

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR



Ficha Técnica 2020

Prefeito

Gean Marques Loureiro

Secretário Municipal de Educação

Maurício Fernandes Pereira

Diretora da Educação Infantil

Dione Raizer

Gerente de Articulação e Atividades Complementares

Joice Jacques da Costa Pereira

Assessoras da Diretoria de Educação Infantil

Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues

Claudia Aparecida da Silva e Silva

Juliana Melo

Karine Quint Rachadel

Kariny Pereira Wiethorn

Lélia Florisbal Pereira

Lilian Cristina Luz

Marcela Carolina Zen de Andrade

Marilande Gonçalves

Priscila Chiká Simici

Priscila Eli Alves

Rosana Aniela Garcia

Simone Pedrini

Tatiana Kelen da Silva Pereira

Tatiane da Silva Silveira

Thayse Schmitz

Vera Lúcia Klein

Zenilda Ferreira de Francisco

Assessoras Administrativas - DEI

Denise Westphal Sá

Juliana Dias Ferraz de Souza

Estagiária - DEI

Hariel Layla dos Santos

Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

Ana Regina Ferreira de Barcelos

Andreia do Carmo

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel

Jacira Carla Bosquetti Muniz

Joselma Salazar de Castro

Reonaldo Manoel Gonçalves

Rosinete Valdeci Schmitt

Simone Cristiane Silveira Cintra

Tatiana Valentin Mina Bernardes

Zenaide Sousa Machado

Estagiária

Nayara Granzotto Claudino dos Santos

Comissão Organizadora

Ana Regina Ferreira de Barcelos

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Fabricio Zimmermann Souza

Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel

Heloisa dos Santos Simon

Karine Zimmer

Leila Echer

Leticia Águida Bento Ferreira

Maria de Nazaré Feijó

Rejane Teresa Marcus Bodnar

Colaboradora

Márcia Buss-Simão

Ficha Técnica 2021

Prefeito

Gean Marques Loureiro

Secretário Municipal de Educação

Maurício Fernandes Pereira

Secretário Adjunto de Educação

Rodrigo Goulart Leite

Diretora de Gestão Escolar

Fabírcia Luiz Souza

Diretor de Planejamento e Dados Educacionais

Eduardo Savaris Gutierrez

Diretor Operacional

Jean Ribeiro Fernandes

Diretora da Educação Fundamental

Raquel Regina Zmorzenski Valduga
Schöninger

Diretora da Educação Infantil

Débora Raquel Schutz

Coordenação Assessoras DEI

Juliana Dias Ferraz de Souza
Suelen Terezinha da Silva

Assessoras da Diretoria de Educação Infantil

Andreia Maria de Souza Fernandes
Fabiana Duarte
Fernanda Vicente de Azevedo

Kariny Pereira Wiethorn

Manoella de Mesquita Schlindwein

Marcia Maria Wollinger Guimarães da
Costa

Melissa de Oliveira Brito

Nicole Fernanda Meyer

Priscila Chiká Simici

Priscila Eli Alves

Sandra Regina Pires

Silvia Renata de Carvalho

Tatiana Kelen da Silva Pereira

Tatiane da Silva Silveira

Vera Lucia Klein

Viviane da Cunha

Zenilda Anflor Ferreira

Assessoras Administrativas - DEI

Denise Westphal Sá

Júlia da Rosa de Oliveira

Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Dirce Guerres Zucco

Lizyane F.S. Dos Santos

Maristela Della Flora

Marlise Oestreich

Reonaldo Manoel Gonçalves

Rosinete Valdeci Schmitt

Simone Cristiane Silveira Cintra

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Prefeitura, Florianópolis (SC).

Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis [livro eletrônico] : recontextualização curricular. -- Florianópolis, SC : Secretaria Municipal de Educação, 2021.

PDF

Vários colaboradores.

ISBN 978-65-89409-04-5

1. Base Nacional Curricular de educação infantil
2. Educação infantil I. Título.

21-89716

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Base Nacional Comum Curricular : Educação infantil 372.21

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Apresentação - Prefeito

A responsabilidade de administrar o município de Florianópolis tem possibilitado desafios e gratas surpresas. Uma delas é perspectivar e efetivar uma educação infantil, ainda mais qualificada, para os munícipes. Então sobre a condução do Secretário Maurício Pereira Fernandes, à frente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, apresentamos o documento "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR", que ora vem a público.

Tal documento resulta do processo de discussão e implementação da BNCC na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tal ação cumpre a estratégia 5.1.1.19. do Plano Municipal de Educação de Florianópolis, Lei Complementar nº546, de 12/01/2016: "Promover a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação infantil". O texto síntese do processo de estudo, discussão, reflexão e formação continuada que possibilitou a recontextualização curricular dos documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, atende ao previsto no artigo 7º da Resolução: CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Isto posto, parabenizamos o Secretário de Educação e profissionais envolvidos no processo, pelo empenho e compromisso na execução do trabalho realizado. Assim é com satisfação que entregamos nas mãos da população um documento que é a tradução de como os entes da federação podem se articular na proposição de política pública.

Gean Marques Loureiro
Prefeito de Florianópolis

Apresentação - Secretário

A responsabilidade de conduzir a Política Pública Educacional, do Município de Florianópolis, tem possibilitado a experiência de estabelecer várias frentes de diálogo. É no esforço de aproximação com o mundo real, que pulsa dentro dos Núcleos de Educação Infantil Municipal- NEIM, povoado por nossas crianças, com suas singularidades e modos próprios de se relacionar com o mundo, e, na defesa de seus direitos fundamentais, que vimos, com satisfação, tornar público o documento em pauta.

A sistematização aqui realizada demarca esse diálogo com a política nacional e assim, atende ao estabelecido na Resolução CNE/CP nº2 de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a qual assevera em seu art. 5º, que a BNCC é referencial nacional para os sistemas de ensino e os municípios que o compõem, construam ou revisitem seus currículos.

Diante dessa demanda, o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI, vinculado à Diretoria de Educação Infantil - DEI, desta Secretaria, estruturou um intenso processo formativo de estudos, análises, reflexões, ocorrido ao longo de 2018 e 2019. Na defesa do princípio da participação, que traz os profissionais para o protagonismo das discussões, este foi efetivado com representações de professores/as, supervisores/as, diretores/as e assessoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Os profissionais da Educação Infantil, envolvidos no processo formativo, revisaram os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), realizaram esta recontextualização curricular, a partir da BNCC, aqui sistematizada.

Entregamos ao município esse documento que é a expressão do empenho e da dedicação de nossos profissionais em efetivar uma Educação Infantil, cada vez mais qualificada para nossas crianças, razão maior de nosso trabalho. Assim, é com grande orgulho e contentamento, que trazemos a público o presente documento:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR.

Maurício Fernandes Pereira
Secretário Municipal de Educação de Florianópolis

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1. HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA BNCC	9
2. O CONTEXTO DA DISCUSSÃO DA BNCC INSTAURADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF	12
3. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC E DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF	16
4. MAPEAMENTO DE CONCEPÇÕES NA BNCC E NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF	21
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E CUIDAR-EDUCAR	21
4.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	22
4.3 A EXPERIÊNCIA	24
4.4 RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS	26
4.5 BRINCADEIRA E INTERAÇÕES	28
4.6 INTENCIONALIDADE EDUCATIVO-PEDAGÓGICA	30
4.7 OBSERVAÇÃO, REGISTRO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	31
4.8 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	34
5. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E NÚCLEOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA: SIMILITUDES	36
5.1 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E NÓS E NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS	37
5.2 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO E NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA LINGUAGENS ORAL E ESCRITA	42
5.3 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS E NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA LINGUAGENS VISUAIS	46
5.4 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS/TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS E NÚCLEOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS	50
5.5 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES E NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA RELAÇÕES COM A NATUREZA: MANIFESTAÇÕES, DIMENSÕES, ELEMENTOS, FENÔMENOS E SERES VIVOS	54
6. APONTAMENTOS FINAIS DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR	58
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

O presente texto socializa a trajetória de leituras, estudos, análises e discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF¹, ocorrido ao longo dos anos de 2018 e 2019. Dentre o conjunto de documentos curriculares do município nos detivemos, em especial, nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

Inicialmente o texto destaca um breve histórico do processo de construção e implementação da BNCC no contexto nacional; na continuidade, sistematiza as ações realizadas pela Diretoria de Educação Infantil – DEI para estruturar o processo de organização do presente documento, que foi o desdobramento de um processo formativo instaurado na RMEF.

Posteriormente, tecemos um diálogo entre as concepções presentes no referido documento nacional e nos documentos curriculares da Educação Infantil do município, demarcando, assim, o processo de recontextualização curricular.

Na continuidade, apresentamos uma análise comparativa, em que cotejamos os diferentes Campos de Experiências e os Núcleos de Ação Pedagógica. Na sequência, inserimos também um quadro que ilustra alguns objetivos de aprendizagem das crianças definidos na BNCC (2017) e os indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas² - a serem vivenciadas pelas crianças definidos nos documentos curriculares da RMEF.

Encerramos as análises tecendo indicações que orientam a relação estabelecida entre os documentos curriculares mencionados e a BNCC (2017), reiterando os pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009), que sustentam as concepções presentes na BNCC (2017), no que concerne a etapa em foco e os Documentos Curriculares da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

1 Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para a 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).

2 Conforme Rocha (2010) "O termo 'educacional-pedagógico' é utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança), que ao meu ver integram a definição dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades de Educação Infantil. Outros autores optam por denominar estas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular. Ver em MEC/COEDI, 1996)". (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.19).

A proposição aqui apresentada cumpre, assim, o que foi definido na Resolução CNE/CPn^o2 de 2017, que assevera no seu art. 5^o, que os municípios deverão revisar seus currículos.

1. HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA BNCC

Para contextualizar, brevemente, o processo histórico de constituição da BNCC é preciso ter em atenção que os rumos das políticas educacionais, em particular das políticas curriculares, levam em conta as influências externas que atravessam as demandas oriundas do mundo do trabalho. Quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n^o 9394 de 1996, já estava presente a necessidade de adequação da educação a requisitos postos pelo mercado de trabalho. O chamado "modelo de competências", no Brasil, pode ser observado já associado aos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil desde 1998, que afirmam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular, com base nas clássicas disciplinas, não mais atendia às exigências do mundo produtivo. Portanto, a primeira tentativa de uma padronização de currículo nacional se deu logo após a definição da LDBEN com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e os PCNs para as demais etapas educativas.

A exigência de uma BNCC não é recente, tanto que a menção da necessidade de uma base comum para a elaboração de currículos está prevista no ordenamento legal da Educação Básica brasileira: na Constituição de 1988, na LDBEN N^o 9394/1996 e na sua atualização em 2013, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2013. Essa elaboração é tratada por 04 das 20 metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Definem-se, nessas metas (Estratégia 2.1; Estratégia 3.2; Meta 7; Estratégia 7.1)³ os termos em que a elaboração da BNCC deve se dar.

3 ESTRATÉGIA 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2^o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2^o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. ESTRATÉGIA 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional->

Em conformidade com o estabelecido pelas metas acima referidas, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, em março de 2015, deu início ao processo de elaboração da BNCC. Constituiu um comitê assessor, composto por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil e uma equipe de especialistas, composta por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, professores da escola de Educação Básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Coube a esse grupo de 133 pessoas, organizado em 29 comissões e nomeado pelas portarias 19 e 20, de 10 de julho de 2015, da SEB/MEC, elaborar a proposta preliminar de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, disponibilizada à consulta pública pela SEB/MEC em setembro de 2015.

Essa versão recebeu 12.226.510 contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores. Os números da consulta pública⁴ disponibilizados no Portal, são expressivos da mobilização e do debate gerado pela BNCC. Além disso, esse debate não ficou circunscrito ao Portal. Estendeu-se a centenas de reuniões promovidas pela CONSED/MEC com associações científicas, movimentos sociais, redes de ensino, universidades e leitores críticos das áreas de conhecimento, que emitiram pareceres sobre os documentos preliminares dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica.

