

Educação Infantil em Santa Catarina: Construção Curricular em Florianópolis e Balneário Camboriú (2009-2021)

Early Childhood Education in Santa Catarina: Curriculum Development in Florianópolis and Balneário Camboriú (2009-2021)

Educación Infantil en Santa Catarina: Construcción Curricular en Florianópolis y Balneário Camboriú (2009-2021)

Camila Machado Ribeiro da Silva  

Instituto Federal Catarinense, Camboriú/SC – Brasil

Fabiana Gonçalves  

Instituto Federal Catarinense, Camboriú/SC – Brasil

Rosana da Silva Siqueira  

Instituto Federal Catarinense, Camboriú/SC – Brasil

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller  

Instituto Federal Catarinense, Camboriú/SC – Brasil

Resumo

Este artigo investiga a construção curricular da Educação Infantil nos municípios de Florianópolis e Balneário Camboriú, entre 2009 e 2021. O objetivo é identificar as trajetórias e contextos de ambos os municípios na construção de seus documentos curriculares. Florianópolis possui tradição consolidada desde a década de 1990, pautada na valorização da infância como sujeito de direitos e na participação da comunidade. Balneário Camboriú iniciou sua sistematização mais recentemente, enfatizando a brincadeira como eixo central, mas enfrenta desafios relativos à formação continuada de docentes. A análise aprofunda-se na dimensão simbólica e cultural do currículo, com base nas representações de Chartier (1990, 1991), revelando que os municípios enfrentam o desafio de alinhar as diretrizes nacionais à realidade local. O estudo conclui que o currículo é um campo de disputa de significados e práticas sociais, reforçando a importância de uma educação crítica, democrática, sensível às diversidades culturais e sociais das crianças.

Palavras-chave: Currículo; Representações; Educação Infantil.

Abstract

This article investigates the curricular construction of Early Childhood Education in the municipalities of Florianópolis and Balneário Camboriú, between 2009 and 2021. The objective is to identify the trajectories and contexts of both municipalities in the development of their curricular documents. Florianópolis has a consolidated tradition since the 1990s, valuing childhood as a subject of rights and promoting community participation. Balneário Camboriú began its systematization more recently, emphasizing play as a central axis, but faces challenges in the continuing education of teachers. The analysis delves into the symbolic and cultural dimension of the curriculum, based on Chartier's representations (1990, 1991), revealing that both municipalities struggle to align national guidelines with local reality. The study concludes that the curriculum is a field of dispute over meanings and social practices, underscoring the importance of a critical, democratic, and sensitive education to the cultural and social diversities of children.

Keywords: Curriculum; Representations; Early Childhood Education.

Resumen

Este artículo investiga la construcción curricular de la Educación Infantil en Florianópolis y Balneário Camboriú, entre 2009 y 2021. El objetivo es identificar las trayectorias y contextos de ambos municipios en la elaboración de sus documentos curriculares. Florianópolis posee una tradición consolidada desde la década de 1990, valorando la infancia como sujeto de derechos y promoviendo la participación comunitaria. Balneário Camboriú inició su sistematización más recientemente, enfatizando el juego como eje central, pero enfrenta desafíos en la formación continua del profesorado. El análisis profundiza en la dimensión simbólica y cultural del currículo, basado en las representaciones de Chartier (1990, 1991), revelando que los municipios luchan por alinear las directrices nacionales con la realidad local. El estudio concluye que el currículo es un campo de disputa de significados y prácticas sociales, reforzando la importancia de una educación crítica, democrática y sensible a las diversidades culturales y sociales de los niños.

Palabras clave: Currículo; Representaciones; Educación Infantil.

Introdução

A partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) a Educação Infantil (EI) foi reconhecida como um direito das crianças de 0 a 5 anos e como responsabilidade do Estado, que deve garantir-la por meio da oferta em creches e pré-escolas. Esse reconhecimento marcou um avanço na consolidação dos direitos da infância e na ampliação do conceito de Educação Básica no país, exigindo a definição de princípios que orientem práticas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

Com isso, a EI ocupou um lugar central nessa garantia de direitos, sendo necessário que sua organização curricular estivesse pautada em concepções que reconheçam a infância como uma fase própria, marcada por experiências, descobertas e aprendizagens significativas. As práticas educativas pedagógicas, por sua vez, devem promover espaços que respeitem e valorizem a criança como sujeito de direitos.

