

**Ligia Maria Leão de Aquino**



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
(UERJ)

[ligiaaquino@yahoo.com.br](mailto:ligiaaquino@yahoo.com.br)

**Sandra Cristina Ferreira de Sousa**



Fundação Municipal de Educação de Niterói

[scfsousa@yahoo.com.br](mailto:scfsousa@yahoo.com.br)

# OUSADIA NA PRODUÇÃO CURRICULAR DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SINGULARIDADES BORRAM CAMPOS E QUADROS

## RESUMO

Analisa-se a produção curricular na educação infantil da rede pública municipal de Niterói/RJ (2019-2020), quando se empreendeu a reformulação do documento desta rede, nomeado de Referenciais Curriculares (RC), de 2010. O processo contou com a participação de profissionais de educação infantil discutindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cotejamento com o RC/2010 e a experiência da rede. As ações se deram em diálogo com pesquisadores, através de diversas atividades, sendo parte realizada de modo remoto por conta do Covid-19. O documento final traz uma concepção de currículo que escapa ao modelo homogeneizante e centralizado como determinado pela BNCC, organizado em “direitos de aprendizagem”, “campos de experiências” e “faixas etárias”.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. BNCC.

## THE BOLDNESS IN ELABORATING THE CURRICULUM IN A MUNICIPAL PUBLIC NETWORK: SINGULARITIES THAT BLUR FIELDS AND FRAMINGS

## ABSTRACT

This paper analyzes the curriculum production in early childhood education in the municipal public network of Niterói/RJ (2019-2020), when the network's document, named Curricular References (RC), was reformulated in 2010. This process engaged early childhood education professionals in discussing the Common National Curriculum Base (BNCC) in comparison with the RC/2010 and the experience of the network. This happened in dialogue with researchers through various activities, part of which happened remotely due to Covid-19. The final document brings a curriculum concept that escapes the homogenizing and centralized model as determined by the BNCC, organized in “learning rights,” “experience fields” and “age groups”.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. BNCC.

**Submetido em:** 31/07/2021

**Aceito em:** 11/02/2022

**Publicado em:** 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp149-175>



## 1 APRESENTAÇÃO

[...] somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1997, p. 77).

A proposta deste artigo é refletir sobre a trajetória de produção do documento curricular da educação infantil da rede pública municipal de educação de Niterói - RJ, no biênio 2019-2020, em meio a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2017), no país. Sendo assim, nosso foco de análise está no processo que envolveu diferentes ações e documentos, dentre eles o texto final da Minuta do Referencial Curricular Municipal (RCM). Vale registrar que as autoras do presente artigo acompanharam o processo analisado, a primeira autora na condição de eventual colaboradora da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME) e a segunda como pedagoga e atuando na equipe central dessa secretaria.

A discussão das orientações curriculares da rede pública de Niterói teve todas as ações articuladas pela Secretaria Municipal de Educação niteroiense e envolveu todas as etapas educacionais oferecidas por sua rede - Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A revisão das orientações se fez pautada nos princípios democráticos de participação e coletividade, em oposição à ideia de formulação da política educacional gestada através de “processos massivos alinhados a propostas verticalizadas”, como manifesta a Secretária de Educação, Flávia Araújo, no texto de apresentação do RCM de 2020. Ainda nesse texto, prossegue afirmando o sentido dado ao currículo no fazer da Educação:

Considero sincronicamente a construção do bem comum e a micropolítica, que traz para a reinterpretação os documentos oficiais. Com isso digo que esta proposta curricular, ao seguir para as escolas, passará por processos criativos e singulares, marcados pelo imprevisível. Gosto desta discussão e pulsão pedagógica que urge neste movimento. Vejo, com esperança, que possa trazer contribuições para o debate pedagógico, o aperfeiçoamento aos processos educativos e a afirmação da democracia. (ARAÚJO, 2020, p.11).

Na leitura do documento transparecem os sentidos que transbordam as escolhas político-pedagógicas que se pautaram pela criticidade, criatividade, pelo processo continuado de discussão curricular e pela produção coletiva da minuta do RCM da rede municipal de educação de Niterói, em sua versão preliminar apresentada ao Conselho Municipal de Educação, em 14 de dezembro de 2020. Apesar de o Ministério da Educação (MEC) ter criado todo um material e planejamento a ser executado pelas secretarias de

educação para a “implementação da BNCC” (BRASIL, s/d), a SME de Niterói formulou com sua rede os caminhos e materiais para tal.

A produção curricular, seja no texto final como no processo de sua formulação, expressa as singularidades da rede pública do município, que tem ousando criar práticas educativas plurais e não conformadas a políticas centralizadoras e contrárias à condição autoral das/os profissionais da educação, das crianças, jovens e adultos estudantes. O processo assumido pela SME e sua rede, frente à determinação do MEC, se configura em ousadia no sentido freiriano. Paulo Freire discutiu a necessária ousadia e coragem na docência e no fazer educação que decide “[...] dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la [...]” (1997, p. 9). Paulo Freire (idem) ajuda a pensar sobre a aventura criadora presente no ensinar e aprender, com abertura ao risco, ao construir e mesmo ao reconstruir. Aventura que se coloca como ousada, responsável e ética. No processo de aprender e de conhecer, o autor valorizava o lugar da pergunta que instiga, que promove o pensar, o sentir, as experiências narradas e que ampliam entendimentos para se implicar no mundo e com o mundo. Nesse sentido, percebemos a autoria das professoras e professores na escrita do documento, não só nos fragmentos retirados dos registros elaborados nas unidades, em momentos específicos de sua discussão e elaboração. A autoria é observável em seu todo, uma vez que este expressa questionamentos e reiteraões sobre a trajetória das instituições públicas de educação infantil do município, que são os lugares de produção de suas práticas e cujas singularidades borram campos e quadros prescritivos.

Conforme apresentamos nesse artigo, o texto da minuta do RCM/2020 conta sobre o seu processo de elaboração e as escolhas pedagógicas assumidas pela coletividade da educação infantil. Um processo que partiu de um convite da SME para a Rede “à leitura da **BNCC**<sup>1</sup>”, mas que enfatizou a necessidade de “releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais e o RCM 2010 – uma construção coletiva (referencial em vigência)”, salientando ainda de considerar “também a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos como documentos de produção curricular.” (NITERÓI, 2020b, p.18). A compreensão de currículo defendida no referido documento se opõe à perspectiva da BNCC e se pauta no reconhecimento de que as “unidades escolares produzem currículos, ou seja, [...] [há] movimentos instituintes como potência para desestabilizar sentidos que se pretendem hegemônicos.” (Idem, ibidem).

---

<sup>1</sup> Grifo no texto original.

O debate que propomos sobre a produção de documentos curriculares no contexto da BNCC dialoga com publicações da rede municipal de Niterói, inclusive a minuta do RCM/2020, a legislação educacional niteroiense, e com estudos no campo do currículo e da educação infantil, além de ter como referência o pensamento freiriano. Nossa análise do movimento curricular niteroiense em relação à BNCC indica que como prática educativa não aceita a ideia de neutralidade da ação, o que “exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. [...] a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não objeto manipulado.” (FREIRE, 1993, p.68-69).

Como já exposto acima, nosso diálogo com Paulo Freire se dá especialmente com suas contribuições quanto à compreensão da educação em sua função social, política e ética no processo de apropriação do conhecimento. Em sua obra, a discussão sobre educação e conhecimento não se restringia a uma etapa escolar. Embora tenha iniciado sua ação pedagógica na educação de adultos, seus estudos e reflexões se voltaram para a formação de homens e mulheres, desde criança e por toda a vida. Em seu livro “Professora sim. Tia não. Cartas a quem ousa ensinar” (1997), manifesta seu reconhecimento da relevância da educação infantil.

Nenhuma nação se afirmar fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.

Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E **tudo isso começa com a pré-escola**<sup>2</sup>. (FREIRE, 1997, p.36).

Entretanto, aqui nesse artigo, tomamos Paulo Freire em sua defesa da gestão educacional democrática e participativa, na qual os docentes têm importante papel, sendo necessário assumir a ousadia de ensinar.

Para compreender o processo de produção curricular da Educação Infantil niteroiense recorreremos a leitura e análise de um conjunto de documentos: a Portaria nº 085/2011, que define as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares e Didáticos para Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos; a Portaria nº 087/2011, que consta a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino; o Ofício Circular nº 166/2019, da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, que convocou as unidades a analisarem a BNCC e encaminharem posteriormente para aquele setor; o Referencial Curricular de 2010, da Rede Municipal de Educação; e a Minuta do Referencial Curricular Municipal de 2020. Na leitura desses documentos buscamos

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

observar o processo de elaboração dos referenciais de 2010 e 2020 quanto à sua relação com princípios democráticos e de participação, a concepção curricular presente e o diálogo com o campo da educação infantil.

Ainda em relação aos documentos estudados, recorreremos à Lei municipal nº 3.067/2013, que instituiu o Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói<sup>3</sup>, e a publicação da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), intitulada Dados referentes às unidades escolares, de 2020. Os dados obtidos nesses documentos foram complementados com informações obtidas em publicações pesquisas e estudos (FERNANDES, 2018; AROSA, 2008, 2011; FERNANDES, 2008; PICANÇO, 2003; VASCONCELLOS, 2001; VENTURA, 2018).

Além disso, nossa experiência junto à rede pública niteroiense, seja como colaboradora e como pedagoga da FME, também contribuiu no processo construção do contexto estudado e na análise sobre a produção curricular do município.

## 2 A ELABORAÇÃO COLETIVA DE DOCUMENTOS CURRICULARES

A educação infantil pública de Niterói tem sua trajetória instituída entre as décadas de 1990 e a primeira do início do século 21. Na metade dos anos 90, há um “movimento de transferir para a Secretaria de Educação as creches e pré-escolar [sic] que eram administradas pela Secretaria do Bem Estar Social” (VENTURA, 2018, p.49). Até então havia unidades subordinadas à assistência e ofertadas por instituições filantrópicas e também “Casas das Crianças e Jardins de Infância vinculados às secretarias de Educação de Estado”, além de turmas de Jardim de Infância que funcionavam em escolas municipais públicas (idem, ibidem). Antes de ocorrer a transferência, há uma ação visando criar um quadro permanente de profissionais para o trabalho destinado às crianças de creches e pré-escolas ainda na Secretaria de Bem-Estar Social, foi quando se deu a realização de concurso público para o quadro de auxiliar de creche, em 1993. Vale observar que essa ação, bem como a transferência posterior para a SME, ocorreu antes da promulgação da

---

<sup>3</sup> A Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) foi criada através do Decreto nº 6.172/1991, em conformidade com o item VI, do artigo 66, da Lei Orgânica do Município de Niterói, autorizada pela Lei 924, de 25 de janeiro de 1991. Vincula-se à Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo destinada ao desenvolvimento das atividades educacionais e de ensino, como dever do Poder Público. A SME está na esfera da administração direta e a FME se caracteriza como uma autarquia que detém os recursos financeiros e administrativos necessários à gestão do Sistema Municipal de Ensino, cabendo a esta a função executiva, “a quem, inclusive estão subordinadas as escolas e a quase totalidade dos funcionários.” (AROSA, 2011, p. 2).

LDBEN/96. Entendemos que essas decisões, naquele momento, se configuravam como movimentos de busca pela estruturação de uma política de atenção à infância na perspectiva de um serviço público e de direito da população, mais especificamente, das crianças.

Atualmente, a educação infantil oferecida pela rede municipal à faixa etária de 0 a 5 anos conta com o seguinte quantitativo: 42 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), 13 Escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil (UE), 03 Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEI) e 20 Creches Comunitárias do Programa Criança na Creche<sup>4</sup> (NITERÓI, 2020b).

A questão curricular para a pequena infância começou a ser tratada em 1996, quando a FME, junto com a “antiga Divisão Materno-Infantil, equipes técnicas das unidades de Educação Infantil e o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC-UFF)”, elabora o documento “Construindo a Educação Infantil do Município de Niterói” (NITERÓI, 2020c, p.2-3). Esse documento registra a articulação da rede com a universidade, em especial a UFF e a presença de temas e questões debatidas no cenário nacional como “acolhimento e inserção, rotina, brincadeiras e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades.” (idem, ibdem).

No ano de 1998, em discussão coletiva com todas as etapas da rede para definir diretrizes para o trabalho pedagógico, retomam a questão curricular, o que resulta na publicação da proposta pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, em 1999. Nesse documento há um capítulo dedicado à educação infantil fundamentado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), material produzido pelo MEC como parte da política curricular para a educação básica, nomeada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementada no sentido garantir a presença e direção maior desse ministério, e por conseguinte “do governo federal nos sistemas de ensino estaduais e municipais, [...] quando, graças à Constituição Federal de 1988, vinha-se afirmando o princípio da descentralização e fortalecimento da municipalidade e instâncias locais.” (AQUINO, 2005, p.101).

Entretanto, apesar de forte presença do RCNEI no território nacional, o movimento por uma Educação Infantil plural e referenciada na realidade brasileira continuou em desenvolvimento com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999, além de documentos e debates promovidos pela Coordenadoria de

---

<sup>4</sup> Esse Programa se destina a complementar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, através de convênios com entidades mantenedoras, regularmente constituídas, sem fins lucrativos, que mantenham creches comunitárias no Município de Niterói.

Educação Infantil (COEDI) do MEC. Desses documentos se destaca a série conhecida como Carinhas<sup>5</sup>, que abordam temas que permitiram sistematizar conhecimentos e experiências no campo da Educação Infantil, contribuindo para a formulação de políticas destinadas a essa etapa educacional.

Em Niterói, observamos esse movimento nas palavras de Mônica Picanço<sup>6</sup> (2003, p.24), em texto que consta na publicação do “Caderno 2: Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil”, inicia com um breve histórico sobre o atendimento às crianças pequenas no município, para em seguida apresentar os desafios daquele momento, no que tange à construção de um plano municipal, já que a educação infantil colocava-se sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Educação, ou seja, como uma política educacional, como direito da criança e “espaço educativo e democrático”. Segue trecho:

Sonhos comuns ou não, eis o nosso ponto de partida. Ponto de encontros e desencontros. Afinal, o que seria de nós sem as diferenças? [...] De uma única verdade? Ora, deixemos este mundo para lá... [...] saibamos respeitar e conviver com as diferenças. Transformemos em plural o singular e brindemos o encontro, a relação. Isso é ilusão? É um desafio. (PICANÇO, 2003, p.24)

A autora alertava para o debate democrático necessário para alinhar ideias na formulação de um plano municipal que visasse ampliar o atendimento com qualidade na educação infantil, contemplando as singularidades, em vias a uma política educacional.

O Caderno 2”, acima mencionado, reúne também, além dos resumos dos encontros, textos da equipe pedagógica da Fundação Municipal de Educação (FME) e de professores de universidades envolvidos no debate, como Profa. Vera Vasconcellos (UERJ), Profa. Lea Tiriba (UNIRIO) e a já citada Profa. Monica Picanço (UFF). Esse documento revela marcas de narrativas que alimentaram a trajetória da educação infantil em Niterói, em um processo que faculta produções de documentos oficiais em movimentos instituintes de sentidos que emergem do cotidiano da educação infantil.

Entendemos que na rede municipal de educação de Niterói, mesmo com alguma alternância de governo e variações nas orientações das políticas educacionais, ao longo de

---

<sup>5</sup> As Carinhas são compostas por um conjunto de cadernos, que trazem na capa desenhos de carinhas de crianças. Os títulos publicados e suas datas são: “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a educação Infantil” (1998); “Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise” (1996); “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995; 2005); “Educação infantil no Brasil: Situação Atual” (1994); “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994); Política de Educação Infantil (Proposta) (1993) e o “Política Nacional de educação infantil” (1994).