Ao longo dos meses de dezembro de 2015 a março de 2016, a equipe de assessores e especialistas acolheu as críticas e contribuições de todos os setores da sociedade que se manifestaram sobre o documento preliminar. Foram analisados: os dados da consulta pública, feita por meio do Portal, e que foram consolidados em relatórios elaborados por pesquisadores da Universidade de Brasília - UnB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio; os pareceres produzidos por leitores críticos da proposta preliminar; as contribuições de diversas associações científicas, com as quais o comitê assessor e as equipes de especialistas se reuniram; as contribuições decorrentes de reuniões com movimentos sociais, grupos de pesquisa, escolas, dentre outros grupos com os quais o comitê assessor e as equipes de especialistas se reuniram. Para todos que estiveram envolvidos nesse processo, atuar na construção de documento tão relevante para a educação brasileira, em diálogo com a sociedade, foi uma tarefa desafiadora, assumida com senso de responsabilidade e espírito democrático. A transparência de todo

[de-educacao-lei-n-13-005-2014.](#)

4 Fonte das informações documento: “Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da base nacional comum curricular”. Disponível em: Mieb: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>

esse processo foi atestada pelo acesso que qualquer cidadão cadastrado no Portal pode ter, tanto às contribuições e aos relatórios que delas se originaram, quanto aos pareceres de leitura crítica.

Desde a sua versão preliminar e, de forma mais explícita na sua segunda versão, os princípios que orientaram a elaboração da BNCC decorrem daqueles expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, para o Ensino Fundamental - DCNEF, para o Ensino Médio - DCNEM, e nas demais diretrizes. Alicerçam-se, portanto, nas conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa de uma educação republicana, pautada na valorização dos sujeitos da Educação Básica, no respeito à diversidade, no compromisso com o desenvolvimento das ciências, na afirmação das responsabilidades do Estado com uma formação para a cidadania responsável, crítica e emancipadora.

ABNCC para a Educação Infantil teve como orientação de seu processo de elaboração as DCNEI de 2009, sendo que o conjunto de consultores e especialistas, responsáveis pela elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, afirmaram que para a Educação Infantil a BNCC se constituiu um momento importante para sublinhar as concepções de criança e currículo já expressas nas DCNEI. Assim sendo, para a Educação Infantil, parte significativa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC está estabelecida no documento de caráter mandatório da área que são as DCNEI, mais particularmente, nos seus artigos 8º e 9º⁵ que foram detalhados e ampliados nos cinco Campos de Experiências. Os consultores e especialistas contratados pelo MEC e pela Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI, naquele momento de elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, consideraram uma oportunidade histórica de enfrentar desigualdades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e vivência da infância.

Após o processo de elaboração da primeira e segunda versão, que contou com a participação da sociedade brasileira, especialmente, na elaboração da segunda versão da BNCC, a equipe de profissionais contratados foi destituída tendo em conta a mudança de governo federal. O processo de ajustes e redação da terceira versão⁶ resultou em um conjunto de críticas da comunidade acadêmica e dos pesquisadores da área. Na ocasião, organizados pelo GT7 da ANPEd, os pesquisadores da área elaboraram um documento

5 O artigo 8º estabelece que “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Já o artigo 9º diz que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências”.

6 No dia 06/04/2017 o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a terceira versão da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

elencando diversos pontos de crítica a essa terceira versão. Um ponto em particular merece ser mencionado, que foi a alteração da denominação do Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação para Campo de Experiência Oralidade e Escrita. Resultado dessa crítica movida por pesquisadores do GT7 da ANPEd, na quarta e última versão da BNCC, esse Campo de Experiência volta a sua denominação original: Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, promulgada pela Resolução do CNE/CP N° 2 de 22 de dezembro de 2017 que regulamenta sua implementação.

Além da mobilização na esfera Federal, após a publicação da Resolução CNE/CP 2/2017, estados e municípios desencadearam seus processos de discussão e implementação da BNCC. Em regime de colaboração, o Estado de Santa Catarina, seguindo os moldes de consulta pública adotada durante a última versão do processo da BNCC, institui o Currículo do Território Catarinense, que aborda temas⁷, que não foram tratados, especificamente, na BNCC (2017). O documento oficializado pela RESOLUÇÃO CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019 objetiva subsidiar a implementação da BNCC (2017) nos 295 municípios do estado de Santa Catarina. No caso do município de Florianópolis, o processo de discussão tem início antes do lançamento do referido currículo, como veremos na próxima seção.

2. O CONTEXTO DA DISCUSSÃO DA BNCC INSTAURADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF

De acordo com a Resolução do CNE/CP 2/2017 que regulamenta a implementação da BNCC, há uma exigência de ações a serem desenvolvidas nos municípios. No artigo 15º da referida Resolução fica estabelecido que no prazo de 02 anos, ou seja, até 2020, os entes da federação necessitam adequar seus currículos à BNCC (2017).

O município de Florianópolis atendendo ao previsto na Resolução supracitada ao longo de 2018 e 2019, põe em curso um processo de estudo e discussão com os profissionais da Educação Infantil da RMEF.

A Secretaria Municipal de Florianópolis realizou em 05 de fevereiro de 2018, no Centro de Convivência da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, a VII edição do Congresso de Educação Básica – COEB, com o tema “Docência na sociedade multitelas”.

7 A diversidade como princípio formativo na Educação Básica; Educação para as relações étnico-raciais; Educação de pessoas jovens, adultas e idosas – EJA; Educação escolar quilombola; Educação escolar indígena; Educação do campo; Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no território catarinense.

Na ocasião foi realizada a mesa “Docência e desafios curriculares na Educação Básica”⁸, na referida mesa discutiu-se a trajetória da construção da BNCC e destacou-se os principais tópicos que compunham os textos nas diferentes etapas da Educação Básica.

As assessoras que atuam na Diretoria de Educação Infantil - DEI e no Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI, organizaram grupo interno de estudos e buscaram, ainda, diferentes Fóruns de Discussão⁹ para se apropriarem do tema e assim qualificar os processos de discussão nos espaços de formação continuada realizado com os profissionais. Foi solicitado a todas as Unidades Educativas que encaminhassem representantes para participar do Seminário “A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC” promovido em 20 de agosto de 2018 pela Diretoria de Educação Infantil. O Seminário contou com as seguintes temáticas: a Palestras 1: “A Constituição da BNCC e suas Implicações para a Educação Básica”¹⁰ ; Palestra 2 - “O Processo de Elaboração da BNCC e a Educação Infantil”¹¹; Mesa Redonda - “Documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis em Diálogo com a BNCC”¹².

A partir da realização do Seminário definimos a realização de um curso de aprofundamento sobre a BNCC em que cada Unidade Educativa deveria ter no mínimo um representante, preferencialmente, o supervisor e/ou diretor, ou na impossibilidade destes, um professor. O referido grupo foi coordenado por uma consultora que ao longo dos meses de outubro e novembro conduziu os encontros com dois grupos, envolvendo aproximadamente noventa profissionais, perfazendo um total de 28 horas de discussão. O estudo e a análise comparativa realizada por esses profissionais que cotejaram os conceitos e concepções adotados na BNCC (2017) e nos Documentos Curriculares da Educação Infantil da RMEF, foram aprimorados por uma comissão de profissionais¹³, oriundos desse

8 Mesa composta por: Profª Dra. Júlia Siqueira da Rocha - Secretaria Estadual de Educação - SEE/SC, a Profª Dra. Márcia Buss-Simão - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e como mediadora a Profª Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

9 Dentre os Fóruns de discussão destacamos: VI Colóquio Diálogos Freirianos: Infância, Cidadania e Formação Docente, realizado pela UDESC, em 08 e 09 de maio de 2018. As assessoras e membros do NUFPAEI participaram da conferência – “BNCC: quando o não participar é resistir” Profª Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – PPGE/Observatório de Práticas Escolares – FAED/UDESC; O 10º Fórum Extraordinário da Undime/SC, de 23 a 25 de maio de 2018, em Florianópolis, no qual a discussão da BNCC foi tema tratado em diversas mesas; O Ciclo de Estudos e debates sobre a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, no período de 24 de maio à 05 de julho de 2018, organizado pelo NDI/UFSC; Seminário Estadual para a elaboração do Currículo do Território Catarinense do Marco Zero 26 e 27 de junho de 2018.

10 Profª Drª Jane Bittencourt – UFSC/CME;

11 Profª Drª Márcia Buss-Simão/UFSC;

12 Profª Drª Márcia Buss-Simão/UFSC e Profº Dr. Alexandre Fernandez Vaz/UFSC (por motivo de sua ausência Profª Drª. Carmen Lúcia Nunes Vieira/NUFPAEI/DEI);

13 Participantes da comissão organizadora do II Seminário e da sistematização do texto. Esta comissão reuniu-se em 4 encontros, perfazendo um total de 20 horas. Participaram da comissão: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Carmen Lúcia Nunes Vieira; Fabricio Zimmermann Souza; Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel; Heloisa dos Santos Simon; Joice Jacques da Costa Pereira; Karine Zimmer; Leila Echer; Leticia Águida Bento Ferreira; Maria de Nazaré Feijó; Rejane Teresa Marcus Bodnar.

mesmo processo formativo, que organizou o segundo Seminário e sistematizou o escopo dos quadros sistematizados no item 5 deste documento.

As reflexões oriundas desse processo de discussão foram apresentadas no II Seminário: "A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC" que ocorreu no dia 01 de Abril de 2019. O evento iniciou com a mesa "A BNCC, A Educação Infantil e Processos de Construção Curricular", a palestrante¹⁴ inspirada nos estudos de Bernstein (1986) abordou o conceito de "recontextualização", o qual ilustrou o movimento desencadeado pela BNCC (2017), nos Estados e Municípios, que necessitam revisitar seus currículos e ajustá-los ao que está definido na Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A efetivação do que é apontado no documento citado, desencadeou a necessidade de um processo de "Recontextualização Curricular", aqui entendido como um conjunto de códigos¹⁵ 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. Destarte, o estudo do conjunto de documentos curriculares municipais, que orientam a condução dos trabalhos nas unidades educativas constitui-se como a base material desse processo de recontextualização, que é permeado pela complexidade de relações que um trabalho dessa envergadura desencadeia.¹⁶

Na continuidade das discussões foi composta a mesa 1¹⁷ conduzida por representantes dos grupos de formação intitulada "A BNCC na Educação Infantil da Rede: Reflexões e Processos" que socializou a trajetória de estudos realizada pelos profissionais que participaram do processo formativo, assim abordando, a elaboração da BNCC no contexto da política pública educacional e os possíveis desdobramentos na esfera da

14 Prof^a. Dr^a. Jane Bittencourt – UFSC que abordou "A BNCC, a Educação Infantil e Processos de Construção Curricular".

15 Inspirado nas contribuições de Bernstein (1986), Gimeno Sacristán afirma que: "Entendemos por código qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores. Os códigos provêm de opções políticas e sociais (separação da cultura intelectual da manual, por exemplo), de concepções epistemológicas (o valor de método científico na prática de aprendizagem de ciências ou o da "nova história" no ensino), de princípios psicológicos ou pedagógicos (o sentido educativo da experiência acima dos conteúdos abstratos elaborados, a importância da aprendizagem por descoberta, o valor expressivo da linguagem, etc.), de princípios organizativos (a ordenação de ensino por ciclos ou por cursos, etc.) e outros mais". (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.76).

16 O estudo de Morais e Neves (2007), sobre a teoria de Bernstein revela a complexidade desse processo, para saber mais ver: MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007.

17 Mesa 1- A BNCC na Educação Infantil da Rede: Reflexões e Processos, composta por profissionais da RMEF que participaram do grupo de estudos e aprofundamento da BNCC (Fabricio Zimmermann Souza – Supervisor RMEF, Heloisa dos Santos Simon – Diretora de NEIM RMEF e Maria de Nazaré Feijó – Supervisora RMEF).

Rede Pública Municipal.

Já a mesa 2 intitulada “Os Documentos Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis e a BNCC na Educação Infantil”¹⁸ abordou as similitudes entre as produções, no que trata às concepções que sustentam os referidos documentos. Apresentaram também, um quadro comparativo entre os Campos de Experiências e os Núcleos da Ação Pedagógica.

Para além das considerações aqui tecidas, a palestra de finalização do seminário que versou sobre A BNCC na Educação Infantil: Processos Formativos e Elaboração de Documentos Curriculares da Educação da Rede Municipal apresentou o processo de discussão, formação e cotejamento entre os documentos curriculares da RMEF e da BNCC e apontou alguns indicativos do que teríamos a realizar. Em um primeiro momento, a palestrante¹⁹ referenciou a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de Dezembro de 2017 que regulamenta a implementação do documento nacional e reafirmou o movimento de visitar e revisar os documentos curriculares da RMEF, cumprindo, assim, o que foi indicado pela referida resolução.