Nesse contexto, a EI passou a ter como objetivo o desenvolvimento por completo da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família (Brasil, 1996), o que amplia sua função para além do cuidado, destacando também a importância da formação humana e social. Diante desse panorama legal e conceitual, apontamos a relevância em investigar como as diretrizes e os princípios orientadores da EI se concretizam nos vários contextos de municípios brasileiros, por meio dos documentos curriculares das redes municipais.

O presente artigo tem como questão central identificar de que forma as distintas trajetórias e contextos de Florianópolis e Balneário Camboriú influenciaram a construção e as concepções de currículos da EI, considerando as políticas públicas e diretrizes nacionais entre 2009 e 2021. Justificamos o recorte temporal definido pela relevância dos marcos legais e dos documentos elaborados, sendo cinco em Florianópolis e dois em Balneário Camboriú, os quais contribuíram diretamente para a consolidação da EI desses municípios.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, em concordância com Mattar e Ramos (2021, p. 131), “as pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade”. A pesquisa documental, neste artigo, inclui o uso de fontes primárias e secundárias visando analisar e reconstruir determinado fenômeno, conforme destacado por Mattar e Ramos (2021, p. 108). Lakatos e Marconi (2003, p. 174) definem essa abordagem como uma técnica que se baseia em materiais ainda não analisados ou que podem ser revisitados para extrair novas informações complementares.

A análise documental é fundamentada a partir dos conceitos de representação simbólica de Roger Chartier, sob a perspectiva de como os indivíduos e grupos produzem sentidos sobre a realidade, organizam a experiência e conferem significado às práticas sociais. Chartier (1990, p. 17), afirma que “as representações não são simples reflexos de uma realidade social; elas a constroem, estruturam a percepção e orientam as ações dos indivíduos e dos grupos.”

A escolha por estes dois municípios catarinenses tem por finalidade evidenciar as trajetórias de construção curricular distintas para a EI: Florianópolis, por sua política educacional consolidada com histórico de valorização da infância e de participação docente na construção curricular desde o ano de 1990, ano em que surgem as primeiras publicações referentes à EI. E Balneário Camboriú, por sua vez, apresenta um percurso de construção

curricular mais recente, com início em 2006 com a criação do Departamento de Educação Infantil.

Organizamos a seguir as seções “Currículo e Educação Infantil: percursos dos municípios de Florianópolis e Balneário Camboriú”, que revela os percursos históricos desses documentos entre os anos de 2009 e 2021; e “Construção Curricular e Representações do Currículo”, que evidencia, a partir das representações simbólicas de Chartier (1990, 1991), como as políticas e práticas curriculares refletem disputas, valores e identidades locais. Pretendemos, assim, contribuir para o debate sobre a construção curricular na EI, destacando a importância da análise simbólica e das identidades sociais na compreensão dos processos educacionais.

2. Currículo e Educação Infantil: percursos dos municípios de Florianópolis e Balneário Camboriú

O currículo não é uma simples prescrição técnica, mas uma construção histórica, política e cultural que expressa disputas de sentidos sobre a infância, o conhecimento e a função da comunidade educativa. Assim, sua formulação e implementação carregam intencionalidades e escolhas que envolvem valores, visões de mundo e concepções de sociedade.

Nesse sentido, o campo dos estudos curriculares está intrinsecamente relacionado ao modelo de sociedade que se almeja constituir. Ele articula os conhecimentos que devem ser priorizados e ensinados nos espaços educacionais, alinhando-os aos valores e compreensões predominantes em determinado tempo e espaço em que o currículo é elaborado (Fávero et al., 2025, p. 31).

Conforme reiterado, o currículo não se configura como um documento imparcial, mas um verdadeiro campo de disputa de valores, saberes e identidades. Como ressalta Macedo (2005, p. 30), “o currículo não é um espaço neutro, mas um território contestado, onde diferentes projetos de sociedade, de sujeito e de conhecimento se confrontam.” Isso exige que as políticas curriculares considerem as singularidades dos sujeitos e contextos educativos nos quais se inserem.