<sup>6</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e integrava o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF).

anos, tem mantido a potência de um coletivo participativo, comprometido com o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e militante das infâncias, com frequente presença em Fóruns de debate e reivindicações de direitos das crianças. Importa registrar que a expansão da rede pública municipal de educação infantil, bem como seu ordenamento na esfera educacional, se fez a partir da redemocratização do país, ao final dos anos de 1980. À essa época se deu o reestabelecimento do pluripartidarismo<sup>7</sup> e se retomou a eleição direta para prefeito em cidades como Niterói. Desde 1989, a prefeitura tem sido ocupada por dois partidos - o Partido Trabalhista Democrático (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT), apenas na gestão de 2017-2020, o Partido Verde (PV) esteve encabeçando a prefeitura, mas junto com o PT. Tais partidos se colocam no campo progressista e de defesa da sociedade democrática, por vezes identificados como de esquerda. Não pretendemos aprofundar essa questão, mas consideramos relevante mencionar o contexto político em que tem se dado o crescimento e consolidação da rede pública de educação infantil, produzida pelas/os profissionais dessa etapa, as crianças e familiares.

Outro fator a observar é a estreita e frequente relação dessa rede com as universidades, especialmente a Universidade Federal Fluminense (UFF). Da UFF, inclusive, três professores ocuparam a pasta da Educação, foram eles Maria Felisberta Trindade (2002 a 2004), Waldeck Carneiro (2005 a 2008) e Flávia Monteiro de Barros Araújo (2014-2020). Além disso, a rede de educação infantil pública e conveniada, por muitos anos, contou com a cooperação do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC), integrado por diversos professores de diferentes Institutos e Faculdades, como da Psicologia, da Educação, do Serviço Social, dentre outros, da UFF (VASCONCELLOS, 2001).

Observamos que nessas mais de três décadas se constituiu uma política pública marcada pela continuidade da relação entre a rede municipal e a universidade, especialmente a Universidade Federal Fluminense (UFF), que segundo Linhares e Hechert (2009), se fez através de movimentos instituintes<sup>8</sup>. Esse conceito de movimentos instituintes

---

<sup>7</sup> “Em 22 de novembro de 1979, o Congresso aprovou a reforma partidária promovida pelo governo do general João Batista de Oliveira Figueiredo, que extinguiu a Arena e o MDB e possibilitava o retorno do pluripartidarismo à vida política brasileira. [...] No decorrer de 1980, seis partidos obtiveram registro provisório junto ao Tribunal Superior Eleitoral: o Partido Democrático Social (PDS), de apoio ao governo, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Popular (PP), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), todos de oposição.” Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partidos-politicos-extincao>

<sup>8</sup> Linhares e Hechert (2009, p.6-7) trazem uma reflexão que dão pistas sobre a relação instituído e instituinte na educação escolar: “As práticas institucionalizadas, aliançadas com percursos que vêm de um passado vencedor, participam de um “cortejo triunfalista” e creditam a si mesmas o mérito de tantas vitórias. Sustentam conhecer o que pode ter êxito e tributam aos movimentos instituintes ameaças de colocar a perder uma civilização que até agora deu

foi incorporado na política da FME desde 2010, quando se estabeleceu a proposta intitulada de “Tempo de Escola” e, posteriormente, como “Projetos Educacionais Instituintes”, e sendo também incorporado aos projetos políticos pedagógicos das unidades públicas municipais da rede, influenciando a forma de gestão e produção curricular.

A presença dessa concepção de movimento instituinte está presente no documento aqui analisado, o RCM/2020, tanto em seu modo de elaboração, quando busca trazer as narrativas e fazeres das unidades para dialogar e criar caminhos, como no conteúdo manifesto no texto que traz numa das partes do documento, sob o título “Currículo e Movimentos Instituintes” (NITERÓI, 2020, p. 14), a manifestação de uma determinada intencionalidade ao convidar a todos a pensar “o currículo apostando na sua produção contextual”, por compreender que esta é “uma agenda política relevante para responder às tentativas centralizadoras na produção curricular” (Idem, ibidem, p. 16).

Arosa (2011), em estudo sobre as políticas educacionais de Niterói, menciona haver um movimento que visa “implementar um modelo de gestão que se apresenta com traços de gestão participativa”, apesar de questões contraditórias nas dinâmicas político-administrativas, conforme sua análise. O princípio da participação na gestão pública, observado por Arosa (idem), também reconhecemos como presente no movimento de revisão do “Referencial Curricular de Niterói: uma construção coletiva/2010”, considerado como uma bandeira política e pedagógica no desenvolvimento do trabalho nas unidades de educação infantil.

Mesmo o RC/2010 permanecendo como um material de referência reconhecida da rede, nesses dez anos de existência ocorreram mudanças significativas afetas à educação infantil, tais como publicações feitas pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do

---

certo. [...] as experiências instituintes estão sempre em ‘devir’, tráfegando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam.”

MEC<sup>9</sup>, a implantação da obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade<sup>10</sup> e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017.

Para a FME e sua rede de educação infantil, os argumentos para a revisão do documento se fazem conforme a seguir:

[...] mudanças do contexto político, social e educacional após dez anos de sua elaboração; demanda para revisão do documento, apresentada por Diretores/as e Pedagogos/as frente à complexidade do cotidiano escolar (em reunião com a Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, no dia 08 de outubro de 2018); necessidade de mobilizar discussões entre os profissionais da rede e a comunidade escolar, para que através de processo participativo e deliberativo, fosse produzido documento curricular que nos fortalecesse enquanto Rede Municipal de Educação em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, passando pelo estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular. Pensamos que ao firmarmos neste documento nossas escolhas pedagógicas, ele poderá favorecer a tomada de decisão por parte de instâncias macro para proposição de políticas curriculares negociadas. (NITERÓI, 2020, p. 20)

Outro fator que também incentivou a proposição de rever o texto da RC/2010 foi a chegada de um grande contingente de docentes, o que se deu entre os anos de 2017 e 2019. Só para a função de professores de ensino fundamental e educação infantil foram 908, mais 401 professores de apoio especializado, para acompanhamento de alunos com necessidades especiais. Além desses também ingressaram mais de uma centena de profissionais como merendeiros, dentre outros. O grande contingente de recém-ingressos à rede significou também a chegada de novas trajetórias profissionais, que trouxeram mais indagações e propostas para as unidades.

Além do corpo docente, a elaboração do RCM/2020 teve forte envolvimento de diretores/as, pedagogos/as e professores/as, a partir de mobilizações em suas respectivas comunidades escolares. Paralelamente aos encontros nas unidades, a FME organizou

---

<sup>9</sup> Citamos aqui um conjunto de publicações produzidas a partir de demandas da COEDI/MEC, todos disponíveis no site do ministério: Brasil. Ministério da Educação. **Literatura na educação infantil**. Acervos, espaços e mediações. MEC; UFMG; UNIRIO; UFRJ, s/d; Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012; Maria Aparecida Silva Bento (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo (SP), 2012; Silva Jr., Hélio; Bento, Maria Aparecida Silva; Carvalho, Sílvia Pereira de (coord). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012; Santos, Marlene Oliveira dos; Ribeiro, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil. Os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. -- Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015; Vania Carvalho de Araújo (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015; Instituto Avisa Lá. Formação continuada de educadores. **Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

<sup>10</sup> Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, estabeleceu a implementação dessa obrigatoriedade até o ano de 2016.

seminários internos para articulação entre as etapas educacionais e a modalidade EJA, tendo a participação das equipes das diretorias, coordenações e núcleos que compõem a estrutura da Fundação.