A temática ainda versou sobre o processo de formação continuada que aconteceu na RMEF no ano de 2018, que na sua compreensão, foi um momento de reafirmar os conceitos e concepções dos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF e permitiu constatar a necessidade de aprofundamento por parte dos profissionais. Como indicativos dos desafios que se precisava realizar, foi pontuada a importância de pensar formas de estudar e analisar os documentos curriculares da RMEF e da BNCC por todas as Unidades Educativas de Educação Infantil da Rede.

As discussões, reflexões e encaminhamentos mobilizados durante o II Seminário (01/04/2019) explicitam a complexidade do trabalho que realizamos, pois “O governo federal, historicamente, tem atuado mais como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, sendo atribuída aos estados e municípios a execução de tais serviços.” (VIRIATO, 2004, p.40)²⁰.

Entretanto, as considerações ancoradas em Bernstein (1986), destacam que não se concebe de forma linear a incorporação dos códigos estabelecidos por uma política macro, mas em certa medida, ela também vai nos fornecer elementos que demarcam

18 Mesa 2: Os Documentos Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis e a BNCC na Educação Infantil conduzida por um segundo grupo de profissionais que também representavam o grupo de estudos realizado (Leticia Águia Bento Ferreira – Supervisora RMEF, Karine Zimmer – Professora de Educação Infantil RMEF, Leila Echer – Supervisora RMEF e Rejane Teresa Marcus Bodnar – Supervisora RMEF).

19 Prof^a Dr^a Márcia Buss-Simão/UFSC.

20 VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e Desconcentração como estratégia para redefinição do Espaço Público. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo : Xamã, 2004.

que há uma autonomia relativa²¹ nas escolhas realizadas na esfera da micro política, pois essa necessita ter em tela o que é definido nos documentos nacionais que regulam as demandas do campo educacional. Gimeno Sacristán (2000, p.77) ao analisar os processos curriculares ocorridos nas diferentes etapas da educação considera que "Na Educação infantil, a aceitação do código integrado é praticamente total", ou seja, na seleção do que elencamos para abordar na Educação infantil expressa nos campos de experiências (BNCC, 2017) e nos NAP (Núcleos de Ação Pedagógica) adotados nos documentos curriculares da RMEF, há uma compatibilidade que nos permite contemplar o que largamente é explicitado na DCNEI (2009).

3. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC E DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF

Ao realizar o estudo sobre a BNCC (2017) e o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, em especial, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), foi possível perceber as similitudes entre o documento nacional (BNCC, 2017) e o conjunto de documentos curriculares municipais.

A RMEF optou, a partir das DCNEI (2009), em organizar as proposições para Educação Infantil em NAP (Núcleos da Ação Pedagógica) como forma de orientar a organização do trabalho pedagógico, "tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças." (BRASIL, 2009 p. 4). Nesse sentido, propõem uma organização curricular que reafirma e reconhece:

[...] a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional

21 Cabe aqui o registro que as ações realizadas numa esfera micro, como a municipal, são atravessadas pela determinação e o controle definido pelas esferas da macro política. Duas situações exemplificam essa dimensão, a vinda em 22/06/2018 da pesquisadora da Fundação Cecília Vidigal, que realizava uma pesquisa encomendada pelo MEC em cinco capitais (São Paulo, Pará, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Florianópolis), com o propósito de verificar como a implantação da BNCC estava sendo realizada nas referidas capitais. Embora como já sinalizado, na Resolução nº 2/2017, teríamos até 2020 para consolidar o processo. Outro exemplo, refere-se à convocação realizada pelo Estado ao município, para que o mesmo participasse do Currículo Base do Território Catarinense - versão 0, no qual teríamos que enviar até a primeira quinzena de julho de 2018 as contribuições para o referido documento, na ocasião enviamos o link com todas as produções sistematizadas na RMEF até aquele momento.

orientada de forma a contemplar uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13).

Destarte, os documentos curriculares da RMEF apresentam um programa curricular que indicam possibilidades de ações que potencializam os conhecimentos das crianças, ampliando-os e respeitando seus jeitos próprios de ser e estar no mundo, **contrapondo-se** a lógica que,

[...] consiste na realização de uma mesma atividade por todas as crianças, ao mesmo tempo e lugar em que o objetivo maior é o resultado de um produto final em detrimento da imaginação criadora das crianças, dos seus diferentes ritmos. Esses pressupostos didáticos revelam que a concepção de educação, desenvolvimento e aprendizagem acontecem de forma linear: há saberes, conhecimentos, habilidades que precedem outros saberes, conhecimentos e habilidades. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 194).

Ao ater-se a observação minuciosa sobre os indicativos conceituais e metodológicos expressos pelo conjunto de documentos curriculares produzidos pela RMEF, em sua trajetória histórica, nos possibilita compreender que,

Por muito tempo, no espaço da educação infantil, a interação das crianças com os passarinhos, borboletas, plantas, restringiam-se às atividades de reprodução a partir de modelos das imagens das cartilhas, livros de histórias, brinquedos, desenho, entre outros, realizados na maioria das vezes em ambientes internos, o que demarcava o distanciamento com as coisas reais do mundo físico e natural. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212).

Portanto um programa curricular que deve:

Estar atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de educação infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional. Para além do (re)conhecimento, interessa-nos que as crianças influenciem na organização dos tempos e espaços educativos e que essas, por sua vez, privilegiam a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade. Isso exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais, características de um modelo de educação adultocêntrico e de uma tradição pedagógica pautada no espaço entre paredes e no tempo da reprodução do mundo físico e natural em forma de “atividades” com objetivos pedagógicos que visam a construção de noções abstratas e de preparação para a escolarização futura” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212).

Como justificativa de aproximação, cabe ainda colocar que tanto Campo de Experiências quanto Núcleos da Ação Pedagógica são termos que indicam uma organização curricular que transcendem a ideia transmissiva, disciplinar e conteudista, para o currículo da Educação Infantil, portanto, estão de acordo com a DCNEI. Tanto os NAP quanto os Campos de Experiências compreendem que as crianças aprendem a partir das relações sociais e brincadeiras, das experiências concretas e de forma própria, como

indicam nos seus textos.

Os Campos de Experiências estão assim organizados: 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. Já nos documentos curriculares da RMEF, temos a ação pedagógica organizada em três NAP: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras) e Relações com a Natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos), porém todos os NAP têm como eixo estruturador e estruturante as interações sociais e a brincadeira.

Diante a essas justificativas, na sequência apresentamos dois infográficos, explicitando tais demarcações. O primeiro ilustra a organização curricular do documento da BNCC (2017) e dos documentos curriculares da RMEF com análise de alguns aspectos abordados. E um segundo infográfico, demarcando de forma sintética, as similitudes entre os Campos de Experiências e os Núcleos da Ação Pedagógica.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO




CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

DIVISÃO EM TRÊS GRUPOS ETÁRIOS

- BEBÊS
- CRIANÇAS BEM PEQUENAS
- CRIANÇAS PEQUENAS


OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO** Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se.
- 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.
- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO** Aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.
- DIVISÃO EM TRÊS GRUPOS ETÁRIOS** BEBÊS - 0 a 1 ano e 6 meses
CRIANÇAS BEM PEQUENAS - 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses
CRIANÇAS PEQUENAS - 4 anos a 5 anos e 11 meses



PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS

DOCUMENTOS ORIENTADORES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS




EIXOS ESTRUTURANTES DO TRABALHO JUNTO ÀS CRIANÇAS

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO → **NÚCLEOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

BRINCADEIRA E INTERAÇÃO



EXPERIÊNCIAS

NAP Linguagem: Oral e Escrita, Visual, Corporal e Sonora

NAP Relações Sociais e Culturais

NAP Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos

ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

COM OBJETIVO DE COMPLEXIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS E DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF ORGANIZA EM TRÊS GRUPOS ETÁRIOS

BEBÊS
0 a 1 ano e 11 meses
CRIANÇAS BEM PEQUENAS
2 anos a 3 anos e 11 meses
CRIANÇAS PEQUENAS
4 anos a 5 anos e 11 meses



4. MAPEAMENTO DE CONCEPÇÕES NA BNCC E NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF

As informações evidenciadas nos infográficos introduzem a sistematização das análises realizadas. Num primeiro momento, apresentamos o cotejamento das concepções presentes na BNCC (2017) e nos documentos da RMEF. Dentre elas, selecionamos as seguintes concepções: Educação Infantil e Cuidar-Educar²²; Concepção de Criança; Experiência; Relações com as famílias; Brincadeiras e Interações; Intencionalidade Educativo-Pedagógica; Observação, Registro, Planejamento e Avaliação e a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A análise elaborada explicita um espectro importante de concepções que sustentam o trabalho na Educação Infantil.

4.1 Educação Infantil e Cuidar-Educar

A BNCC (2017) apresenta uma concepção de educação integral dos sujeitos, visando a formação e o desenvolvimento humano global, de maneira a “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

No que se refere à Educação Infantil, o texto explicita as concepções de cuidar e educar e estabelece os termos como indissociáveis. Nessa assertiva, a Educação Infantil atua de forma complementar à família, com o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e aprendizagens das crianças, principalmente em relação aos bebês e às crianças bem pequenas.

Tanto a BNCC (2017) quanto os documentos curriculares da RMEF expressam que as propostas das instituições de Educação Infantil possuem por fundamentos norteadores os princípios éticos, políticos e estéticos apresentados pelas DCNEI (2009). No que concerne aos documentos curriculares da RMEF, em texto escrito por Rocha (2010), a concepção de Educação Infantil está pautada na Pedagogia da Infância que possui por pressuposto:

[...] conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que a constituem como tal. Exige dar atenção às duas dimensões que constituem sua experiência social, o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros. (ROCHA, 2010, p. 14).

²² A partir de discussões em grupos de formação da RMEF, cuidar-educar é apresentado com hífen em decorrência da indissociabilidade dos dois conceitos, compreendendo o cuidado enquanto dimensão da relação educativa, necessitando, assim, estar imbricado ao conceito de educar.

Ainda em relação à concepção de Educação Infantil lemos que:

[...] o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos de ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12).

Torna-se evidente que ambos os documentos denotam a indissociabilidade de cuidar-educar, bem como, o compartilhamento com a família no desenvolvimento integral das crianças. O texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012) considera que o cuidado encontra-se presente em toda e qualquer relação educativa independente da idade e ganha ênfase na Educação Infantil, por conta das especificidades da relação de dependência das crianças. O documento afirma que é papel do adulto identificar as necessidades de cuidado da criança, o que não implica em uma relação unilateral, centrada no adulto, uma vez que as crianças não são meras receptoras de cuidados, mas, sujeitos que se constituem de forma ativa. As crianças precisam ser vistas como partícipes nas relações estabelecidas com o outro, relações estas, permeadas pelo princípio da alteridade que reconhece e considera suas particularidades em um processo dialógico. É importante destacar que as relações de cuidado vão além do ato de saciar uma necessidade biológica, o que implica considerá-las práticas socioculturais, apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro. Nesse sentido, as relações de educar sempre expressam uma postura de cuidado, tramada por uma dimensão ética que atravessa todas as relações, afetando sobremaneira os sujeitos na constituição da sua humanidade. O cuidado é revelado por uma disposição sensível do adulto que garante o respeito às crianças, enunciado através de distintas linguagens: os gestos, a oralidade, o corpo, o olhar. Corpos que demarcam uma ação social e desse modo, se expressam, se comunicam e interferem nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos na Educação Infantil.

4.2 Concepção de Criança

No cotejamento acerca da concepção de criança trazida na BNCC (2017) e nos documentos curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015), constatamos que ambos fazem igualmente referência às DCNEI (2009).

Na BNCC lemos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito

histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". (BRASIL, 2009 apud BRASIL, 2017, p. 35).

Ainda na BNCC a criança é apresentada:

Como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2017, p. 36).

Os documentos curriculares da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012) apresentam "as bases educacionais e pedagógicas orientadoras para a Educação Infantil, a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação" (ROCHA, 2010, p.13). A referida autora, segue ressaltando as "crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA, 2010, p.14). Destacam, ainda, a posição ativa da criança no processo educativo. O currículo (FLORIANÓPOLIS, 2015) sinaliza as crianças como "sujeitos centrais do planejamento", como preconizam as DCNEI (2009). Para tanto, é preciso considerar "que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais". (BRASIL, 2009b apud FLORIANÓPOLIS, 2015 p. 9).