Em consonância com essa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002, p. 45), afirma que “o currículo é uma construção coletiva que deve emergir da escuta das crianças e dos profissionais que com elas convivem, respeitando os contextos e valorizando as interações.” Essa abordagem dialógica e participativa demanda a valorização das experiências infantis, da escuta ativa e das práticas significativas, reconhecendo as crianças como protagonistas do processo educativo.

Saviani (2008, p. 14) reforça a ideia de que toda prática pedagógica está orientada por uma concepção teórica, ainda que não explicitada, afirmando que “currículo é, antes de tudo, a expressão de uma determinada concepção de educação, que deve ser explicitada, pois é ela que orienta a seleção e a organização dos conteúdos.” A omissão dessa base teórica pode assim resultar na reprodução de práticas fragmentadas e desarticuladas da realidade das crianças.

Nesse mesmo aspecto, Ostetto (2000) e Kramer (2007) apontam a necessidade de conceber o currículo a partir de um compromisso ético e político com as infâncias, visando a superação das desigualdades e à valorização das culturas infantis. Para Kramer (2007,

p. 23), “na Educação Infantil, o currículo deve acolher a complexidade da infância, seus múltiplos tempos e espaços, e reconhecer a criança como sujeito de direitos e de cultura.”

Em decorrência disso, o currículo “supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes” (Chartier, 1991, p. 188). Desse modo, ele se constitui como uma representação simbólica da cultura escolar, carregado de intencionalidades, valores e visões de mundo que expressam projetos de sociedade.

Essas significações emergem das disputas de sentidos atribuídos por diferentes sujeitos, contextos e instituições, revelando sua natureza simbólica, histórica e política. Entendermos o currículo como representação é, portanto, reconhecermos que ele não apenas transmite conteúdos, mas expressa modos de ver, de classificar e de organizar o mundo social e escolar.

No contexto brasileiro, marcos regulatórios importantes moldaram a discussão curricular na EI. Em 2009, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabeleceu seus fundamentos e procedimentos para a elaboração, planejamento e avaliação das propostas pedagógicas da EI. Essas diretrizes posicionaram a criança como centro do planejamento pedagógico, valorizando suas experiências e considerando a indissociabilidade do cuidar e educar.

Posteriormente, em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Para essa etapa, a BNCC (Brasil, 2017) propõe direitos de aprendizagem e campos de experiência como estruturantes do currículo, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, social, cognitivo e linguístico, em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

A BNCC (Brasil, 2017) reafirma a criança como sujeito de direitos e reconhece a infância como uma fase rica em experiências, interações e descobertas. Além disso, o documento orienta a elaboração dos currículos nos diferentes sistemas de ensino, buscando garantir uma base comum para todo o país, ao mesmo tempo, em que respeita as especificidades locais. A promulgação deste documento impulsionou os municípios a revisarem e reformularem suas propostas pedagógicas, gerando novos debates sobre concepções de infância, práticas educativas e organização do trabalho pedagógico nas instituições de EI.

Ao longo das últimas décadas, a formulação de currículos para a EI passou a integrar o debate nacional, levando os municípios a reelaborarem suas propostas curriculares a partir dos documentos publicados. Esse processo articulou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) com as especificidades locais e as concepções construídas historicamente por seus sistemas de ensino, partindo do pressuposto de novos parâmetros para a organização dos contextos educativos pedagógicos essenciais para crianças de 0 a 5 anos.

Contudo, é fundamental reconhecermos que essas diretrizes, embora apresentem avanços no reconhecimento da infância e das crianças como sujeitos de direitos, também refletem a influência de políticas internacionais ancoradas no neoliberalismo. Tais políticas,

conforme Bazzo e Stefanello (2025, p. 5), “orientam uma conjuntura educacional voltada para o capital e, assim, relegam a real função social da educação”.

De forma mais ampla, a incorporação de parâmetros internacionais, muitas vezes sem a devida contextualização local, pode contribuir para o esvaziamento do papel emancipador da educação. Nesse cenário, as políticas educacionais passam a priorizar indicadores de desempenho, resultados mensuráveis e a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral, do pensamento crítico e do desenvolvimento da cidadania.