O encaminhamento dado para produzir o novo documento curricular procurou tomar a própria prática da rede como referência numa perspectiva reflexiva sobre a ação, afirmando ser esse movimento processo de formação continuada dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a trajetória de revisão do RC/2010 se fez articulada a atividades de formação, ao longo dos anos de 2019 e 2020. Atividades que contaram com momentos de estudo, de debate, de elaboração de análise e de textos, como também de encontros com professores pesquisadores de distintas temáticas e de universidades diversas, como veremos mais adiante e estão relacionados nos quadros 1 e 2.

Uma das ações que se deu logo no início do processo foi o envio de ofício circular, com a solicitação para que as unidades realizassem análise da BNCC e encaminhassem o produzido para um *link* fornecido na mesma mensagem, no intervalo de um mês. Posteriormente se fez a devolutiva das questões apontadas pelas unidades, em encontro ampliado. O passo seguinte foi a definição de dois eixos, “Currículo e Infâncias na contemporaneidade” e “Formação Docente e Práxis na Educação Infantil”, para orientar a discussão feita através de Grupos de Trabalho (GTs), que aconteceram em cinco encontros, distribuídos por sete polos, com representantes das unidades de educação. Os debates e as análises do documento também foram incrementados com o envio de textos que serviram de suporte teórico. Somou-se a esse movimento, o III Seminário de Infâncias, Artes e Imaginação, que trouxe para centralidade das reflexões docentes a participação das crianças nas produções curriculares (NITERÓI, 2020, p. 86).

No bojo das ações voltadas para a formação docente, foi oferecida a servidores da educação pública municipal a oportunidade de participação da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu na UFF, em Niterói, no ano de 2019. A SME/FME garantiu duas inscrições por unidade escolar e para o corpo técnico lotado na sede por entender que “a participação [...] neste encontro [...], vem a favorecer o movimento de revisão do Referencial Curricular/2010, assim como, fomentar a formação continuada no âmbito da pesquisa acadêmica e das reflexões pertinentes a área da educação.” (NITERÓI, 2019b).

O vínculo com universidades públicas foi ampliado em um contínuo de atividades formativas nos anos de 2019 e 2020, tendo como foco a elaboração do documento curricular, conforme os quadros 1 e 2, a seguir.

**Quadro 1 - Formação Continuada / 2019**

CONVIDADOS/ INSTITUIÇÃO	TEMA/TÍTULO
Profª. Drª. Vera Vasconcellos - UERJ	“As muitas faces de uma creche”.
Profª. Drª. Lea Tiriba - UNIRIO	“Curso Infâncias: Política, Corpo, Artes e Natureza” (curso de extensão).
Profª Drª Luciana Ostetto - UFF	“Por uma formação docente brincante”.
Prof. Dr. Jorge Messeder - IFRJ	“Ciências para crianças”.
Profª. Mª. Leda Marina - FME Profª. Drª. Heloisa Carreiro - UERJ Profª. Drª. Zoia Prestes - UFF Profª. Mª. Lilian Garcia - FME	A Relação da Educação Infantil com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental: Diálogo sobre/com as infâncias nos espaços educativos
Prof. Dr. Guilherme Lemos – UERJ Prof. Dr. Thiago Ranniery - UFRJ Coordenação	Curso de Extensão: Produção Curricular

Fonte: Elaborados pelas autoras.

**Quadro 2 - Formação Continuada / 2020.**

CONVIDADOS/ INSTITUIÇÃO	TEMA/TÍTULO
Profª Drª Ligia Aquino - UERJ	Devolutiva sobre a versão preliminar do texto para a minuta do referencial 2020.
Profª Drª Rita Frangella - UERJ	Devolutiva sobre a versão preliminar do texto para a minuta do referencial 2020.
Profª Drª Luciana Ostetto - UFF	Devolutiva sobre a versão preliminar do texto para a minuta do referencial 2020.
Profª Drª. Bruna Molisani - UERJ	Leitura e escrita na educação infantil: a criança como sujeito da linguagem.
Profª Drª. Adriana da Mata - UFF	Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas.
Profª Mª. Angela Ramos - UNIRIO	Práticas antirracistas no cotidiano na Educação Infantil.
Profª Drª Ligia Aquino - UERJ	Docência na Educação Infantil: a formação nossa de cada dia.
Profª Drª M. Nazareth Salutto de Mattos - UFF	Docência com bebês na Educação Infantil: a construção do Cotidiano nos detalhes.
Profª. Drª Vera Vasconcellos - UERJ	Concepções sobre criança e infâncias no RCEI de Niterói: conversa sobre docência na educação infantil.
Profª a Denise Ana A. Oliveira - UFRJ Profª Drª Nájela T. Ujje - UNESPAR Profº Drº Jorge Messeder - IFRJ	Roda de Conversa Ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Pontos finais ou Reticências?
Profª. Drª Lea Tiriba - UNIRIO	Curso de Extensão Infâncias Brasileiras: Pandemia, desemparedamento e decolonidade. Em busca de uma pedagogia nossa.
Profª. Drª Heloisa Carreiro - UERJ	Os desafios da decolonialidade da literatura infantil: questões para se pensar a educação literária das crianças pequenas.

CONVIDADOS/ INSTITUIÇÃO	TEMA/TÍTULO
Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Fernanda Frambach – UFRJ	Leitura literária na educação infantil
Prof <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Graice Duarte - UFF	Poéticas negras: inspirações para luta antirracista na educação infantil.
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Carita Portilho de Lima - UFPB Prof Francisco Ribeiro Viana - UFPB	Relação entre brinquedo, brincadeira e desenvolvimento humano.

Fonte: Elaborados pelas autoras.

Aconteceram também formações promovidas pelas equipes da FME, oferecidas em horário de planejamento coletivos nas unidades de educação<sup>11</sup>, conforme demanda e solicitação destas à sede. A tônica formativa, reflexiva, participativa e democrática alimentou o processo de discussão, buscando respeitar a trajetória da rede na elaboração coletiva de documentos curriculares, caminhando como inspira Paulo Freire (1997, p. 43-44):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1997, p. 43-44)

A formação continuada é um dos focos das políticas da FME, desde sua criação, como é descrito por Arosa e Fernandes (2018), inclusive nos contextos de elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para sua rede. Com frequência se valoriza a apresentação e discussão das práticas realizadas nas unidades articuladas a processos de estudo e reflexão, de modo que a participação e o debate democrático reforçam a construção de projetos coletivos.

Outra marca da rede pública de Niterói diz respeito à organização das etapas educacionais por ciclos, implantada no ensino fundamental em 1998 e na educação infantil foi estabelecida em 2000, com o Ciclo Infantil para crianças de 04 meses a 6 anos. As crianças nessa etapa são enturmadas pelas faixas etárias intermediárias, entretanto a proposta é de que se observem mais os processos do que os produtos, de tal forma que “as crianças possam experimentar e vivenciar contextos pedagógicos diversificados, [...] perpassar por diferentes áreas do conhecimento, sem que haja uma ordem que obedeça do simples para o complexo, do menor para o maior e assim por diante.” (NITERÓI, 2020, p. 99).

<sup>11</sup> Conforme exposto na Portaria nº 087/2011, no artigo 54, “fica estabelecido que acontecerá reunião semanal de avaliação e planejamento com a duração de 2 (duas) horas, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras.”

A proposta dos ciclos em Niterói tem sido percebida como favorável ao trabalho nas unidades, contribuindo nos cotidianos com a mobilização de sentidos sobre infâncias, espaço-tempo, voltando-se a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os debates acerca do projeto de escola, assim como, fomentando a pedagogia da pergunta<sup>12</sup>. No RCM se propõe que o trabalho desenvolvido no ciclo, seja “experienciado nas diferentes faixas etárias, [e] contextualiza-se e segue o tempo das singularidades, tecidas nas intencionalidades pedagógicas, feitas pelos docentes, pelas crianças e outros atores nas suas múltiplas interações.” (NITERÓI, 2020, p. 99).