Nesta direção, nos documentos curriculares da RMEF as crianças são definidas como sujeitos do processo educativo, como um ser ativo, que age, pensa, decide, escolhe, resolve e toma iniciativa, portanto, experiencia o mundo. Nesta perspectiva, as crianças são concebidas como quem aprende, mas também como quem ensina, se constituindo a partir das trocas que estabelecem nas interações e brincadeiras, nas quais, vivenciam corporalmente, e que são intencionalmente promovidas pelo/a professor/a ou pelo espaço por ele/a organizado, nas interações com os adultos ou com seus pares.

Assim como a BNCC (2017), que está de acordo com as DCNEI (2009), entendemos que os documentos curriculares da RMEF trazem tais referências, porém as retomam de maneira detalhada. Dizem da importância das crianças serem consideradas como sujeitos ativos do processo educativo, o que está presente nos diferentes NAP. Nesta direção, ao considerar o texto da BNCC (2017) e os documentos curriculares da RMEF, compreendemos que esses últimos trazem, de modo ampliado e detalhado, a concepção de criança, como sujeitos de direitos. Na direção de reforçar e garantir as conquistas no que diz respeito às políticas públicas para essa categoria geracional e social, desde a Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN- 9394 de 1996) e das DCNEI de 2009.

4.3 A Experiência

O texto da BNCC (2017) ao considerar como eixos estruturantes da Educação Infantil as interações e a brincadeira, elenca seis direitos de aprendizagem das crianças (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se) e a partir dos direitos, estabelece cinco 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), “nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25), como proposta de organização da Educação Infantil. A BNCC sinaliza que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2017, p. 38).

Contudo, mesmo que as experiências apareçam como campos que estruturam a organização curricular da Educação Infantil, não se localiza exatamente uma definição e/ou um aprofundamento da concepção de experiência. Melhor dizendo, não se identifica um debate sobre o que se considera experiência das crianças e/ou experiência educativa.

Ao analisar o conjunto de documentos curriculares da RMEF percebemos que o Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015) aprofunda as concepções teóricas, no que diz respeito aos conceitos de experiência e vivência, mesmo que o termo experiência já apareça em documentos anteriores da RMEF (2010, 2012)²³. Porém a partir do Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015), tal debate é ampliado com a preocupação em explicitar o que se entende conceitualmente por experiência.

Nesta direção, é em tal documento que se localiza o conceito de experiência que funda e norteia as ações pedagógicas na Educação Infantil da RMEF. Lemos no documento que:

Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas para as crianças. Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter **vivências** intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já

23 Nestes documentos curriculares já aparece a preocupação com as experiências educativas e das crianças, mesmo que por vezes usadas como termos e não necessariamente como conceito, aproximando-se ora de propostas e ora de experimentos a serem ofertados e/ou testados pelas crianças.

a **experiência** se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.10, grifos do autor).

O Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015) sinaliza, ainda, que somos expostos às inúmeras situações no cotidiano das unidades, mas nem todas se constituem como experiências educativas, caracterizadas por sua capacidade de transformação. Já que “a experiência educativa deve expandir os conhecimentos e a significação das crianças”. (AUGUSTO, 2013, p. 22).

Tal documento traz os argumentos de Silvana Augusto (2013) para explicitar melhor o que entende por experiência, que por sua vez, se diferencia de vivência:

Muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência [...]. Somos expostos cotidianamente a inúmeras situações, às vezes conhecidas, outras vezes novas. Mas nem todas se constituem em experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças e professores passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio [...]. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa (AUGUSTO, 2013, p. 20 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10).

Na Educação Infantil muitas propostas acontecem no âmbito das vivências, mas o desafio consiste em consolidar novas experiências. Assim, consideramos, responsabilidade das instituições de Educação Infantil ampliar as experiências das crianças. Portanto, mesmo não optando por uma organização curricular por Campos de Experiências, como propõe a BNCC (2017), e sim por um arranjo curricular preconizado por Núcleos de Ação Pedagógica, temos, nos documentos curriculares da RMEF, não só a contemplação do termo experiência, como o detalhamento de sua abordagem conceitual. Já que,

Apartir das reflexões de Silvana Augusto, pode-se inferir que muitas propostas se colocam no âmbito das vivências, mas o desafio e a responsabilidade das instituições de educação infantil são organizar situações que considerem as experiências anteriores das crianças e consolidem novas experiências, mediante o proposto pelas profissionais e as relações vivenciadas pelas crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.10).

4.4 Relações com as Famílias

No documento da BNCC (2017) encontramos referência à importância da proposta pedagógica considerar os conhecimentos da criança construídos no ambiente familiar ou na comunidade a qual faz parte:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL 2017, p. 34-35).

Nos documentos curriculares da RMEF encontramos um detalhamento referente às relações com as famílias como elemento constituinte da docência e das especificidades da Educação Infantil. As Diretrizes Educacionais Pedagógicas do Município de Florianópolis (2010) afirmam a importância da participação das famílias na elaboração do projeto educacional-pedagógico, respeitando as características do contexto que se insere, as famílias e conseqüentemente as crianças, e as bases culturais que as constituem como tal.

As Orientações Curriculares (2012), por sua vez, apresentam a importância de reconhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares, o que implica considerar os diferentes modelos de famílias existentes, superar os preconceitos, conhecer as famílias das crianças com as quais trabalhamos e estabelecer uma relação de parceria. Assim como na BNCC (2017), o documento afirma que a relação com as famílias na Educação Infantil precisa legitimar o princípio da complementaridade da educação em relação à ação das famílias e da comunidade presente na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996.

O conjunto de documentos nacionais anteriormente citados, evidenciam a importância da família no processo relacional, compondo uma tríade (profissionais da educação-crianças-famílias) que necessita ter diálogo e respeito como princípios dessa relação. Cada segmento ocupa um lugar singular, mas os diferentes saberes que possuem precisam potencializar as vivências proporcionadas para e com as crianças, as quais se materializam nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Por isso, é importante acolher, reconhecer, as diversas formas de organização familiar e respeitar as diferentes aspirações das famílias sobre as crianças, como forma de ampliar a experiência educativa com elas. Essa ampliação ocorre de ambos os lados quando valorizado o aspecto da complementaridade. Tanto a família deve reconhecer nos profissionais uma parceria na educação dos seus filhos, como a instituição educativa deve perceber os diversos aspectos culturais destas, no enriquecimento das

experiências com as crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 69).

O documento municipal, supracitado, reitera a importância de perceber a família como primeiro espaço de socialização da criança, a qual tem direito a receber informações sobre a educação dos seus filhos (as), netos (as), sobrinhos (as) de modo que “É na família que as crianças constituem suas primeiras formas de significar o mundo e de se reconhecer como parte de um grupo”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.69).

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205.).

As DCNEIs (2009) demarcam a diferenciação entre esses dois espaços. O processo de socialização que inicia na família, no âmbito doméstico e privado, assume outros contornos nos NEIM. Em seu Art. 5º, as DCNEs ressaltam:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecido em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais **não domésticos** que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009. Grifo nosso).

Assim é demarcada a diferença entre família, espaço doméstico, e as creches e pré-escolas, instituições educativas públicas e coletivas, nas quais acontecem relações educativo-pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 5 anos. As instituições de Educação Infantil se diferenciam das famílias, conseqüentemente suas práticas assumem intencionalidade educativo-pedagógica. Por isso, são conduzidas por professores/as e profissionais com formação especializada, responsáveis por educar-cuidar, organizar tempos, espaços e materialidades intencionalmente planejados. Compreender a especificidade de cada um dessas instâncias (família e NEIM), nos ajuda a compreender o sentido de complementaridade à ação da família.

O documento intitulado Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) traz referências sobre as relações com as famílias que complementam as Orientações Curriculares de 2012. Podemos destacar a necessidade de considerar as relações das crianças que antecedem a entrada na creche, realizando, assim, ações pedagógicas que levem em conta outros espaços sociais, principalmente no que se refere às famílias. O documento ainda destaca que a participação das famílias é necessária no processo educativo em diferentes aspectos: desde o processo de inserção, alimentação, desfralde, especificidades das crianças, envolvimento nos projetos

pedagógicos, ações coletivas dentre tantas outras “de forma a conhecer aspectos que caracterizam a condição singular das crianças e de seus grupos de pertença” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.39).

Ao analisarmos os documentos curriculares da RMEF e da BNCC (2017) percebemos que ambos corroboram com os princípios da complementaridade e participação que permeiam as relações entre instituição educativa e família. Destacamos ainda, que essas duas instâncias que possuem funções singulares precisam dialogar para que as crianças tenham assegurada, uma educação que ampliem e potencialize as formas de ser e estar no mundo.

4.5 Brincadeira e Interações

Analizamos que tanto a BNCC (2017) como o conjunto de documentos curriculares da RMEF, reafirmam o já indicado nas DCNEI (2009) no que se refere às brincadeiras e as interações. Na BNCC (2017) no trecho, que retoma as DCNEI, em que define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil, o documento apresenta os dois termos como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. **Ao observar as interações e a brincadeira** entre as crianças e delas com os adultos, é **possível identificar**, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p, 35, grifos nossos).

Para que isso ocorra, de acordo com a BNCC (2017), é preciso que haja seleção, planejamento, reflexão, organização, mediação, monitoramento das práticas e interações que acontecem nas instituições de Educação Infantil pelo educador, ou seja, é preciso intencionalidade pedagógica.

Também na documentação da RMEF, a brincadeira aparece como eixo estruturante e estruturador do trabalho na Educação Infantil, pois se entende que na brincadeira, independente da idade, a criança interage com outras crianças e também com adultos e vivencia inúmeras oportunidades de expressar seus desejos, intenções, insatisfações, assim como a expressão das linguagens. Na brincadeira, a criança também observa e permite ao outro essas possibilidades de expressões e significações. Portanto, construir, reconstruir, experimentar, fazer escolhas, instiga o imaginário que é fundamental para a produção simbólica das crianças, que as permitem compreender as produções culturais, reproduzir e produzir culturas e isso implica diretamente no desenvolvimento do seu

pensamento e a sua linguagem.

Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da RMEF enfatizam que:

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das **interações sociais**, da **brincadeira** e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.13, grifos nossos).

Da mesma forma o Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015) destaca a brincadeira como lugar central no currículo e reafirma sua definição de eixo estruturante e estruturador das propostas. As brincadeiras de faz de conta são citadas como uma das atividades-guias das crianças, e elas, junto com as relações sociais “são premissas para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento.” (FLORIANÓPOLIS 2015, p. 11).

É importante destacar que consideramos que os documentos curriculares da RMEF para Educação Infantil contemplam as concepções de interação e brincadeira apresentadas pela BNCC (2017). Ambos documentos compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos e, com isso, produtor de culturas. Do mesmo modo a infância é concebida como uma construção social, isso implica em compreender que não há possibilidade de, nos processos educativos formais para essa etapa da Educação Básica, pautar práticas pedagógicas homogêneas. É a singularidade que torna as crianças sujeitos únicos e particulares, pois constroem sua identidade de modo pessoal e coletivo.

Articulado a isso, a brincadeira e as interações sociais são elementos centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todos os grupos etários, aponta o imaginário e o faz de conta, como bases para o desenvolvimento dos processos criativos e na construção do conhecimento:

É na ampliação e diversificação, sobretudo através das interações sociais, das brincadeiras e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos [...] que as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre a própria identidade social, indicam a imprevisibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil. (FLORIANÓPOLIS 2010, p.13-14).

Desse modo consideramos que tanto os documentos curriculares da RMEF para Educação Infantil quanto à BNCC (2017) concebem as brincadeiras e as interações como eixos estruturadores do trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

e percebem a ação do professor/a como fundamental nesse processo. Os documentos curriculares da RMEF, contudo, ampliam as concepções de interação e brincadeira apresentadas pela BNCC (2017), na medida em que a brincadeira é vista como atividade guia e perpassa todos os NAP.

4.6 Intencionalidade Educativo-Pedagógica

Ao longo do texto da BNCC (2017), identificamos a expressão “intencionalidade educativa”, no item que aborda os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, definidos como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Na sequência da demarcação da concepção de criança, como ser observador, ativo, questionador, que constrói conhecimento ao passo que se apropria do conhecimento sistematizado nas e pelas interações com o mundo físico e social ao seu redor, afirma que tal concepção:

Não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo adotada. Ao contrário, impõem a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa**, às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.36, grifos do autor).

A perspectiva apresentada na BNCC (2017) trata de uma ação educativa, que precisa ser contemplada nas práticas pedagógicas, e, em certa medida, perdura por toda a trajetória de vida da criança. O documento especifica que a **intencionalidade educativa** é a organização e proposição de experiências pelo educador, nos diferentes âmbitos da sua vida: conhecimento de si e do outro; compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica “que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas”. (BRASIL, 2017, p.37).