2.1 Percursos Histórico-Curriculares em Florianópolis

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresenta uma trajetória de construção de políticas públicas para a EI, consolidada desde os anos 1990. Destaca-se por adotar uma perspectiva teórica advinda da Pedagogia da Infância fundamentada na escuta e na criança como sujeito de direitos (Rocha, 1998; Ostetto, 2000).

Um dos primeiros documentos norteadores publicados pela rede foram as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis, em 2010 (Florianópolis, 2010), seu objetivo foi estabelecer diretrizes para o sistema educacional, a respeito da organização e funcionamento das Instituições de EI, e foi elaborada pela professora Eloísa Acires Candal Rocha.

As Orientações Curriculares para a EI no ano de 2012 (Florianópolis, 2012), surgiram como documento orientador e foram resultado de um amplo processo de discussão com foco na organização das propostas pedagógicas por meio da brincadeira, e é estruturado pelos Núcleos da Ação Pedagógica (Linguagens, Natureza e Relações Sociais e Culturais), contemplando as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A construção do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015) foi resultado de um processo coletivo com forte participação docente, articulado às DCNEI (Brasil, 2009), onde se valoriza as experiências significativas, o brincar e a escuta sensível.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicadas em 2015 (Florianópolis 2015), tiveram como principal objetivo, orientar a transição da EI para o Ensino Fundamental (EF), em resposta a Lei 12796/2013 (Brasil, 2013) que estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos na Educação Básica.

Esse percurso evidencia o contínuo processo na formação continuada, na escuta ativa das crianças e na construção coletiva dos sentidos do currículo, com base em formações participativas, como apontado por Rodrigues (2022) em sua análise das materialidades curriculares da rede. A partir da leitura desses documentos, é possível compreendermos como os currículos elaborados em 2010, 2015, 2020 e 2022 expressam concepções específicas sobre infância, criança e EI.

Dessa forma, a infância é vista como categoria social construída histórica e culturalmente. Essa visão se ancora na sociologia da infância (Sarmento, 2005; Corsaro, 2011), e se materializa em práticas pedagógicas que buscam valorizar a experiência concreta das crianças. A infância não é entendida como uma preparação para o futuro, mas como uma etapa vivida em si, com sentidos e saberes próprios.

Já a concepção de criança, nos mesmos documentos, é concebida como um ser humano concreto e real, sendo sujeito de direitos, participante das relações sociais e coautora do conhecimento. Há uma perspectiva da alteridade, da interação e da construção cultural. Considera-se que a criança possui saberes próprios, produz sentidos sobre o mundo e deve ser escutada em suas múltiplas formas de expressão. Essa concepção rompe com visões universalizantes e desenvolvimentistas, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e cultural, pertencente a contextos diversos e concretos.

E em relação à EI, refere-se como a primeira etapa da Educação Básica, comprometida com a formação integral das crianças nas suas múltiplas dimensões (linguística, corporal, social etc.), por meio da ação pedagógica intencional. Também reconhece a complementaridade entre instituição e família e o papel das crianças como atores sociais centrais, explicita a necessidade de ações pedagógicas intencionais, estruturadas em torno da brincadeira, das interações e do respeito aos direitos fundamentais. Enfatiza a complementaridade entre os Núcleos de Educação Infantil Municipal e a família, valoriza a construção conjunta do cotidiano educativo.

Diante da amplitude de documentos construídos coletivamente ao longo desses anos, pressupomos um compromisso ético e político com as infâncias na elaboração deles no município de Florianópolis, que por sua vez está alinhada a uma pedagogia que rejeita a antecipação do EF, priorizando práticas que respeitem os tempos e as culturas infantis. Sendo assim, os currículos analisados expressam uma concepção de infância, criança e EI que ultrapassa visões tradicionais, propondo um olhar atento às diversidades e especificidades culturais, sociais e históricas das crianças. Ao percebermos a infância como um tempo singular de existência e valorizá-la como um direito, esses documentos orientam práticas pedagógicas que promovem o respeito, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o papel da EI como etapa fundamental para o desenvolvimento integral.

Por esta razão, ao compormos a especificidade de um currículo para EI, é importante demarcarmos a defesa de um currículo para esta etapa da Educação Básica indo ao encontro do que afirmam as DCNEI (Brasil, 2009), onde este se define o como o encontro entre os saberes historicamente construídos e o conjunto de experiências das crianças (Rodrigues; Alves; Hoeller, 2024).