Arosa (2008, p. 86), se assumindo como integrante da gestão central no período de 2005-2008, menciona os encontros que aconteceram na rede - “Ciclos em Debate” e reflete sobre marcas da segmentação progressiva da seriação convivendo com a proposta de ciclos. O autor aponta elementos no sentido de potência dos ciclos, uma vez que permite questionar o apriorismo da organização escolar, repensar as relações, estruturas e a gestão escolar.

Toma-se como princípio que instituído e instituinte nem sempre são antagônicos. As mudanças nem sempre são construídas objetivando transformar as bases ideológicas, profissionais e políticas que sustentam os processos e as relações observadas na escola. Tampouco, adota-se como possibilidade haver uma substituição absoluta para a supressão completa dos traços sociais, culturais e políticos que compõem o quadro geral dos interesses em jogo na luta pela hegemonia no espaço escolar. Portanto é possível pensar numa escola seriada que já incorpore elementos que apontam para uma escola ciclada, e também numa escola ciclada que ainda carregue elementos da lógica que sustenta a escola seriada. Vale ressaltar também que não existe um modelo único de escola ciclada e que sua implantação não tem caráter revolucionário. (AROSA, 2008, p. 86).

Percebemos em nosso estudo que, ao longo destes anos, há na rede trajetórias de participação que abarcam questões curriculares e de formação continuada, mas que vão além, e vão sendo instituídas, entre movimentos instituintes e instituídos, buscando a concretização de uma educação mais democrática.

### **3 OUSADIAS NÃO CABEM NA BASE**

O texto final apresentado na Minuta submetida ao CME traz escolhas testemunhas das singularidades dessa rede e que não cabem nos enquadramentos de uma base comum com “direitos de aprendizagem” definidos por idades e formulados como objetivos de

---

<sup>12</sup> A pedagogia da pergunta é apresentada por Paulo Freire em diálogo com Antonio Faundez, no qual afirma se construir em contexto de “revolução menina”, “não porque recém-’chegada’, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar.” (FREIRE e FAUNDEZ, 1998, p. 84).

aprendizagem, e ainda com pré-definições de “campos de experiências” e delimitando as possíveis metodologias pedagógicas. A ousadia é desejada e praticada de distintas formas, como no registro abaixo.

Célestin Freinet nos inspirou teoricamente na condução de nossas ações. Nesse processo ganhamos o entendimento que poderíamos sair da escola e ser mais ‘ousados’ em nossas práticas. Assim começamos a caminhar: uma volta no quarteirão, observação do bairro, contato com a natureza, praias, parques, museus, teatros, e tantos lugares...

Em um consenso [...] da comunidade escolar, como numa espécie de ‘documento de identidade’ da UMEI nos consideramos a ‘Escola do Aluno Caminhador’.  
(NITERÓI, 2020, p.105)

Como já apresentamos anteriormente, nos primeiros passos para a revisão do RC/2010 se fez sua discussão em correlação à BNCC/Educação Infantil. Nesse debate se tensionou a distinção na organização curricular entre os dois documentos, uma vez que o RC/2010 estava estruturado em pressupostos e a BNCC em direitos de aprendizagens e campos de experiência. No documento da Base estão definidos cinco “direitos e aprendizagem” (conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e, conhecer-se) e cinco “campos de experiência” (O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Já o RC/2010 trazia os seguintes dez pressupostos: Brincar: um encontro de infâncias; Educar cuidando e cuidar educando; Educação infantil: espaço e tempo para a infância; Múltiplas linguagens na vida. Por que não na escola?; Letramento: lendo e escrevendo o mundo; A arte de conviver: as dimensões da coletividade e da singularidade; Autonomia: crianças participando e escolhendo na educação infantil; Sensibilidade e afetividade: por um diálogo aberto e sensível; Diversidade Cultural: compartilhando vivências e saberes; e, Dimensão cidadã: a criança como sujeito de direitos. Além dessa diferença na organização, focos de atenção/interesse nomeados e também no modo de nomeá-los, com títulos mais extensos, foi observado nos debates feitos pela rede a preocupação com o detalhamento de objetivos e códigos presentes no final do documento da BNCC. Esse detalhamento indica um conjunto específico de aprendizagens a serem alcançadas em cada faixa etária, o que é contrário a um currículo não engessado, como tem sido o objetivo da rede.

Para enfrentar essa tensão, foram disponibilizados à rede publicações com análises sobre a BNCC de entidades como Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), de 2017, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), de 2017, Associação Brasileira de Currículo(ABdC), de 2017 e 2018, os quais subsidiaram os

questionamentos e a compreensão da BNCC quanto aos contextos de sua produção, conceitos presentes e a complexidade das discussões que dela emergem.

O documento produzido pela ABdC fornece uma crítica ao conceito de “direitos de aprendizagem” que sustenta a recusa da rede de Niterói à sua adoção.

O direito à educação pública, gratuita e de qualidade, e o direito de aprender transcende direitos/deveres à aprendizagem de conteúdos definidos por autoridades educacionais. A BNCC reduz os direitos de aprender a obrigações, quando estabelece o que TODXS DEVEM aprender. Direitos e objetivos de aprendizagem são padronização centralizadora e soam a “Currículo Mínimo”, sobretudo pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da base. (ABdC, 2017, p. 2)

A recusa à adoção do conceito de “direitos de aprendizagem” também compreendemos como aproximada à discussão posta por Aquino e Menezes (2016, p.32), quando atentam para os sentidos propostos na BNCC ao deslocar o foco dos sujeitos (interações) para as ações educativas de “mudança”, ao estabelecer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta centralidade na concretização de objetivos (que levam aos conteúdos, conhecimentos e valores predefinidos) se difere da experiência que articula o singular e o coletivo, sendo construída ao longo de um percurso educativo como potência de vida, onde a participação e a vida em comunidade vão apontando os caminhos do planejamento e a concretização das ações educativas atentas aos discursos produzidos sobre o que se aprende e como se aprende.

Ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança, e, neste percurso, deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais e das práticas dos educadores os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores que expressam o projeto de nação explícito (e implícito) no documento, objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta. (AQUINO;-MENEZES, 2016, p.32)

De acordo com a proposta da rede pública de educação niteroiense, no bojo do trabalho pedagógico, os objetivos são articulados ao ciclo infantil, assim buscam garantir as singularidades das crianças, partindo de uma avaliação para planejamento coletivo e tendo por base a realidade do grupo de referência, os interesses e as especificidades apresentadas pelas crianças. No texto do RC/2010 já se afirmava uma concepção de currículo de educação infantil que “não se pauta em conteúdos compartimentalizados, [ao contrário] ele deve estar embasado em alguns conceitos que se constituem pressupostos de todo o trabalho com as crianças.” (NITERÓI, 2010, p.26). Em seguida, complementa esclarecendo que denominam de “pressupostos transversais aquilo que vai alinhar as

práticas com as crianças.” (idem, *ibidem*). Os tais pressupostos, relacionados anteriormente, se propunham transversais por atravessarem os três eixos temáticos de estudo e pesquisa: Linguagens; Tempo e Espaço; e Ciências e Desenvolvimento Sustentável (que se desdobravam da educação infantil aos 3º e 4º ciclos e a EJA).

Os conceitos de cada um dos pressupostos foram discutidos no documento num texto articulado com as narrativas das escolas, refletindo sobre o que se entende como indispensável de ser pensado e vivido na educação infantil. Ao narrar em texto escrito, o documento oficial da rede, refletindo aquele momento das escolas, construía-se assim uma história coletiva como experiência, como acontecimento, como nos convida a pensar Larrosa (2002, p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. E a experiência é algo que nos acontece desde criança, não é privilégio de adulto.