No texto de Eloisa Rocha, nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) reeditado nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), fica demarcado as motivações da escolha do conceito de **intencionalidade pedagógica**, uma vez que:

Na educação infantil o termo Educacional Pedagógico, definido por Machado (2004), tem angariado muitos adeptos. A inclusão do termo educacional junto a expressão projeto pedagógico, tem o propósito de demarcar a especificidade do atendimento institucional às crianças menores de 6 anos. A expressão educacional no sentido mais amplo refere-se a complementariedade da ação da família, mas também ao caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade assumida, planejada,

acompanhada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 102).

Para a autora, projeto educacional-pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções socioeducativas da Educação Infantil: espaços, tempos, materiais e as relações decorrentes. O projeto educacional-pedagógico possui orientação pedagógica voltada para a infância - define seus projetos tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

O Currículo da RMEF de 2015 retoma e faz referência ao termo, mencionando os conceitos de documentos curriculares anteriores e: "ênfatisa a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica e a estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento" (FLORIANÓPOLIS 2015, p.5).

Ainda nas Orientações Curriculares da RMEF (2012) ao evidenciarem a importância da documentação pedagógica, destacam que a intencionalidade pedagógica orienta a organização das propostas explicitadas nas estratégias da ação pedagógica que consideram o protagonismo das crianças:

Interessa-nos, de modo especial, reafirmar que a intencionalidade pedagógica [...] depende da organização sistemática das propostas por meio de estratégias da ação pedagógica, desse modo, cabe aos profissionais que atuam com as crianças, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento, estruturar o cotidiano tendo em conta toda a riqueza que o compõe.(FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9).

Constatamos que o termo intencionalidade educativa utilizado na BNCC (2017) pretende assegurar aprendizagens que as crianças precisam ter oportunidade de intencionalmente vivenciar. Do nosso ponto de vista, os Documentos Curriculares da RMEF, refinam e aprofundam conceitualmente a concepção de intencionalidade educativo-pedagógica, a qual pretende orientar na direção da consolidação de um trabalho nas instituições de Educação Infantil marcado pela intencionalidade planejada, sistematizada e acompanhada, mas que, principalmente, possibilite a ampliação das experiências das crianças.

4.7 Observação, Registro, Planejamento e Avaliação

A BNCC (2017) ao abordar a educação integral explicita um modo de perceber a criança de uma forma singular e integral, tal entendimento é determinante para definir modos de pensar a observação, o registro e o planejamento na Educação Infantil. Elaborar

um planejamento, que apreenda a singularidade das crianças, traz imbricado o papel do profissional da educação, uma vez que este tem como atribuição “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017, p.37).

Ao tratar das formas de registro, a BNCC (2017) evidencia a necessidade de acompanhamento das práticas que promovam aprendizagens de cada criança, bem como, de todo o grupo. Reitera a necessidade de diferentes formas de registros (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), que explicitam diferentes momentos do trabalho realizado, os quais são sistematizados pelas professoras e pelas crianças. Destaca ainda, que esse conjunto variado de registros objetiva perceber a progressão ocorrida, sem a intenção de promoção ou classificação das crianças. O propósito é “reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.”(BRASIL, 2017, p.37).

O documento das Orientações Curriculares da Educação Infantil da RMEF (2012) evidencia uma avaliação pautada na documentação pedagógica, pois “a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Ainda define que o processo de avaliação, na Educação Infantil, não tem o objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças” (p.245) tal indicação, ancora-se no previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), documentos mandatórios.

As indicações presentes na BNCC (2017), no que se refere a observação, registro e planejamento, assim como o papel do profissional da educação, dialogam com as propostas presentes nos documentos curriculares da RMEF, que apresentam um conjunto extenso de indicações para ação docente na Educação Infantil.

O documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF (2012), aponta a observação, o registro, o planejamento e a avaliação como “ferramentas imprescindíveis na ação” do/a professor/a de Educação Infantil, pois:

Planejar o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos, nas instituições de educação infantil, de acordo com a perspectiva apresentada nas Diretrizes Educacionais- Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010), requer a utilização de ferramentas imprescindíveis: a observação constante e sistemática; o **registro**; a **análise desses registros e das produções das crianças**, que permite **avaliar** o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas e as formas de organização dos espaços dos tempos e das materialidades para esses fins. (2012, p.231 grifos do autor).

O capítulo do documento supracitado (FLORIANÓPOLIS, 2012) intitulado Estratégias

da Ação Pedagógica, destina-se a orientar e reafirmar para os professores/as o quanto o desenvolvimento das crianças vincula-se a intencionalidade do professor/a, ao organizar a ação pedagógica.

A produção dos registros oriundos dos processos de observação, que subsidiam o planejamento e a avaliação compõem a documentação pedagógica, que precisa ser discutida coletivamente. Ao dar visibilidade a tais ações estamos qualificando o processo educativo-pedagógico.

A observação e o registro precisam contemplar as diversas situações ocorridas nos espaços **internos e externos** da instituição, como a **entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação, de brincadeiras, de sono, de higiene, de Educação Física, de desenhar, de pintar, de esculpir, de cantar e dançar, de ouvir e ler histórias, de escrever, de movimentar-se, entre tantos outros.** (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.236 grifos do autor).

A perspectiva apresentada altera o entendimento que predominou durante muito tempo na Educação Infantil de que a "hora da atividade", seria o momento "mais relevante" do planejamento. Ao legitimar a observação e o registro para os diferentes espaços e momentos dos cotidianos, percebe-se a potência das relações sociais estabelecidas nos múltiplos momentos e espaços da Educação Infantil, conseqüentemente, precisa-se pensar também num planejamento diversificado que contemple a heterogeneidade de ofertas de proposições de forma a acolher a singularidade das diferentes crianças, a curiosidade de pequenos grupos e as necessidades intrínsecas dos diferentes grupos etários. Tal entendimento demarca a necessidade de um profissional da Educação Infantil, atento à complexidade das relações educativo-pedagógico, pois considerar a criança em sua singularidade e reconhecê-la como sujeito social de direitos, perspectiva uma ausculta do professor/a, com sensibilidade aos modos da criança expressar, comunicar, ser e estar no mundo.

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados. (ROCHA, 2010, p.15).

A demarcação do protagonismo da criança e o alargamento do entendimento do papel do adulto que necessita, consolidar uma docência compartilhada, envolvendo o conjunto de profissionais que, no município de Florianópolis, conduzem o trabalho pedagógico (professor/a, professor/a auxiliar, professor/a de educação física e auxiliar de sala) dos diferentes grupos de crianças. Efetivar um olhar para a heterogeneidade das formas como as diferentes crianças se manifestam que está presente de forma ampliada nos documentos curriculares da RMEF, tem exigido uma vigilância epistemológica,

pautada em estudos, no planejamento, no aprofundamento e na constância de momentos de discussões coletivas. Ao estudar a BNCC (2017) observamos que é destacado o desafio de pensar um planejamento de uma educação integral da criança, o qual contemple também suas singularidades, desta forma identificamos aproximações com o enunciado nos documentos curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015), que detalham e ampliam as possibilidades de organização do trabalho.

4.8 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A BNCC (2017) possui um tópico ao final da etapa da Educação Infantil que aborda especificamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O texto sinaliza a importância do acolhimento e da adaptação de crianças e docentes no processo de transição, “[...]garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa”. (BRASIL, 2017, p. 53).

Como estratégias, são pontuadas ações como socialização da documentação pedagógica acumulada na Educação Infantil, conversas, visitas e trocas entre professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Por fim, a BNCC (2017) apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas ao final da Educação Infantil em cada campo de experiência. Tal síntese é tomada como elemento balizador e indicativo dos objetivos trabalhados na Educação Infantil e depois ampliados no Ensino Fundamental, os quais não são condições ou pré-requisitos para a passagem de uma etapa a outra.

Ainda em âmbito nacional, a temática da transição é abordada nas DCNEI (2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2013). O primeiro documento destaca a relevância de **não antecipar os conteúdos** do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e a necessidade de uma continuidade na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O segundo, por sua vez, defende a articulação entre as duas etapas da educação e apresenta a importância de prever formas de vinculação entre os docentes e de providenciar instrumentos de registros na Educação Infantil que sirvam de base para o professor/a do Ensino Fundamental.

Dentre os documentos curriculares da RMEF, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015) mencionam especificamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O texto

reitera o exposto nas DCNEB (2013) e estabelece como uma de suas tarefas, a não ruptura na passagem de uma etapa à outra, "[...] primando pela articulação entre as diferentes etapas e modalidades, sobretudo, a observância da coerência entre os seus objetivos e funções". (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 27).

Já a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da RMEF (2016) indica que:

Faz parte ainda do conjunto de desafios interdisciplinares a integração entre as propostas e currículos implementados em toda a Educação Básica, envolvendo, especialmente, no caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a especificidade da organização dos tempos, dos conhecimentos e da forma de trabalho da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as propostas oferecidas no contraturno dos tempos escolares. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.135)

Considerando o exposto e a urgência de discussão sobre a temática, desde o ano de 2017 a RMEF passa por um momento de formação, estudo e pesquisa sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, haja visto as especificidades da docência nas duas etapas e a necessidade de articular concepções e práticas pedagógicas que envolvam as crianças que perpassam os NEIM e as escolas de Ensino Fundamental da RMEF.

Nos anos de 2017 e 2018 foram ofertadas formações para os profissionais da Educação Infantil com a temática da transição que contaram com participação de formadora externa à RMEF²⁴. No segundo semestre de 2018 e durante o ano de 2019 a partir da parceria entre o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI da Diretoria de Educação Infantil - DEI e o NAI - Núcleo dos Anos Iniciais da Diretoria de Ensino Fundamental, ambos da RMEF, aconteceram formações que envolveram predominantemente professores/as do Grupo 06 da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, os cursos também contaram com professores/as de outros grupos da Educação Infantil e com supervisores/as, diretores/as e orientadores/as da RMEF.

A formação de 2018 foi o primeiro passo para o diálogo entre os profissionais das duas etapas, na qual foram propostas apresentações de trabalhos de conclusão de curso sobre a temática da transição, realizados na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; apresentações dos currículos das duas diretorias, socialização de práticas de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e planejamento coletivo de propostas sobre a língua escrita.

Em 2019 as formações ganharam novo formato, buscaram apresentar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nas legislações, teorias e pesquisas

24 Prof^a Dr^a Julice Dias - FAED/UDESC;

nacionais e internacionais; discutir concepções de infância e criança, problematizar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; refletir sobre as especificidades do trabalho com a língua escrita nas duas etapas da Educação Básica e realizar planejamentos de propostas e estratégias sobre a transição.

Ainda neste ano ocorreu no dia 07 de Novembro de 2019 o “I Seminário A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: fazeres e reflexões”²⁵ que teve por objetivo discutir o tema de forma mais ampla, socializar o trabalho realizado até o presente momento nas formações e apresentar uma pesquisa de campo realizada nas unidades educativas da RMEF com objetivo de identificar as maneiras como a transição está acontecendo nas instituições municipais de Florianópolis.

Os diálogos, pesquisas, formações e seminários almejam ser um importante passo para a efetivação de uma política pública sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na RMEF que culminará na escrita de orientações que abordem especificamente o tema.

5. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E NÚCLEOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA: SIMILITUDES

Diante dos pressupostos anunciados, compreendemos que os documentos curriculares da Educação Infantil na RMEF apresentam um acúmulo teórico-metodológico que, possibilita aos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica redimensionar suas ações pedagógicas. Estas exercidas com as crianças nas unidades educativas, na Educação Infantil da RMEF, estão em consonância com as orientações apresentadas pela BNCC (2017).