Em suma, a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na construção de seu currículo para a EI reflete um compromisso com uma visão de infância plural e com a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento. A constante revisão e atualização desses documentos, pautadas na escuta e na participação coletiva, consolidam uma abordagem pedagógica inovadora e inclusiva, que serve de referência para a valorização das infâncias como pilar essencial na formação integral dos cidadãos.

2.2 Percursos Histórico-Curriculares em Balneário Camboriú

A trajetória da EI na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú foi institucionalizada no ano de 2006, com a criação do Departamento de Educação Infantil, conforme a Lei 2.571/2006, que surge para “promover, orientar, coordenar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento da Educação Infantil” (Balneário Camboriú, 2006). Este departamento é o marco inicial da sistematização desta etapa da Educação Básica.

A proposta curricular da rede iniciou com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, que define projetos educativos em “conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver”, com consenso na pedagogia de projetos, Malise (2008, p. 23) discorre que foi “a alternativa mais aceitável” para normatização desta etapa na rede, dado o consenso em torno dessa abordagem.

O currículo é construído como um instrumento flexível e construído coletivamente, que deve refletir a identidade, a missão e os valores da instituição. Logo, a EI tem a função de garantir o desenvolvimento integral das crianças, estabelecendo as dimensões do cuidar, brincar e educar, em um ambiente acolhedor, seguro e desafiador. Deve promover experiências significativas e respeitar o ritmo e as necessidades individuais, onde o/a professor/a assume o papel de mediador/a, planejando e intervindo intencionalmente para potencializar as aprendizagens (Malise, 2008).

A infância é apresentada como um período dinâmico, marcado por vivências, descobertas e múltiplas interações sociais e a criança, é reconhecida como um ser ativo, produtor de cultura, protagonista do seu desenvolvimento, detentora de direitos e como agente transformador do meio em que está inserido (Malise, 2008). A preocupação com uma formação infantil que considera as dimensões física, psicológica, intelectual e social, é uma prioridade crescente em Balneário Camboriú.

No período de 2010 e 2011, grupos de estudo, compostos por toda a comunidade educativa, elaboraram um documento norteador que resultou na publicação das Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú para a Educação Infantil (Balneário Camboriú, 2013), que trouxe a brincadeira como uma dimensão central do currículo, onde é compreendida não como uma atividade acessória ou preparatória para a vida adulta, mas como uma produção cultural fundamental para a infância. Estabeleceu as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, conforme as DCNEI (Brasil, 2009).

Tal abordagem reconhece a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. Ao brincar, as crianças utilizam memórias, linguagens e imaginação, ampliando seus repertórios culturais e simbólicos. Para isso, é necessário tempo, espaço, pares e materiais diversos, e o sentido pedagógico da brincadeira depende da intencionalidade das ações docentes.

A EI abrange o desenvolvimento integral, o direito constitucional do educar, cuidar e brincar, em que o currículo é construído por meio de práticas sociais, interações e brincadeiras como eixos, sendo flexível, dinâmico e articulando saberes infantis e culturais. Esta concepção traz a expressão de múltiplas infâncias, entendidas como uma construção social heterogênea e considera os contextos culturais (Balneário Camboriú, 2013).

A Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú foi elaborada posteriormente, afirmando que “no que se refere à Educação Infantil, há também que se considerar [...] a Base Nacional Comum Curricular” (Balneário Camboriú, 2021, p. 37). Sua produção foi resultado de um extenso processo coletivo, iniciado em 2018, que envolveu grupos de estudos com professores/as, especialistas, gestores/as e demais profissionais da educação.

As contribuições desses grupos foram sistematizadas por escribas e aprofundadas em formações continuadas, presenciais e remotas, entre 2018 e 2020. Esse processo objetivou garantir que o currículo fosse resultado da escuta, da reflexão crítica e da

participação dos profissionais da rede, respeitando as especificidades da EI e reafirmando o compromisso com uma educação pública, democrática e humanizadora.