O termo experiência também é adotado na BNCC, apresentado sob a ideia de campos de experiência, sobre a qual Aquino e Meneses (2016, p.40) discutem a importância de se considerar a experiência no trabalho com crianças pequenas. Contudo, as autoras criticam como está posta na BNCC, pelo fato de enquadrá-las em campos comuns tendem a aprisionar sentidos que seriam singulares e “inerentes à pessoa”, como se manifestam a seguir.

[...] nada mais profícuo do que considerar a experiência como o fundamento para toda e qualquer aprendizagem e, portanto, colocá-la em lugar de destaque no currículo das escolas de educação infantil. Entretanto, a definição de campos comuns como horizontes pelos quais as experiências infantis nas instituições devem se assentar parece ser um risco à possibilidade da experiência como algo que é singular e inerente à pessoa.-(AQUINO;-MENEZES, 2016, p.40)

Outro estudo vem ao encontro da crítica acima mencionada, ao abordarem os campos de experiência na proposta curricular da BNCC para a educação infantil, Almeida e Cunha (2017, p.157) consideram que ao se considerar uma “analogia entre direitos de aprendizagem e desenvolvimento e competências [se] opera a simplificação de uma educação (ensino de conhecimentos comuns) para todos, sem que se problematize algo como todos”. Sob uma ideia de unidade nacional em torno dos conhecimentos comuns, a escuta às crianças, as diferenças, as singularidades seguem secundarizadas. Ao passo que a intencionalidade se atrela a objetivos de aprendizagem considerados essenciais, e se subentendendo a proposição de monitoramentos das práticas, que avaliadas, podem ser quantificadas, medidas, como que garantindo a efetivação da aprendizagem da criança. Neste sentido, há uma linearidade da experiência como conhecimento sem o imprevisível, além do que as autoras consideram que os campos de experiência guardam uma relação com as áreas de conhecimento presentes das etapas posteriores do ensino, especialmente

quando se define “direitos” sequenciados e escalonados numa determinada expectativa de aprendizagem. Assim, Almeida e Cunha (2017) refletem que “a cultura – como espaço-tempo de significação - é limitada a tudo que o professor de educação infantil, em seu espaço e grupo de trabalho com crianças, seja capaz de organizar como experiência (previsibilidade) educativa” (2017, p. 162).

Por outro lado, a perspectiva adotada no texto do RCM/2020, busca sentidos que tragam a docência impregnada de infâncias para construção curricular na educação infantil. O trabalho na educação parte da relação entre a pluralidade das infâncias niteroienses, sua relação com o território, com a cidade, e as culturas infantis que se produzem em seus cotidianos. As agendas políticas se fazem na sensibilidade do encontro entre adultos e crianças em uma aventura criadora em contexto. O currículo como produção cultural emerge a partir do diálogo, das manifestações infantis, das vivências, das múltiplas linguagens das crianças buscando a experiência que se configura ao mesmo tempo como coletiva e singular.

Para exemplificar trazemos um fragmento do documento de 2010, no qual já se expressa tais questões. Ao ponderar sobre o letramento na educação infantil, manifesta uma posição bem crítica sobre os mecanismos de controle e silenciamento que a cultura adultocêntrica impõem à criança sob o discurso de inexperiência desta. Esse trecho é parte de registro produzido pela UMEI Denise Mendes Cardia.

Com o intuito de abandonar o olhar adultocêntrico que determina quando a criança deve ou não aprender isso ou aquilo e de que forma esse conhecimento será ensinado, através dessa ou daquela metodologia, precisamos compreender o olhar da criança, o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, suas percepções e formas de elaboração de conhecimento sobre a leitura e a escrita. Precisamos partir da premissa que a criança é um sujeito inteligente e não precisa de autorização para elaborar conhecimentos sobre a língua, que é um objeto de circulação e trocas na sociedade em que está inserida. (NITERÓI, 2010, p.36)

Nas relações cotidianas das crianças, dentro e fora da escola, com outras crianças, com adultos, consigo mesma ou com o mundo, ela elabora significados, transforma, negocia e escapa da possibilidade de total controle. Portanto, o desafio é reconhecer que um currículo precisa estar aberto ao que emerge e escapa do previsto, “por mais que se tente estabelecer um controle sobre os processos e relações estabelecidos na dinâmica diária dos espaços educacionais, não há como abarcar tudo aquilo que se dá no cotidiano das crianças e adultos que com elas compartilham suas experiências (professoras/es e familiares).” (AQUINO, 2012, p.78).

O entendimento de currículo apresentado no RCM/2020 afirma explicitamente que embora não defendam “a ideia de que qualquer currículo é válido”, concebem que a sua

produção se faz “a partir de uma agenda política”, e numa rede educacional, cada “unidade escolar e seu coletivo tenham participação” de modo a valorizar a “negociação de diferentes possibilidades de significação” (NITERÓI, 2020, p.15). Essa escolha caminha na mesma direção dos estudos de Lopes e Macedo (2011), ao compreender currículo como político e como produção cultural.

A tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto, de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232)

Como agenda política, o RCM/2020 aponta para sentidos e demandas comuns apresentadas pelas unidades:

reafirmar a importância da leitura literária enquanto experiência estética nas práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares; a defesa por uma educação antirracista; que reconheça e promova a discussão sobre os gêneros da escola e a sexualidade, um currículo que se posiciona contra a intolerância religiosa, contra qualquer discriminação e violência no espaço escolar, um currículo aberto à outras epistemologias; o fortalecimento da educação ambiental; em defesa de uma educação inclusiva; pela ampliação da educação integral e das novas tecnologias da aprendizagem e a opção por pensar os processos de avaliação das aprendizagens e institucional, a partir de seus indicadores locais. (NITERÓI, 2020, p. 17)

O fazer curricular da rede, conforme expresso no documento final, não tem a pretensão de ser fruto de unanimidade absoluta sobre os temas e questões que desafiam essa ação. Pelo contrário, assumindo que o confronto de ideias e o conflito fazem parte do debate democrático, percebe-se que as reflexões manifestas em seu texto acompanharam às entidades como Anped e Anfope, e, diante de um processo decisório, as equipes das unidades de educação se posicionaram a favor da continuidade empreendida a partir do RC/2010, revisitando a ideia dos pressupostos da educação infantil, já relacionados anteriormente.

Na minuta do RCM/2020, a composição curricular ficou organizada em Eixos orientadores das práticas pedagógicas na educação infantil - interações e brincadeiras, acatando o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e Pressupostos, organizados num total de nove: Binômio cuidar e educar como compromisso ético, estético e político; Espaço e tempo para as infâncias; Autonomia e autoria; Sensibilidade e afetividade; dimensão cidadã; Infâncias e natureza; Pesquisa e experiência; Múltiplas linguagens; Diferença, culturas e singularidades.

As mudanças inseridas no processo de revisão do documento de 2010 para elaboração do RCM/2020, resultou não só na alteração do total de pressupostos, passando de dez para nove, como também na nomeação destes. A redução no quantitativo se deu

por integração de pressupostos em um. Os temas nomeados “Múltiplas linguagens na vida. Por que não na escola” e “Letramento. Lendo e escrevendo o mundo”, em 2010, foram incorporados em “Múltiplas linguagens”, em 2020; os pressupostos de 2010, “A arte de conviver. As dimensões da coletividade e da singularidade” e “Diversidade cultural. Compartilhando vivências e saberes” foram temas abarcados em 2020, no “Diferença, Culturas e Singularidades”. Outra mudança se deu com a inclusão de dois novos títulos, “Infâncias e Natureza” e “Pesquisa e Experiência”. Assim como teve a exclusão de um pressuposto de 2010, “Brincar, um encontro de infância”, seu tema foi deslocado para os “Eixos Orientadores das Práticas Curriculares na Educação Infantil”, como citado mais acima, que são interações e brincadeiras.