Para melhor visualizar o que denominamos ser uma recontextualização curricular pedagógica, com base em (BERNSTEIN, 2003), apresentamos um quadro comparativo, sistematizado e elaborado por um coletivo de profissionais da educação da RMEF, que estabelece a similitude entre o Campos de Experiências (BNCC) e os NAP (Documentos Curriculares da RMEF), que tratam da organização curricular em ambos documentos. As similitudes foram observadas nas relações entre: NAP Relações Sociais e Culturais com Campo de Experiências Eu, o outro e o nós; NAP Linguagens oral e escrita com Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação; NAP Linguagens Visuais com Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas; NAP Linguagens corporais e sonoras

²⁵ O referido Seminário contou com a palestra “Processos de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contraste entre diferentes possibilidades” - Prof^a Dr^a Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG;

com Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos e também com o Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas e por fim, o NAP Relações com a Natureza, elementos, fenômenos e seres vivos com Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

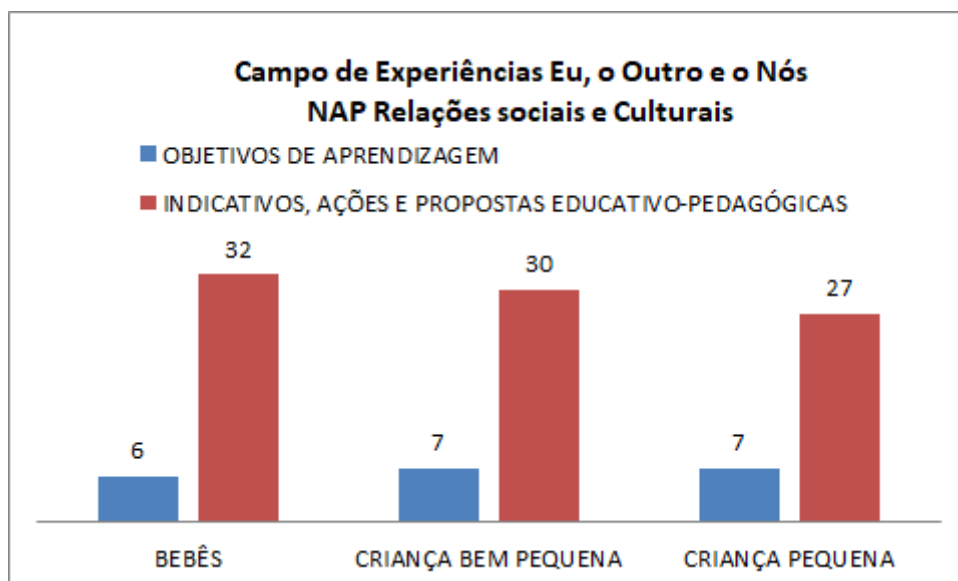
Para além do cotejamento realizado entre os Campos de Experiências e os NAP, inserimos, ainda, um quadro que explicita algumas aproximações, distanciamentos e similitudes entre os objetivos de aprendizagem vinculados a cada Campo de Experiências e os indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas adotadas nos diferentes NAP sistematizado no documento do Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015).

5.1 Campo de experiências: O eu, o outro e nós e Núcleo de ação pedagógica Relações sociais e culturais	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS O EU, O OUTRO e O NÓS BNCC (2017)	NAP RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS Documentos Curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015)
<p>Este Campo de Experiências enfatiza que é na interação das crianças com seus pares e com adultos que elas se constituem e percebem que existem modos de vida diferentes dos seus. Ao estabelecerem relações sociais as crianças desenvolvem sua autonomia e constroem seu processo de interdependência com o meio.</p> <p>A Educação Infantil, desta maneira, precisa</p> <p>criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p.38).</p>	<p>Este NAP abarca as relações sociais e culturais constituídas entre crianças, profissionais e famílias, no âmbito das unidades de Educação Infantil. Parte da perspectiva, definida na DCNEI (2009), de que as crianças, e os demais sujeitos da sociedade, se constituem e se desenvolvem a partir das interações, relações e práticas cotidianas proporcionadas ou estabelecidas, com os adultos e crianças nos contextos sociais em que estão inseridos.</p> <p>Neste sentido, defende que as instituições de Educação Infantil são espaços que privilegiam, na contemporaneidade, o encontro diário e contínuo entre adultos e crianças de diferentes origens, em um tempo e espaço marcado pelas configurações históricas e socioculturais que implicam no movimento e na constituição dos sujeitos que ali convivem.</p> <p>O NAP salienta que na Educação Infantil encontramos sujeitos com características comuns que os tornam pertencentes a um grupo social, e que ao mesmo tempo são</p>

	<p>únicos. Por isso, é preciso ter como pressuposto o reconhecimento e o respeito às diferenças como as de: gênero, étnico-racial, classe social, religiosa, geracional, regional e linguística, o que requer a igualdade de ofertas de suas manifestações e o combate a qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo.</p> <p>Cabe ressaltar que os documentos curriculares da RMEF enfatizam o caráter laico da educação. O que, de acordo com o NAP, pressupõe que o respeito às diferentes opções frente à religiosidade (ateus, agnósticos e diferentes religiões) das famílias sejam preservadas, sem privilegiar ou desqualificar qualquer manifestação, tratando-os sob o prisma da diversidade, ou seja, no “reconhecimento dos diferentes grupos históricos que constituem suas identidades nacional (is)”. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.24).</p> <p>Importa, também, considerar que o reconhecimento da singularidade das crianças e de suas famílias na construção e desenvolvimento do projeto educacional-pedagógico é fundamental, no intento de legitimar o princípio da complementariedade trazido pela LDBEN/1996.</p> <p>O NAP destaca, ainda, nas relações constituídas nas situações de cuidado, haja vista as especificidades da Educação Infantil. Demarcam o cuidar como princípio ético e função desta etapa da Educação Básica. O adulto tem papel fundamental nessas relações, o que não implica em uma relação unilateral, pois as crianças são sujeitos que se constituem de forma ativa nas relações que estabelecem.</p> <p>Por fim, é preciso considerar que:</p> <p>[...] compreender as relações sociais e culturais como um NAP- Núcleo de Ação Pedagógica, não significa tratá-las como um conteúdo específico a ser trabalhado em alguma atividade dirigida ou como um projeto recortado a partir de um dos</p>
--	---

	<p>elementos que compõe este NAP. Ao compreender que toda e qualquer relação é educativa, pois implicará a constituição do ser, é preciso apreender que este NAP atravessa todas as ações que estruturam as experiências individuais e coletivas das crianças no contexto das unidades educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.34).</p>
--	---

Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os **objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências: O Eu, o Outro e o Nós** da BNCC e os **indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP Relações Sociais e Culturais** no Currículo da Educação Infantil da RMEF:



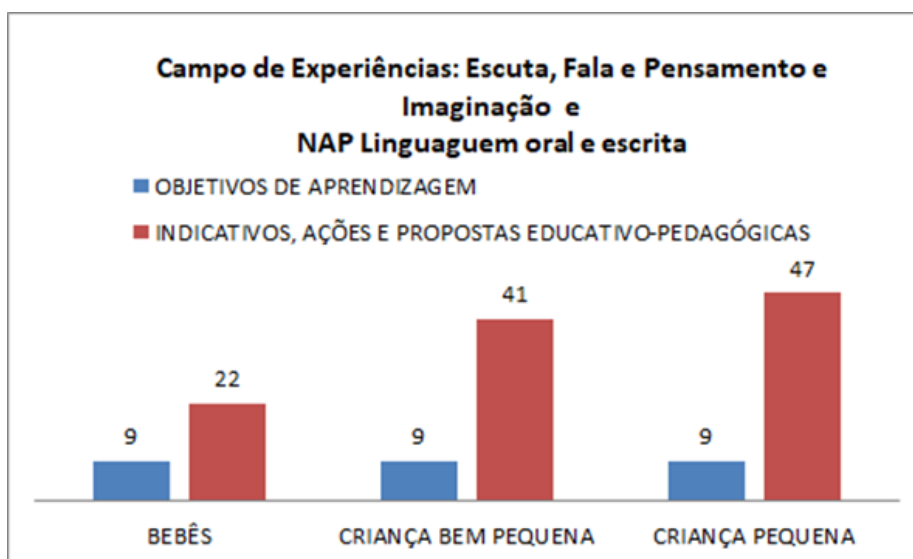
GRUPO ETÁRIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INDICATIVOS DE AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICA	
BEBÊS	Exemplo: Objetivo EI01EO03: Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	INDICATIVOS COMUNS A TODOS OS GRUPOS ETÁRIOS 32 Selecionar e dispor objetos e brinquedos para exploração e ampliação das brincadeiras das crianças, com o intuito de dar visibilidade e valorizar a diversidade étnica e cultural.	Exemplo: "Organizar os espaços, tanto da sala de referência como os demais espaços da creche, com elementos que propiciem o encontro entre os bebês" (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.46).
CRIANÇA BEM PEQUENA	Exemplo: (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.		Exemplo: "Ajudar as crianças a perceberem e manifestarem os seus sentimentos como: alegria, tristeza, raiva, ciúme, euforia, frustração e decepção. É função dos adultos acolher tais manifestações, de forma a ajudar as crianças a compreender suas emoções e a perspectiva do outro com quem elas se relacionam." (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 53).

CRIANÇA PEQUENA	Exemplo: (E103EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	(FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 37).	Exemplo: “Proporcionar situações onde as crianças dialoguem e experienciem o respeito às diferenças, propondo práticas solidárias e não discriminatórias (à condição étnico-racial, gênero, sexual, física, econômica, social, cultural).” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 60).
------------------------	---	-------------------------------	---

<p>5.2 Campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação e Núcleo de ação pedagógica Linguagens oral e escrita</p>	
<p>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p> <p>BNCC (2017)</p>	<p>NAP LINGUAGENS ORAL E ESCRITA</p> <p>Documentos Curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015)</p>
<p>Este Campo de Experiências afirma que as crianças desde o nascimento participam de situações comunicativas. No início elas se pautam nos movimentos do corpo, no choro, no olhar, etc., e com o tempo ampliam o vocabulário e se apropriam da língua materna. Nesse sentido, é papel da Educação Infantil proporcionar experiências às crianças de modo que possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, de maneira que se constituam como sujeitos singulares e pertencentes a um grupo social.</p> <p>Em relação à linguagem escrita, o documento destaca a necessidade de considerar o que as crianças conhecem e suas curiosidades sobre a cultura escrita.</p> <p>As experiências com a literatura infantil são enfatizadas, pois “[...] contribuem para o desenvolvimento pelo gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. (BRASIL, 2017, p.40).</p> <p>Além disso, o contato com diferentes gêneros literários propicia conhecimentos específicos, como saber manusear livros e diferenciar ilustração e escrita.</p> <p>Salienta, por fim, que é no convívio com textos escritos que as crianças constituem hipóteses sobre a escrita que levam à compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p>	<p>Este NAP salienta que a comunicação humana não é limitada à palavra e à oralidade, ela é atravessada por inúmeras outras expressões extraverbais. Nesse sentido, explicita a importância dos profissionais da Educação Infantil considerarem, em seus modos de compreender as crianças e as práticas pedagógicas, que junto à oralidade estão, também, entonação, corpo, gestos, emoções, sentidos. Bem como demarca que a constituição da subjetividade das crianças passa pela linguagem, pois, segundo a teoria de Vygotsky, “aquilo que eu sou passa primeiro pelo outro, o que comunicamos ao outro interferirá na sua constituição, na sua identidade” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 97).</p> <p>O documento apresenta e defende a perspectiva da formação de crianças leitoras e produtoras de texto, a qual está diretamente relacionada à necessidade de compreendermos o modo como a criança aprende a linguagem escrita. Para tanto, aborda diferentes características escrita, desenho e brincadeira de faz de conta, chamando a atenção para a necessidade de</p> <p>[...] práticas pedagógicas que promovam a imaginação criadora das crianças, sua fala, seu brincar, desenhar e todas as demais linguagens através das quais elas se expressam. Isto porque todas elas convergem para o desenvolvimento integral das crianças e, portanto, para o desenvolvimento e construção da linguagem escrita (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 97).</p>

	<p>Destaca ainda, a relevância de, junto à mediação com as crianças, chamar atenção primeiro para o significado do texto e posteriormente para o aspecto técnico da escrita, e a necessidade de uma ação docente que vise criar bases para que a criança participe criticamente da cultura escrita.</p> <p>Em relação à literatura, o NAP demarca que é preciso considerar o repertório cultural que as crianças já possuem e planejar propostas que ampliem o contato com diferentes gêneros literários, atentando para que as escolhas de livros não recaiam somente sobre a temática dos mesmos, mas, antes, que sua qualidade literária, bem como, sua estreita relação com as especificidades da infância, sobretudo, com a imaginação e a brincadeira, sejam priorizadas.</p>
--	---

Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os **objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências: Escuta, Fala e Pensamento e imaginação** da BNCC e os **indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP Linguagem oral e escrita** no Currículo da Educação Infantil da RMEF:



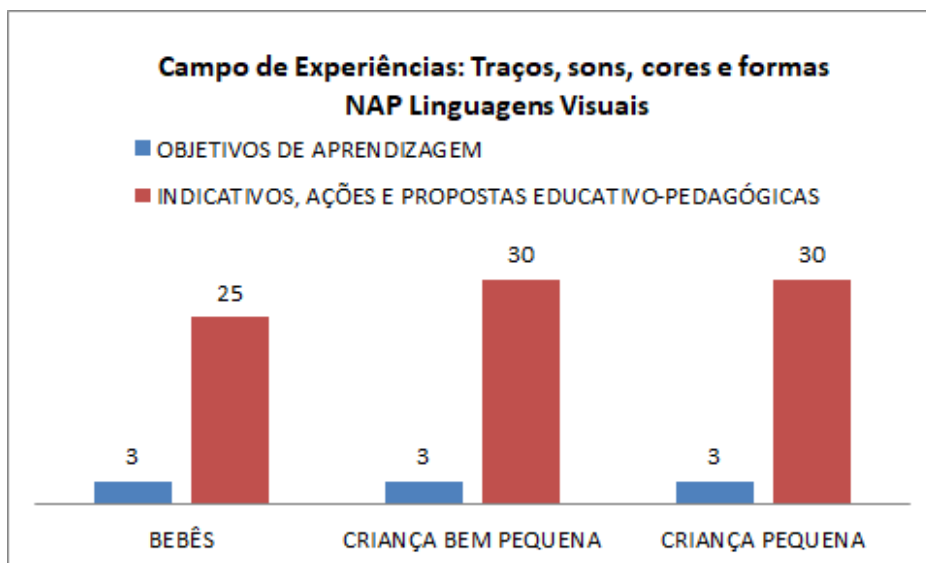
GRUPO ETÁRIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INDICATIVOS DE AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICA	
BEBÊS	Exemplo: Objetivo (EI01EF04): Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-as, a pedido do adulto-leitor.	INDICATIVOS COMUNS A TODOS OS GRUPOS ETÁRIOS 17 Ex: "frequentar bibliotecas [...], circulando entre livros e espaços não apenas destinados à literatura para crianças, mas descobrindo outras seções"	Exemplo: "Organizar, ao alcance dos bebês, livros com diferentes materiais, formas, tamanhos e texturas [...] pois é desta forma que o bebê vai se apropriando do livro como instrumento de leitura" (Florianópolis 2015, p.71).
CRIANÇA BEM PEQUENA	Exemplo: Objetivo (EI02EF02): Identificar e criar diferentes sons reconhecer rimas e alterações em cantigas de roda e textos poéticos.		Exemplo: "possibilitar a exploração de músicas, parlendas, adivinhas, apreciar o ritmo, a rima, o tempo [...] criar e experienciar a poesia, incentivando as crianças a criarem jogos orais de palavras e sons" (FLORIANÓPOLIS 2015, p. 80).

CRIANÇA PEQUENA	Exemplo: Objetivo (E103EF06): Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa		Exemplo: “Criar intercâmbios (via e-mail, desenhos, carta, bilhetes, etc.) [...] para que elas tenham a possibilidade de comunicar-se com o outro, independente da distância e, assim, conhecer as diversas formas de escrever e, também, os elementos de outras culturas, promovendo trocas significativas”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 89),
------------------------	--	--	--

5.3 Campo de experiências Traços, sons, cores e formas e Núcleo de ação pedagógica Linguagens visuais	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS BNCC (2017)	NAP LINGUAGENS VISUAIS Documentos Curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015)
<p>Este Campo de Experiências abarca tempos, espaços, produção, manifestação, apreciação, sensibilidade, criatividade, expressão, cultura, singularidades, repertórios, experiências e vivências artísticas.</p> <p>A autoria coletiva e individual é mencionada por meio da experiência com diferentes elementos de linguagens artísticas e da manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.</p> <p>Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017 p. 39).</p>	<p>Este NAP trata das relações educativo-pedagógicas concernentes às linguagens do desenho, pintura, escultura, colagem, cinema, vídeo, fotografia no cotidiano da Educação Infantil. Aborda as especificidades da arte como conhecimento e expressão humana, sendo composto por conceitos e orientações acerca de processos de experimentação dos elementos constitutivos das artes visuais pelas crianças.</p> <p>Afirma que a produção artístico-cultural das crianças precisa ser considerada, incentivada e expandida. Nesse sentido, reitera a importância de práticas que possibilitem que as crianças, desde bebês, expressem-se por meio das linguagens da arte, descubram e compartilhem suas produções, criem e “brinquem de forma intensa com os códigos, instrumentos e materialidades dessas linguagens [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 122).</p> <p>O texto aborda e traz indicativos sobre a organização dos diferentes espaços da unidade educativa, na perspectiva que a mesma possa promover experiências expressivas e lúdicas, que instiguem a imaginação criadora das crianças, considerem e potencializem sua autoria e protagonismo. Assim como acerca da construção de práticas pedagógicas alicerçadas em vivências diversificadas, qualitativas e contínuas, por meio das quais “as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber</p>

	<p>sensível e intelectual” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 125).</p> <p>Este NAP demarca, ainda, a importância do encontro contínuo das crianças com a arte, no sentido da promoção de processos de ampliação e complexificação de seus repertórios culturais e expressivos. Processos esses, diretamente relacionados às concepções de arte e ao repertório artístico-cultural dos profissionais que organizam o trabalho pedagógico.</p>
--	---

Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os **objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas** da BNCC e os **indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP Linguagens Visuais** no Currículo da Educação Infantil da RMEF:



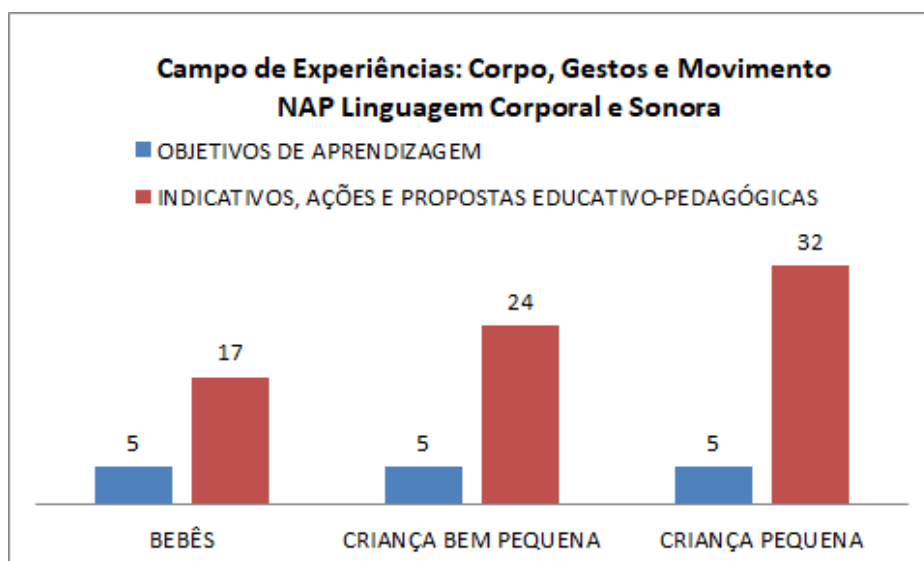
GRUPO ETÁRIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INDICATIVOS DE AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICA	
BEBÊS	Exemplo: Objetivo (EI01TS02): Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	INDICATIVOS COMUNS A TODOS OS GRUPOS ETÁRIOS 08 Exemplo: "Organizar um ateliê que pode ser: uma caixa, uma prateleira, uma estante, um canto e/ou uma sala, contendo elementos de diversas materialidades que podem modificar-se	Exemplo: "Disponibilizar aos bebês papéis de diferentes formas, tamanhos, dimensões, texturas e cores, e materiais para registro com giz de cera, pincéis, rolinhos, esponjas, tintas naturais e industrializadas, em diversos ambientes da unidade". (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 96).
CRIANÇA BEM PEQUENA	Exemplo: Objetivo (EI02TS02): Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.		Exemplo: "Proporcionar às crianças, a produção plástica com materiais como argila e massa de modelar, possibilitando a sensação de texturas, viscosidade e plasticidade, assim como a percepção das diferentes formas, volume e dimensões construídas por elas". (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 102).

CRIANÇA PEQUENA	Exemplo: Objetivo (EI03TS02): Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	periodicamente, considerando as proposições das profissionais e das crianças. Um ateliê com propósitos de brincadeira, autonomia, experiências, vivências, exploração, criação, sensações; autoria; expressão do sensível; leitura do mundo". (FLORIANÓPOLIS, 2015. p.92).	Exemplo: "Proporcionar às crianças, a produção plástica, como esculturas, maquetes, entre outros, com materiais como argila, massa de modelar, técnicas de papietagem, papel machê, possibilitando a experimentação das texturas, viscosidade e plasticidade, assim como, a (re)criação de formas e percepção do volume e tridimensionalidade". (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 108).
------------------------	--	--	---

<p>5.4 Campos de experiências Corpo, gestos e movimentos/traços, sons, cores e formas e Núcleos de ação pedagógica Linguagens corporais e sonoras</p>	
<p>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS / TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</p> <p>BNCC (2017)</p>	<p>NAP: LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS</p> <p>Documentos Curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015)</p>
<p>O Campo de Experiência corpo, gestos e movimentos traz em seu texto a constituição de um corpo de forma relacional, social e cultural. Mas o corpo é concebido, de forma privilegiada, em suas dimensões física e motora, como um corpo a ser educado pelo viés da higiene e dos exercícios físicos. Também revela uma dicotomia nos termos cuidar e educar, em que o cuidado é compreendido como cuidado físico ao afirmar que:</p> <p style="padding-left: 40px;">As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2017, p. 38).</p> <p>Consideramos que o corpo das crianças é muito evidenciado em sua dimensão física, e não enfatiza a dimensão de pertencimento de gênero, etnia, religião e sexualidade, ou melhor, a totalidade humana que constitui a corporeidade. A concepção de corpo em sua dimensão biológica se faz mais contundente na síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental ao trazer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.</p>	<p>Este NAP aponta para a construção da corporeidade das crianças perpassando as relações sociais e culturais. Para além de um controle das dimensões corporais, um corpo que se expressa, manifesta sentimentos e sensações, que ocupa um espaço-tempo, assim como a presença-movimento dos outros. Considera que não existe um corpo isoladamente, das práticas culturais, sociais. Portanto, que não anuncia apenas características físicas e biológicas, mas carrega marcas: gênero, etnia, religião e sexualidade, enfim, a totalidade do ser humano. Assim,</p> <p style="padding-left: 40px;">A ideia de corporeidade também nos ajuda a perceber que o corpo não existe isoladamente, as práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido em torno do corpo e pelo corpo, dão contornos para o modo de ser, estar e se comunicar no mundo, constituindo a corporeidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 154).</p> <p>Considera o corpo da criança, em sua dimensão simbólica, como um corpo que fala da cultura em que está inserido e que, ao ser compreendido nesses termos, traz para a educação de crianças pequenas desafios indispensáveis, como, por exemplo, as problematizações das performances de gênero e das relações étnico-raciais. Portanto, no que tange a educação do corpo é preciso considerar “a necessidade de atentar para um alargamento da compreensão das práticas corporais que considere elementos para além da</p>

	dimensão motriz”. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15).
<p>No Campo de Traços, sons, cores e formas a BNCC revela que:</p> <p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual). (BRASIL, 2017, p. 39).</p>	<p>Entende, também, que o corpo “é parte inseparável da produção sonora”, e que “fundamental é compreender que: apreender e produzir sonoridades e músicas requer um aprender-saber escutar. Escutar de corpo inteiro” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.162).</p> <p>Assim, anuncia que descobrir e construir o universo sonoro-musical, requer uma relação imbricada com as relações sociais e culturais, contemplando sonoridades e gêneros musicais diversos, das diferentes culturas, nos diferentes espaços de forma a ampliar o repertório musical das crianças e sua capacidade de expressão artístico-cultural.</p>

Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os **objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimento** da BNCC e os **indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP Linguagens Corporais e Sonoras** no Currículo da Educação Infantil da RMEF:



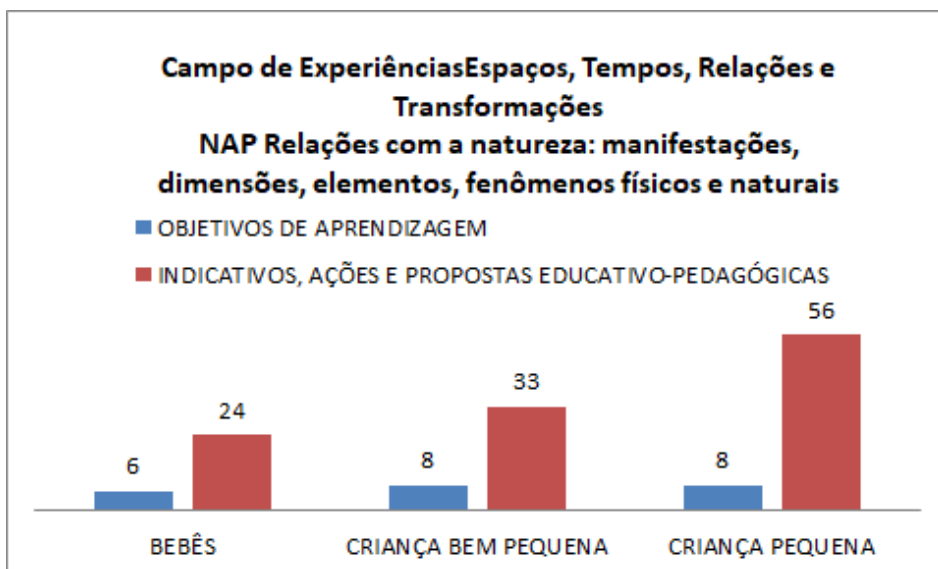
GRUPO ETÁRIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INDICATIVOS DE AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICA
BEBÊS	Exemplo: Objetivo (EI01C G02): Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Exemplo: Planejar e criar situações e condições em que os bebês se sintam encorajados a se deslocar e explorar o espaço com seu corpo e seus sentidos, promovendo sua autonomia em relação aos movimentos e expressões corporais, por meio de movimentos, como: erguer cabeça, levar a boca, sentar, apoiar, rolar, rastejar, engatinhar, levantar, agachar, pegar, largar, alcançar objetos, caminhar, subir, escalar, chutar, lançar, empilhar, encaixar, dentre outros. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.115)
	Exemplo: Objetivo (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Exemplo: Promover, observar e incentivar a produção de sons com o corpo, tais como palmas, estalos com a língua, bater o pé, respirar fundo, ruídos com a boca, sons guturais, balbucio, dentre outros, instigando os bebês a descobrirem a variedade de possibilidades de criação de sons com seu corpo. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 116).

CRIANÇA BEM PEQUENA	<p>Exemplo: Objetivo (E102CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>	<p>Exemplo: Possibilitar às crianças desafios como: arrastar, rastejar, andar, correr, pular, saltar, balançar, pendurar, equilibrar, entrar e sair em túneis, labirintos, alongar, escalar, virar cambalhotas, dançar, imitar, fazer caretas, entre outros, para explorar o espaço, expandindo e fortalecendo sua autonomia em relação ao movimento corporal. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.119).</p>
	<p>Exemplo: Objetivo (E102TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>Exemplo: Explorar a expressão sonoro-corporal como: o canto, a mímica, a imitação, a improvisação, brincadeiras, faz de conta, rodas cantadas, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, cirandas, parlendas, adivinhas, momentos com brinquedos, associando os sons à movimentos corporais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.123).</p>
CRIANÇA PEQUENA	<p>Exemplo: Objetivo (E103CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<p>Exemplo: Organizar e criar com as crianças situações com movimentos combinados tais como: andar e puxar, correr e lançar, lançar e pegar, empurrar e carregar, andar e quicar uma bola, subir e descer, abaixar e levantar, complexificando a associação de movimentos corporais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.125).</p>
	<p>Exemplo: Objetivo (E103TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>	<p>Exemplo: E Promover vivências, entre e com as crianças, que as instiguem a experimentar composições sonoro musicais empregando a voz, sons criados com o corpo, com os instrumentos musicais e os objetos do cotidiano associando os movimentos corporais, como por exemplo, as brincadeiras ritmadas, ampliando as possibilidades/repertórios de ritmo, melodia, entonação, harmonia. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.126).</p>

<p>5.5 Campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e Núcleo de ação pedagógica Relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos</p>	
<p>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p> <p>BNCC (2017)</p>	<p>NAP RELAÇÕES COM A NATUREZA: MANIFESTAÇÕES, DIMENSÕES, ELEMENTOS, FENÔMENOS E SERES VIVOS</p> <p>Documentos Curriculares da RMEF (2010, 2012, 2015)</p>
<p>Nos textos introdutórios do NAP Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais e do <i>Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</i>, a ideia de elaboração de hipóteses e observação das crianças sobre o mundo físico e seus fenômenos naturais estão anunciados, como também a exploração de conceitos matemáticos.</p>	
<p>Este Campo de Experiências reconhece que as crianças estão inseridas em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais, o qual frequentemente se deparam com os conhecimentos matemáticos. As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). (BRASIL, 2017, p.40). Salienta a curiosidade da criança em relação ao mundo ao seu redor, e a importância da Educação Infantil ao,</p> <p style="padding-left: 40px;">promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p.41).</p>	<p>Este NAP apresenta ações que contribuem para que as crianças, desde bebês, construam a ideia de identidade cultural como autoconhecimento, pertencimento ao espaço que habitam, de preservação e respeito com todos os seres humanos e não humanos.</p> <p>Destaca o papel do/a professor/a compreender e legitimar os modos como as crianças constroem conhecimentos acerca das situações, objetos, elementos e fenômenos da natureza, no sentido de ampliá-los e complexificá-los. Para que isso aconteça é necessário levar em conta as explicações, hipóteses e interpretações formuladas pelas crianças sobre o mundo, levando em conta sua forma de viver e seu modo de pensar e agir enquanto sujeitos que estão descobrindo o mundo físico, cultural e social.</p> <p>Afirma que é necessário que a criança se relacione de forma íntima e corporal com a natureza, na possibilidade que “[...] incluem a interação, a ludicidade, a brincadeira, as linguagens, a criação e a imaginação”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 193). A organização de tempos, espaços, de suportes materiais e imateriais, assim como a observação, o registro e a reflexão por parte do/a professor/a são fundamentais</p>

	<p>para que a relação com a natureza se concretize.</p> <p>Considera, também, que o tempo da criança é diferente do tempo cronológico e isto é evidenciado na brincadeira. Desta forma, a criança precisa influenciar nos tempos da Educação Infantil de modo a privilegiar “[...] a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212).</p> <p>Em relação aos conhecimentos matemáticos (espaço e forma, número e sistema de numeração e grandezas e medidas), o NAP enfatiza que as crianças se envolvem em desafios relacionados a eles desde a mais tenra idade, os quais podem constituir-se em experiências para as crianças. Assim os conhecimentos matemáticos são expressos no cotidiano da Educação Infantil “na produção dos desenhos, das esculturas, na construção de brinquedos, nas brincadeiras de construção de pontes, estradas, pirâmides, castelos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.216). Portanto, tais conhecimentos devem ser ampliados pelos adultos por meio da formulação de perguntas, da procura por soluções, da organização de espaços, tempos, objetos e brinquedos.</p>
--	--

Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os **objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências Espaços, Tempos, Relações e Transformações** da BNCC e os **indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais** no Currículo da Educação Infantil da RMEF:



GRUPO ETÁRIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INDICATIVOS DE AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICA
BEBÊS	Exemplo: (E101ET01): Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	Exemplo: Possibilitar o acesso aos bebês a diferentes materiais, diversificando a textura, os formatos, os odores, os sons, os pesos e permitindo a exploração de corpo inteiro- a mão, a boca, os pés, a pele. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 137).
CRIANÇA BEM PEQUENA	Exemplo: (E102ET03): Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Exemplo: "Criar com as crianças canteiros de flores que favoreçam uma relação de cuidado, contemplação, curiosidade e observação do processo de desenvolvimento das plantas, assim como sua interrelação com os pequenos animais (tatu bolinha, minhoca, joaninha, borboleta, beija-flor, lagarta, cigarra, formiga, centopeia). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.145).

CRIANÇA PEQUENA	Exemplo: (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos. básicos.	Exemplo: Disponibilizar instrumentos convencionais de medida (balanças, réguas, fitas métricas, copos de medidas, ampulhetas, relógios, calendários) para serem utilizadas nas brincadeiras das crianças, a exemplo de brincadeiras de faz de conta, onde as crianças possam ser engenheiros, carpinteiros, pedreiros ou cientistas (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 165).
------------------------	--	---

6. APONTAMENTOS FINAIS DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

Ao término da elaboração desse texto podemos afirmar que ele explicita um processo formativo concretizado nos estudos, análises, reflexões e sistematizações tecidas ao longo do intenso processo, que se materializa neste documento. Ele passa a assumir um segundo propósito, que é o de orientar as discussões e os processos formativos nas unidades educativas, além de também atender a um princípio legal, no qual todos os municípios precisam elaborar ou revisar seus currículos, a fim de encontrar as similitudes entre o que seus documentos curriculares apresentam e o proposto na BNCC. Esse triplice propósito é o que desejamos explicitar, compreendendo que a dimensão do vivido extrapola os limites dessa síntese.

O grupo de profissionais que se debruçou neste trabalho, teve a possibilidade de revisar a documentação curricular produzida por a RMEF na Educação Infantil e constatar o quanto tal produção expressa a defesa do direito à educação explicitado nos documentos nacionais (CF/1988, ECA/1990, LDBEN 9394/96, DCNEI/2009, BNCC/2017). Identifica-se, também, as discussões teórico/metodológicas travadas no campo das pesquisas que tratam da pequena infância e o compromisso, de cada vez mais, ouvir e considerar o que as crianças nos indicam, qualificando, dessa forma, o atendimento destinado às crianças desse município. Essas considerações oferecem uma pequena pista dos muitos achados e redescobertas que tivemos a oportunidade de realizar nesse processo, o que nos permite afirmar que a Educação Infantil da RMEF realizou um processo de recontextualização curricular de seus documentos curriculares em relação à BNCC (2017).

Neste sentido, podemos afirmar que a recontextualização curricular elaborada, além de tratar de questões teórico/metodológica, dialoga com o previsto no campo legal, estando em consonância com o previsto na Resolução do CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019. Desta forma, atendemos o definido no Art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 02 de 22 de Dezembro de 2017, que sinaliza a BNCC como "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 construir ou revisar os seus currículos". (BRASIL, 2017)

O texto introdutório da BNCC (2017) reafirma a autonomia dos entes federados e evidencia que os sistemas e Redes de ensino devem elaborar seus currículos. Pois o "Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos". (BRASIL, 2017, p. 15). Da mesma forma, reafirma a necessidade que cada instituição de Educação Infantil e "as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais". (BRASIL, 2017, p. 15). Nesse sentido, as proposições da BNCC (2017), ao tratar da parte diversificada do currículo, explicita a necessidade de considerar a realidade local, ressaltando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como, o contexto e as características das crianças que coabitam os espaços educativos. Reitera, ainda, que as redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários, reafirmando assim o já

sinalizado na LDB 9394/1996.

Concluimos as análises reiterando os pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009), que sustentam as concepções presentes na BNCC (2017) e nos Documentos Curriculares da RMEF da Educação Infantil. A proposição aqui apresentada cumpre, assim, o que foi definido na Resolução CNE/CP nº2 de 2017, que assevera no seu art. 5º, que os municípios deverão revisar seus currículos. O processo de recontextualização curricular considera que o conjunto de Documentos Curriculares municipais para a Educação Infantil de Florianópolis contemplam as demarcações e indicações constantes na BNCC (2017) e alargam as proposições, já que objetivam a intensificação das ações de adultos e crianças de modo a ampliar, diversificar e complexificar as experiências educativas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. O. **A Experiência de Aprender na Educação Infantil. Salto Para O Futuro – Novas Diretrizes para A Educação Infantil** – Ano XXIII – Boletim g. Texto 2 p.19- 28 – junho 2013.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico A estruturação do discurso pedagógico A estruturação do discurso pedagógico**: classes, código e controle. São Paulo: Vozes, 1996. controle. São Paulo: Vozes, 1996. controle.

BERNSTEIN, B. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer no. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL, **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2014.

BRASIL. CNE/CEB. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Etapa da Educação Infantil p. 33-53. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CP 2/2017**. 2017b.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Volume III. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, GGP Solutions, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, GGP Solutions, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** ZANELA, C. C.; BARCELOS, A. R. F. de; MACHADO, R. (Orgs.) Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: 2016c.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007.

SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019. **Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** 2019.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In.: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

VIRIATO, E. O. Descentralização e Desconcentração como estratégia para redefinição do Espaço Público. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.