Neste momento, o currículo é concebido como um conjunto de experiências e saberes selecionados, sendo a expressão do projeto educacional, político e em movimento. Tais concepções estão em concordância com a teoria histórico-cultural, que valoriza a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, a mediação cultural e a formação humana como processo contínuo e intencional.

Nos Núcleos de Educação Infantil, as crianças são vistas como sujeitos históricos e detentores de direitos, tendo a oportunidade de explorar um vasto leque de possibilidades, acessar diversas linguagens e culturas, e desenvolver a capacidade de aceitar e valorizar as diferenças. Machado (2020, p. 102-103) destaca que, considerando o tempo significativo que muitas crianças permanecem nas instituições de EI (até 12 horas diárias, cinco dias por semana) e que para muitas delas esses espaços são os únicos onde interagem com outras crianças, as propostas pedagógicas de Balneário Camboriú são concebidas para assegurar essas experiências de convivência.

Diante disso, a infância é concebida como um período de desenvolvimento marcado por atividades principais que orientam a evolução psicológica e social, onde a criança é considerada como um sujeito ativo, potente, capaz de aprender, protagonista do processo educativo e sujeito de direitos (Balneário Camboriú, 2021). Essa concepção valoriza não apenas o desenvolvimento individual, mas também as relações sociais e culturais que permeiam a infância, reconhecendo a criança como portadora de direitos garantidos constitucionalmente e como agente transformador do meio em que vive.

Assim sendo, a trajetória da EI em Balneário Camboriú reflete um processo contínuo de institucionalização e aprimoramento curricular, marcado por escolhas pedagógicas que acompanham as transformações das políticas educacionais nacionais. Esse percurso demonstra a busca por um currículo dinâmico, coletivo e em diálogo com a realidade social e cultural das crianças, porém se contrasta com o desafio das pressões políticas e econômicas que impactam a qualidade e a autonomia de toda a comunidade escolar.

3 Construção Curricular e Representações de Currículo

Reconhecendo que as discussões centrais sobre o conceito de currículo e que suas implicações na EI são marcadas por influências contextuais que moldam ou influenciam as políticas educacionais atuais, é possível afirmar que o currículo não se apresenta como uma dimensão neutra ou simplesmente técnica do ambiente escolar. Pelo contrário, ele constitui, sobretudo, um espaço de disputa de significados, conhecimentos e identidades, que tanto reflete e reproduz quanto questiona estruturas sociais, políticas e culturais.

Considerar seus fundamentos filosóficos, históricos e epistemológicos, assim como os conflitos e tensões que o atravessam, é fundamental para compreendermos sua complexidade. Nesse caso, as novas políticas educacionais, ao enfatizarem a eficiência e a competitividade, inibem a possibilidade de manifestação, de análise crítica e de posicionamento dos sujeitos, colocando em risco a democracia e perpetuando desigualdades sociais.

Conforme Bazzo e Stefanello (2025, p. 5), “as concepções neoliberais programam a educação a fim de moldar sujeitos voltados à produção e ao trabalho, enfatizam a

eficiência e a competitividade". Isso revela um processo de esvaziamento do papel emancipador da educação, que passa a ser orientada por demandas externas e interesses econômicos, priorizando resultados mensuráveis e indicadores de desempenho com prejuízos na formação integral dos sujeitos.

Os dois municípios fundamentam a construção de seus currículos nas DCNEI (Brasil, 2009) e na BNCC (Brasil, 2017), reconhecendo-as como referências obrigatórias para a organização das propostas pedagógicas, conforme determina a legislação brasileira. Assim, enfrentam o desafio de articular as diretrizes nacionais com as especificidades locais, buscando respeitar a diversidade das infâncias e as diferentes realidades dos Núcleos de Educação Infantil Municipal, de modo a garantir que o currículo seja significativo e inclusivo para todas as crianças.

A construção curricular, portanto, é entendida como um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, marcada por negociações, adaptações e diálogos permanentes entre toda a comunidade educativa, que busca ressignificar e adaptar os marcos normativos às necessidades e identidades locais. Assim sendo, "como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder" (Silva, 2024, p. 135) e de significados culturais que se manifestam nas práticas educativas.