O texto da Minuta do RCM/2020 trouxe um tópico complementar nomeado de “Matriz Orientadora”, organizado em um quadro em que dispõe dos Pressupostos na relação com “Objetivos e Orientações à Equipe de Articulação Pedagógica e aos Docentes”. Aqui sobressai mais um diferencial em relação à BNCC, uma vez que os objetivos educacionais são dirigidos ao trabalho a se realizar junto às crianças, não há uma listagem de objetivos específicos (ou “direitos de aprendizagem”) a serem verificados em relação às competências e “aprendizagens essenciais” definidas no documento nacional.

Os “Objetivos e Orientações”, em sua redação e conteúdo, se assemelham ao documento da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), do MEC, Critérios para um atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, publicado pela primeira vez em 1995 e reeditado em 2009. Por exemplo, no primeiro pressuposto, “Binômio Educar e Cuidar como Compromisso Ético, Estético e Político”, são colocados objetivos como os citados a seguir, dos quais, os dois primeiros são similares ao conteúdo dos critérios estabelecidos pela COEDI/MEC (1995; 2009):

- ✓ Garantir a inserção da criança e sua família no espaço escolar de forma sensível, acolhedora e amorosa;
- ✓ Propiciar interações com adultos, crianças, diferentes espaços, com a natureza, objetos e seres a sua volta, de forma a ampliar experiências e conhecimentos;
- ✓ Compreender que o binômio educar e cuidar são práticas intencionais que caminham juntas e contemplam a criança de forma não fragmentada, a fim de proporcionar experiências de compreender o mundo na totalidade de seus sentidos, que se relacionam intrinsecamente entre razão, emoção, expressão corporal e verbal, experimentação e elaborações conceituais (NITERÓI, 2020, p.190)

Segundo consta no documento de 2020, os pressupostos funcionam como orientadores das ações pedagógicas do trabalho proposto na relação docentes e crianças, que atuam interagindo em processos e experiências de aprendizagem, em que ambos são sujeitos “ativos, históricos e autores nestes processos.” (NITERÓI, 2020, p.163). Essa

compreensão é o que fundamenta o pressuposto “Pesquisa e Experiência”, no qual se recorre também a Paulo Freire ao enfatizar “a pesquisa como parte fundamental da docência ao considerar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (Idem, p.167).

A valorização da investigação docente quanto à prática pedagógica é aspecto de grande relevância para a produção curricular. O lugar do professor reflexivo, investigador de sua prática, que possui uma atitude crítica ante ao seu planejamento, comprometido com a dimensão das possibilidades de caminhos que podem e seguem sendo construídos no diálogo com crianças, com os demais profissionais da escola, com as famílias, busca uma horizontalidade para escutas e produções curriculares. A docência na rede pública municipal de Niterói não se submeteu a um modelo curricular posto pela BNCC, posição que remete à análise de Lino (2019, p. 32):

Como já manifestado tanto pela Anfope quanto pelas entidades do campo educacional, a implantação da BNCC nas escolas, assim como ficou marcado no processo de elaboração e discussão, é autoritária e unidimensional uma vez que desprezou as diversidades locais e as regionais e o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo (Anfope, 2017; Anped et al., 2018). [...] Nesse sentido sua implementação não vai estimular a gestão democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo fragilizando a autonomia da comunidade escolar. (LINO, 2019, p. 32).

Ainda sobre o pressuposto “Pesquisa e experiência”, a minuta do RCM/2020 aponta para uma ideia da docência imbuída das infâncias, vivendo um tempo menos acelerado, menos cronometrado, um tempo que possibilita a contemplação, a criação, a escuta, como segue:

Nesse sentido, cabe ao professor, o cuidado, a sensibilidade que demanda uma entrega num ritmo de trabalho quase artesanal, artesanal não no sentido de um fazer manual, mas de um trabalho que requer paciência, amorosidade e um ritmo lento que dispõe de tempo suficiente para assimilar as inúmeras narrativas das crianças que nos chegam impregnadas de pistas riquíssimas. Essas experiências narradas muitas vezes não são nem percebidas nos contextos escolares devido a vida acelerada que vivemos, ou acabam passando por nós como relatos de pouca relevância. (NITERÓI, 2020, p.162-163)

Encontramos uma aproximação dessa ideia acima sobre o papel da/o professor/a no artigo de Abramowicz (2017, p.15) quando alerta a educação infantil para ser um tempo/espço para implementar o exercício da infância. Ainda no artigo, a autora nos convida a uma resistência “às pedagogias suplicantes e prescritivas”, que antecipam processos de alfabetização, “forças que querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor, raça, da heteronormatividade” (2017, p.25).

Sobre a relação tempo/espaço para o exercício da infância, o RCM/2020, ao abordar as transições entre ciclos, traz um movimento de busca por tal exercício na produção curricular:

Na escola, elas [crianças] interagem, estabelecem relações, vivem experiências variadas, aguçam percepções, fazem descobertas, afloram sensibilidades e afetos, falam e agem com desenvoltura e espontaneidade. O reconhecimento dessa infância com base em uma concepção que rompa com uma dimensão didatizadora adultocêntrica evidencia a necessidade de uma escuta sensível às questões apresentadas pelas crianças. Estudos do campo do currículo articulados com estudos da infância nos ajudam a conclamar por práticas educacionais *com* as crianças no contexto escolar e não apenas *sobre* e *para* elas, o que revela a compreensão que o protagonismo da criança esteja em cena na produção curricular desde a mais tenra idade. (NITERÓI, 2020, p. 74)

Este movimento de produção de sentidos *com* as crianças e suas famílias está menos preocupado com os engessamentos de objetivos unificados e assim sinaliza para que o trabalho junto às crianças “torna-se fundamental desviar o foco das atividades intrinsecamente pragmáticas, literais, que visem uma suposta unicidade, que busquem a resposta certa, caminhando para uma atitude estética e filosófica” (NITERÓI, 2020, p. 76).

O questionamento a padronizações e unificações na educação se evidencia também no pressuposto “Diferença, Culturas e Singularidades”. A discussão segue abrangendo militâncias, diferentes epistemologias e sensibilidade estética:

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 têm tido desdobramentos instituintes nos currículos das Unidades de Educação e através de formações que contribuem para a mobilização de discussões e práticas sobre a temática das relações étnico-raciais e para a afirmação de uma educação antirracista. Buscamos construir sensibilidades relacionadas às diferentes expressões culturais e artísticas, por exemplo, indígenas e afro-brasileiras, mas também entendemos a importância de conhecer outras possibilidades e lógicas na produção de conhecimento, dialogar com elas na expectativa de desconstruir verdades que se pretendem absolutas e são, por vezes, um obstáculo para o surgimento criativo no cotidiano escolar, um entrave para a circulação da diferença e da enunciação de novos sentidos. (NITERÓI, 2020, p.186)

Mais uma vez se demarca a distinção em relação à BNCC, visto que a “Base Nacional afirma que dialoga com documentos anteriores [...] porém, em relação ao tema da diversidade étnico-racial, que é tão cara à sociedade brasileira, apresenta lacunas importantes.” (SOUZA, 2016, p.150-151). No RCM/2020, parte-se do entendimento da diferença como movimentos e processos singulares de “se diferir”. As questões da diferença no RCM/2020 são entendidas como intrínseca ao cotidiano da educação infantil, na circulação de enunciados e como formadoras de subjetividades. São muitos os sentidos que circulam sobre as questões étnico-s -raciais, de gênero e de sexualidade e que no documento de 2020 se propõe que sejam problematizadas nos cotidianos da educação

infantil, como expresso no fragmento que traz a narrativa da UMEI Vinícius de Moraes, que abarca questões de gênero:

Quanto à questão de gênero, o currículo precisa problematizar e desconstruir padrões presentes em discursos e brincadeiras carregados de estereótipos machistas e patriarcais enraizados em nossa sociedade. Que silenciam e desrespeitam, por muitas vezes, as subjetividades e as preferências de cada criança. (NITERÓI, 2020, p. 185)

