refletem essa ideologia, sendo difundidos no imaginário social através da criação de "consensos" que se tornam parte do senso comum. Esses dispositivos são moldados pela lógica de mercado, que enfatiza competências e habilidades, resultando na homogeneização e fragmentação do conhecimento e da infância.

Ao mesmo tempo em que os currículos são regulados por esses dispositivos ideológicos, também regulam a docência e as infâncias. Embora esses dispositivos regulatórios estejam presentes, muitas vezes estão camuflados pelas condições objetivas com as quais professoras e professores colocam o currículo em movimento, reconstruindo-o. Um exemplo concreto refere-se a precarização das condições de trabalho de professoras e professores, refletida, na falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos materiais, no não reconhecimento da profissão, nos baixos salários e/ou salários desiguais, assim como, no aumento de exigências impostas as professoras e professores – resultados da intensificação do trabalho docente. Essa sobrecarga de trabalho dificulta os movimentos de interação e aumenta o isolamento docente, provocando ainda um sentimento de culpa por parte das professoras e professores por não conseguir “dar conta” de tantas exigências.

Todavia, as professoras participantes demonstram estar conscientes dos mecanismos de regulação e controle que afetam seu trabalho. Elas percebem a imposição de diretrizes sobre o que e como devem realizar suas tarefas, mesmo que de forma sutil, o que influencia e restringe sua atuação. Nessa direção, ao longo de seus relatos, as participantes dão indícios sobre a utilização de táticas na intenção de

transgredir certo engaiolamento de suas proposições pedagógicas em modelos prontos e compartimentados, demonstrando movimentos de resistência e, de certa forma, de autonomia, diante de processos cada vez mais automatizados, burocratizados e regulados.

### **Considerações finais**

Por meio das inferências realizadas no processo de análise do estudo foi possível atuar diretamente sobre as causas e os efeitos provocados pelas mensagens textuais dos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, e percepções nos depoimentos das professoras participantes, indicando as possibilidades de (re)construir o currículo na Educação Infantil, identificando aspectos de regulação e autonomia, assim como de reprodução ou resistência, revelando mensagens explícitas, mas também, intenções implícitas.

Assim, por meio do entrecruzamento das análises, percebe-se que a autonomia docente é controlada por dispositivos regulatórios que estão, contraditoriamente, dentro e fora dos currículos oficiais/prescritos e dos currículos reais colocados em movimento na ação docente com as crianças. Compreendemos ainda, que apesar da dificuldade em desenhar e explicitar o que são exatamente esses dispositivos regulatórios, eles coexistem de uma forma sutilmente mascarada pelos discursos neoliberais que estão cada vez mais incorporados nas mídias, nas políticas e no próprio senso comum.

Entendemos que, ao aproximar os documentos curriculares da RMEF do texto da BNCC, intensificam-se aspectos regulatórios que permeiam diversos âmbitos da docência, como: materiais pedagógicos disponíveis, formação docente e processos avaliativos, os quais formam uma rede de regulação do trabalho docente, promovendo uma tentativa de homogeneização, gerida pelos ideais de responsabilização individual. Isso implica que o indivíduo é constantemente responsabilizado e pressionado a acompanhar as novas exigências formativas, independentemente das condições reais para realizá-las, em nome do suposto direito à liberdade individual.

Entretanto, a autonomia docente aparece nos depoimentos das professoras participantes muito mais próxima de movimentos coletivos do que do isolamento, pois se constrói no encontro com os outros, mediada pelas negociações estabelecidas por meio do diálogo que perpassa pela compreensão de seus próprios critérios

profissionais, mas também dos critérios de outros profissionais. Sob essa ótica, quanto mais isoladas as professoras estão, menos as professoras se sentem autoras/autônomas. Portanto, o desenvolvimento potencial da autonomia docente parece estar atrelado aos movimentos autorais e coletivos nas unidades educativas e requer um exercício de vigilância constante.

Além disso, a autonomia docente também é mencionada nos relatos em conexão com o autoconhecimento, envolvendo um processo interno de compreensão, reflexão e formação da identidade profissional tanto individual quanto coletiva por parte das professoras participantes. Isso reflete um posicionamento em relação as possibilidades de fazer escolhas com base na construção profissional docente diante dos desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias como professoras na Educação Infantil.

Por fim, as professoras procuraram demonstrar em seus depoimentos a existência de espaços de autonomia em meio a esses processos regulatórios. Mesmo que esses espaços estejam cada vez mais reduzidos (e, às vezes, camuflados em uma autonomia ilusória), as participantes (e, também, os documentos curriculares, embebidos de suas intenções declaradas e silenciadas) evidenciam as professoras e professores como autoras de suas práticas pedagógicas. No entanto, parece-nos que a autoria docente trazida nos discursos docentes é entendida como forma de resistência, enquanto a autoria docente trazida nos discursos documentais é entendida como responsabilização e, de certa forma, como reprodução de práticas tidas como exitosas.

## **Referências**

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB n. 20/09** – Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 12 agosto 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2** de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURTADO, Kênia Kristina. **Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil**: entre a autonomia e a regulação. Dissertação de mestrado. 2020. Disponível em:  
<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000082/00008275.pdf>

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Dos normativos nacionais aos documentos curriculares do município de Florianópolis: dispositivos regulares do currículo no contexto da Educação Infantil. In: THIESEN, Juarez da Silva; DURLI, Zenilde; SANTOS, Graziella Souza dos; OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de; LÚCIO, Maria Luiza (Orgs.). **Itinerâncias investigativas em currículo**: teorias, políticas e práticas. São Paulo: Pimenta cultural, 2021.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**: retratos históricos da Rede Municipal (1976 – 1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Edição para Kindle. Trad. por Giselle Martins dos Santos Ferreira. Londres: Routledge, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, [s.l.], v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.