Florianópolis se sobressai pela participação ativa da comunidade escolar na construção curricular, preservando sua identidade pedagógica mesmo diante das diretrizes nacionais, utilizando-as como ponto de diálogo em uma trajetória consolidada desde os anos 1990. O município mantém princípios pedagógicos históricos como a escuta das crianças, a centralidade das interações e a docência compartilhada, sendo seu currículo resultado de um processo participativo, com seminários, formações e comissões pedagógicas que garantem a apropriação crítica da BNCC (Brasil, 2017) e a manutenção de uma identidade pedagógica própria, mesmo diante das diretrizes nacionais, utilizadas como ponto convergente e recontextualização.

Balneário Camboriú, embora adote a teoria histórico-cultural como base teórica, enfrenta lacunas na formação continuada de docentes, que por não terem acesso a uma formação de qualidade, apresentam pouco domínio dos fundamentos teóricos e legais do município em questão, o que levou a rede a um processo formativo para superar essas dificuldades e promover a apropriação crítica da base teórica e dos documentos oficiais, sendo assim permanece em contínuo, processo de fortalecimento e consolidação de uma identidade curricular, enfrentando os desafios de formação continuada.

Os currículos são abarcados não apenas como documentos técnicos, mas como uma construção simbólica, marcada por disputas de sentidos, valores e visões de mundo. "Estas representações são matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social" (Chartier, 1991, p. 183). De acordo com Chartier (1991), o currículo como um objeto cultural que reflete e produz representações coletivas, sendo materializado, apropriado e ressignificado por diferentes grupos sociais.

No caso de Florianópolis, o currículo é resultado de um processo de apropriação ativa, no qual as representações locais sobre infância, educação e participação são incorporadas à prática pedagógica. A escuta das crianças e a participação da comunidade educativa são práticas que visam "fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição"

(Chartier, 1991, p. 183). Essas práticas são institucionalizadas e objetivadas, marcando a existência do grupo e da comunidade escolar.

Em Balneário Camboriú, o processo de construção curricular continua em consolidação, com desafios de formação e apropriação teórica. A teoria histórico-cultural, enquanto base teórica, representa uma escolha simbólica que busca orientar as práticas pedagógicas. No entanto, a precariedade das formações continuadas resulta na falta de domínio dos docentes sobre essa teoria e sobre os marcos legais, o que indica um distanciamento na apropriação simbólica do currículo, e pode limitar sua eficácia como representação coletiva e como matriz de práticas sociais. Essa dificuldade “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17).

Levando isso em conta, a elaboração curricular nos municípios é marcada por disputas de poder, por processos de apropriação e ressignificação, e pela necessidade de reconhecer as diferenças e singularidades dos sujeitos envolvidos. Isso revela que os municípios compartilham o desafio de articular as diretrizes nacionais com as especificidades locais, mas apresentam diferenças significativas em relação à trajetória, à identidade pedagógica e ao processo de apropriação.

A análise comparativa entre Florianópolis e Balneário Camboriú, na perspectiva das representações simbólicas, evidencia que o currículo transcende sua dimensão meramente técnica, configurando-se como um campo de disputas e construções de sentido. Contudo, reforçam a ideia de que o currículo é um artefato cultural dinâmico, constantemente ressignificado pelas práticas e interações dos sujeitos envolvidos, e que sua eficácia reside na capacidade de dialogar com as especificidades locais e as diversas infâncias.

4. Considerações Finais

Os percursos curriculares de Florianópolis e Balneário Camboriú revelam a complexidade envolvida na construção de propostas para a EI no contexto das políticas nacionais. Ainda que orientados pela mesma base normativa, a BNCC (Brasil, 2017), os dois municípios demonstram como os currículos se constituem em práticas sociais e culturais marcadas por disputas, escolhas e contextos específicos (Chartier, 1990).

A trajetória de Florianópolis revela a importância da continuidade de políticas públicas, da valorização da história institucional e da participação ativa da comunidade educativa. Seu percurso destaca o currículo como instrumento político-pedagógico, comprometido com a escuta, com o direito à infância e com a formação crítica de professores/as e crianças.