Ainda nesse pressuposto, identificamos que há uma compreensão de que “currículo e cultura são híbridos e ambivalentes”, daí não objetivarem uma produção curricular fechada, visto que “a regulação total é impossível de ser alcançada, pois há sempre um outro sentido possível” (NITERÓI, 2020, p.184). Em seguida formula-se uma proposição:

Nossa proposta caminha na direção de compreender ser mais enriquecedor articular e ampliar a discussão sobre cultura, ética, formação humana, gênero, cidadania e sustentabilidade ambiental, assim como discutir a questão racial e da discriminação, assumindo-se que também este espaço é uma arena de luta discursiva pelo poder de significar e demarcar fronteiras. (NITERÓI, 2020, p.186)

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trazer para análise o documento curricular elaborado pela rede pública municipal de Niterói, bem como seu processo de elaboração, se fez por compreender que este contribui para o debate sobre educação infantil e currículo(s) na relação entre culturas, docência e formação. Reconhecemos que a produção curricular de Niterói, particularmente na produção desse último documento, datada de 2020, expressa uma certa ousadia ao resistir “às pedagogias suplicantes e prescritivas” como define Abramowicz (2017, p15). Identificamos que sua resistência se realiza através de ação coletiva da rede, de modo participativo e deliberativo, articulando fazer pedagógico e formação continuada, numa aventura de se arriscar e expor a multiplicidade de ideias e práticas, mesmo que por vezes essas sejam dissonantes.

Consideramos que tanto o processo de produção, que envolveu o estreito vínculo entre educação básica e universidades públicas, como o texto com a versão preliminar do RCM/2020, o movimento da equipe gestora da FME junto com a rede pública buscou desconstruir as fixações de sentidos presentes na Base Nacional Comum Curricular. A tentativa de controle da BNCC, com a lógica centralizadora voltada para homogeneizar as experiências de implementação de currículos nas redes de ensino, no caso da rede municipal de educação de Niterói, seguiu o fluxo do imponderável. Como alerta Macedo (2014, p. 1553), é “[...] preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar

a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda”. Em sentido similar, Aquino e Menezes (2016, p. 31) denunciam a intencionalidade da BNCC:

[...] parece transparecer que a ideia de um documento referencial para a elaboração de currículos nas escolas de educação básica não terão outro sentido que não seja o de estabelecer fixações pelas quais o documento se encarregará, por si só, de garantir tal projeto de nação, implicando, para as escolas e seus educadores, um modelo de homens e mulheres que melhor representem este projeto de nação, assim como as experiências, os atravessamentos e as tessituras que melhor traduzam os sentidos de nação, de sociedade, de cidadania, de protagonismo e de participação que percorrem os vieses pelos quais estão arrematados os princípios, os conhecimentos, os saberes e os valores expressos na BNCC. (AQUINO; MENEZES, 2016, p.31)

Entretanto, nossa análise expõe que as ousadias que não cabem na BNCC estão no RCM/2020 quando este documento expressa as singularidades das unidades em uma construção polifônica, menos preocupada em estabelecer uma identidade monolítica e voltada para a busca de patamares de consensos. Percebemos que ao acolher as narrativas, que contam de uma experiência coletiva, o RCM/2020 indica uma intencionalidade da rede em favorecer percursos de uma educação que se faz na abertura ao “Outro”, a tudo que este “Outro” tem a dizer com suas palavras, gestos, expressões, diferenças, ditos e não ditos; o texto e a forma como foi produzido se afirma uma educação que aposta no prosseguir juntos, adultos e crianças, dispostos a uma aventura criadora, crítica e inspirada na ética do encontro.

Por fim, ressaltamos que no presente artigo nos dedicamos a observar as marcas, movimentos e registros que expressam os esforços de uma rede pública de educação, através de seus professores e técnicos comprometidos com o fazer uma educação democrática, respeitando a própria história de suas unidades educacionais e a realidade local, sem contudo deixar de estabelecer diálogo com documentos nacionais, tanto legislação como manifestos críticos de entidades da área.

## REFERÊNCIAS

**ABdC. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC/2017.**

Associação Brasileira de Currículo, 2017. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento\\_abdc\\_bncc\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf),

Acesso 2018 em 21 de julho de 2021.

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução. Educação infantil: implementar o exercício de infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias, 2017, p.15-26.

ALMEIDA, Rosely dos Santos; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): evocando o conhecimento a

ser ofertado na educação infantil. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. **Política de Currículos: pesquisas e articulações discursivas**. Editora CRV, 2017, p.149-167.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 11 de setembro de 2017. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audie ncia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audie ncia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf)

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, s/d. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Revista Debates em Educação**. Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409> Acesso em 22 de julho de 2021.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Apresentação. In: NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Minuta do Referencial Curricular Municipal 2020**. Educação Infantil, 2020, p. 11.

AROSA, Armando C.; FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Educação em Niterói: política e produção do conhecimento**. Niterói. Intertexto, 2018.

AROSA, Armando C. A escola em ciclos e o conflito entre o instituído e o instituinte. In: CRUZ, Giseli Barreto da (org.). **Ciclos em debate**. Niterói, Intertexto, 2008, p.85-95.

AROSA, Armando C. As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0076.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Anexo texto BNCC aprovado em 15/12/2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 15/05/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>. Acesso em janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1995. (2ª edição 2009).

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de NITERÓI. **Deliberação nº31/CME/SEMECT, de 30 de novembro de 2015**. Aprova a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. A Tribuna: Poder Executivo, Niterói, p. 46-57, dez. 2015.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta: o papel da avaliação. In: CRUZ, Giseli Barreto da. (org). **Ciclos em debate**. Niterói, Intertexto, 2008, 51-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 1997b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. (Coleção questões da nossa época). São Paulo, Cortez, 1993.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Abr, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>, Acesso em 19 de julho de 2021.

LINHARES, C. & HECKERT, A. L. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, nº 12, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931/22370>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

LINO, Lucília Augusta. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, Lucília Augusta; NAJJAR, Jorge ( org). **Planos de Educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise**. 1 ed, Curitiba, Appris, 2019, 17-37.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n.3, 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/2166> 6, Acesso em 29 de julho de 2021.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria 085/2011**. As Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma construção coletiva, para Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011a.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria 087/2011**. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói: FME, 2011. Publicada em A Tribuna, em 12/02/2011b.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. **Dados referentes às unidades escolares**. Niterói, fevereiro de 2020. (mimeo)

NITERÓI. **Lei nº 3.067**, de 12 de dezembro de 2013. Institui o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2013/307/3067/lei-ordinaria-n-3067-2013-institui-o-novo-plano-unificado-de-cargos-carreira-e-vencimentos-dos-servidores-da-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi-2013-12-12-versao-original> Acesso em 21 de julho de 2021.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Minuta do Referencial Curricular Municipal 2020**. Educação Infantil, 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Referencial Curricular 2010**. Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva. Educação Coletiva. Niterói, SME/FME, 2010.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia; Fundação Municipal de Niterói. **Ofício Circular 166/2019**. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, 10 de setembro de 2019.

PICANÇO, Mônica. Desafios para construção de um plano municipal de educação In: NITERÓI. FME. **Niterói pensando a educação dos pequenos**: subsídios para o plano municipal. Cadernos 2. Niterói, setembro de 2003.

REVISTA ALEPH. Especial 2018: Movimentos Instituintes na Rede Municipal de Educação de Niterói. **Revista Aleph**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i0> Acesso em 20 de outubro de 2021.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Revista Debates em Educação**. Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570> Acesso em 22 de julho de 2021.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n.73, p. 98-111, 2001. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3040/2775>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências docentes sobre bidocência em Unidades de Educação Infantil de Niterói**. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dMARIA%20INES%20DE%20AZEVEDO%20VENTURA.pdf>