Balneário Camboriú, por sua vez, e mesmo com um processo mais recente, evidencia que é possível avançar na construção curricular quando há investimento em formação, abertura ao diálogo e escuta das práticas desenvolvidas nas unidades. O desafio é garantir que o currículo não se restrinja à técnica, mas se constitua como projeto coletivo. Assim, os currículos municipais devem ser evidenciados como construções vivas, em permanente processo de reelaboração, capazes de mediar políticas públicas e práticas cotidianas e de promover uma EI com justiça social, democrática e emancipadora.

Ao entendermos o currículo como uma prática cultural e simbólica pela perspectiva de Chartier (1991), reafirmamos que este não é neutro nem definitivo, mas um campo em

constante disputa e ressignificação. Como destaca o autor, “as formas produzem sentido, e um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura” (Chartier, 1991, p. 178).

Embora aparentemente normativos, os currículos ganham novos sentidos à medida que são apropriados pelas comunidades educativas, pelas práticas docentes e pelos sujeitos da educação. Logo, tanto em Florianópolis quanto em Balneário Camboriú, os currículos se constroem como representações culturais, históricas, situadas e atravessadas por relações de poder, concepções de infância, criança e disputas por projetos de sociedade. Reconhecermos esse caráter representacional é condição para que a EI avance como espaço de experiências significativas, escuta sensível e transformação social.

Analizar as políticas curriculares, conhecer como foram construídas, implementadas em diferentes contextos e temporalidades contribui para o debate sobre o currículo, revelam as tensões e possibilidades na articulação entre diretrizes nacionais e práticas educativas contextualizadas. Como afirma Chartier (1990, p. 17), “não há práticas inocentes; toda prática é construída, distribuída, autorizada e inscrita em instituições, e carrega consigo relações de poder e estratégias de dominação”.

Assim, os currículos não devem ser entendidos apenas como prescrições técnicas, mas como expressões de disputas por sentidos e representações sobre a infância, a educação e o papel das instituições. Tais documentos também afirmam que as crianças são portadoras de desejos, saberes e linguagens próprias, aprendendo e ensinando nas interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Reafirmamos a importância do direito à infância plena, à participação e à expressão, combatendo a escolarização precoce e o assistencialismo.

Apesar dos avanços formais revelados neste recorte temporal, ao analisarmos os currículos desses municípios nas entrelinhas, percebemos a crescente influência de lógicas de mercado e preceitos neoliberais. Tais lógicas tendem a precarizar o trabalho docente e a reduzir essa etapa a um período preparatório e instrumentalizado, em detrimento de sua dimensão cultural, crítica e emancipadora.

Referências

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei N.º 2.571, de 29 de março de 2006. Cria o Departamento de Educação Infantil, cargo de provimento em comissão específica, e dá outras providências. **Diário Oficial da Câmara de Balneário Camboriú**, SC, 29 mar. 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/2006/258/2571/lei-ordinaria-n-2571-2006-cria-o-departamento-de-educacao-infantil-cargo-de-provimento-em-comissao-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 mai. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú – Educação Infantil**. Balneário Camboriú: Nova Letra. 2013.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú**. 2021.

BAZZO, C. F.; STEFANELLO, F. Políticas educacionais e neoliberalismo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. I.], v. 10, p. 1-5, 2025. DOI: 10.5212/retepe.v.10.24822.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/24822>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173–192, jan./abr. 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FÁVERO, A. A. et al. (org.). **Curriculo e políticas educacionais** [recurso eletrônico]. Passo Fundo: EdiUPF, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/9786556070896>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FLORIANÓPOLIS. **Curriculo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: a constituição do campo e suas tensões. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, E. Currículo: território contestado. *In: SILVA, T. T. (org.). Currículo: cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-50.

MACHADO, R. S. **Um encontro intercultural em contexto migratório**: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil). 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2020.

MALISE, S. I. B. (org.). **Infância, cultura e conhecimento**: registros de como se pensa e faz educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. Balneário Camboriú: Prefeitura de Balneário Camboriú, 2008.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **As crianças e o currículo**: práticas participativas na educação infantil. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 291 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RODRIGUES, B. L. L. **Documentos Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1996–2020)**: materialidades, currículo e representações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

RODRIGUES, B. L. L.; ALVES, P. E.; HOELLER, S. A.O. O currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e as marcas de uma cultura material. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 2, p. 120-133, 2024.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed; 16. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.