



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO- FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

**CURRÍCULOS (RE)CONSTRUÍDOS NO MOVIMENTO DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A
AUTONOMIA E A REGULAÇÃO**

KÊNIA KRISTINA FURTADO

FLORIANÓPOLIS, 2020

KÊNIA KRISTINA FURTADO

**CURRÍCULOS (RE)CONSTRUÍDOS NO MOVIMENTO DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AUTONOMIA E A REGULAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza

Florianópolis, SC

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Furtado, Kênia Kristina
Currículos (re)construídos no movimento da docência na
Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação / Kênia
Kristina Furtado. -- 2020.
239 p.

Orientador: Alba Regina Battisti de Souza
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2020.

1. Docência. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4.
Autonomia. 5. Regulação. I. Battisti de Souza, Alba Regina. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KÊNIA KRISTINA FURTADO

CURRÍCULOS (RE)CONSTRUÍDOS NO MOVIMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AUTONOMIA E A REGULAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Florianópolis, 18 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Zenilde Durli
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Altino José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz W. Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Suplente

Dedico essa pesquisa às crianças que compartilharam suas infinitas curiosidades ao longo da minha trajetória profissional, na qual, ao passo em que levavam um pouco de mim e deixavam um pouco de si, me mostraram a riqueza que há nas infinitas formas de ser e estar no mundo e com o mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha família – meu pai Manoel Catarino Furtado Filho, minha mãe Anésia Maria Martins Furtado e meu irmão Daniel Furtado. Pela paciência e apoio ao longo desses dois anos de estudo e dedicação, e dos anteriores também. Por compreenderem, e muitas vezes, por me lembrarem de que essa jornada exige certo rigor e disciplina, mas que também, exige momentos de descanso e tranquilidade. Em especial, minha mãe, por ter caminhado lindamente ao meu lado, dividindo os anseios das vidas de mestrandas, confrontando nossas certezas e incertezas, acolhendo e incentivando uma a outra.

Aos amigos que leram partes de meus escritos e inferiram ótimos alinhamentos e considerações. Em especial, aqueles que tiveram paciência de escutar minha própria leitura a cada nova escrita, pois quando lia, escutava-me, tendo a oportunidade de rever algum trecho que necessitasse maior clareza.

Ao Marcos Aurélio Machado, por ser presente, prestativo e compreensivo nessa reta final da escrita. Por trazer palavras de incentivo e conforto. Pelos abraços calmantes e momentos de descanso (também necessários à pesquisa). Pela leveza que é compartilhar minha vida pessoal, acadêmica e profissional contigo.

Às professoras da Educação Infantil da RMEF que se disponibilizaram para participar deste estudo e que abrilhantaram os achados desta investigação com entrega e respeito pela pesquisa.

Às professoras e professores que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação, e também de defesa, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho, Prof.^a Dr.^a Zenilde Durlí e Prof. Dr. Altino José Martins Filho, acompanhando e tecendo considerações importantes para direcionar e qualificar a pesquisa realizada.

À minha querida orientadora de mestrado, professora Alba Regina Battisti de Souza, que com seu enorme coração, me auxiliou ao longo de todo o processo de produção acadêmica. Por seu acolhimento, sensibilidade, humildade, calma e incentivo. Com quem aprendi que o rigor epistemológico da pesquisa em educação caminha ao lado da amorosidade às relações humanas.

Aos colegas de mestrado que de alguma forma contribuíram para que esse trajeto acontecesse de forma mais leve. Agradeço pelo companheirismo e pelas

conversas partilhadas que saciaram muitas dúvidas e inquietações. Pelo auxílio nas normas gramaticais, da ABNT, ou mesmo com questões burocráticas relacionadas a universidade ou ao comitê de ética, e pelas importantes considerações direcionadas ao fazer da pesquisa.

Ao Grupo de pesquisa em Currículo – Itinera que me proporcionou oportunidades de crescimento ao longo do meu processo formativo e desde a graduação vem sendo um espaço de aprendizado e muitas trocas, não apenas sobre as disputas econômicas, políticas e educacionais que atravessam o campo curricular, mas também sobre o próprio “fazer da pesquisa” e “ser pesquisador” na área da educação.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, por conceder a licença aperfeiçoamento, permitindo a dedicação integral à pesquisa durante esses dois anos de estudo.

Às professoras, aos professores, e crianças com quem já compartilhei minha trajetória profissional docente. Obrigada por me ensinarem um pouco mais sobre esse olhar sensível tão necessário para o exercício da docência na Educação Infantil.

**GRATIDÃO À TODOS QUE PARTICIPARAM DE MANEIRA DIRETA OU INDIRETA
DESSA CAMINHADA. GUARDO-OS NA MEMÓRIA DO CORAÇÃO!**

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade”. (Manoel de Barros)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a (re)construção do currículo no movimento da ação docente no contexto da Educação Infantil. Traz como questão central: Como as professoras e os professores da Educação Infantil reconstróem o currículo prescrito – que tem um potencial regulador, e qual autonomia se tem diante dessa regulação? Assim, tem como objetivo geral analisar como as professoras e professores constroem e reconstróem currículos no movimento da docência na Educação Infantil, diante de mecanismos de autonomia e regulação. O estudo, pautado numa abordagem qualitativa, define os seguintes instrumentos de pesquisa: Análise documental sobre os orientadores curriculares para a Educação Infantil (do nível macro ao micro); e, Entrevistas semiestruturadas realizadas em uma instituição de Educação Infantil do município de Florianópolis, com três professoras efetivas e em exercício da docência. A análise e o tratamento das informações são pautados na técnica de análise de conteúdo. Por meio do entrecruzamento das análises documentais com as análises sobre as entrevistas realizadas com as professoras participantes, constata-se que os currículos oficiais de âmbito nacional regulam e constroem os currículos prescritos regionais/locais. Percebe-se que a autonomia docente é controlada por dispositivos regulatórios que estão, contraditoriamente, dentro e fora dos currículos oficiais/prescritos e dos currículos reais colocados em movimento na ação docente com as crianças. Conclui-se que o movimento de reconstrução curricular acontece em meio aos dispositivos regulatórios evidenciados nas análises, por onde operam imbricados nas ideologias dominantes. No entanto, diante desses dispositivos regulatórios, professoras e professores ainda encontram espaços de autonomia e, por meio deles, resistem e persistem na defesa de um trabalho coletivo e autoral que considere as singularidades, as complexidades e as contradições próprias dos processos educativos, políticos e da própria humanidade. Por fim, alerta-se que tais espaços de autonomia estão cada vez mais encolhidos, na medida em que a lógica neoliberal vem adentrando aos espaços educativos e as próprias subjetividades humanas.

Palavras-chave: Docência; Educação Infantil; Currículo; Autonomia; Regulação.

ABSTRACT

The present research has as object of study the (re)construction of the curriculum in the Infantile Education teaching activity. The central question is: How the Infantile Education teachers reconstruct the curriculum prescribed that has a regulatory potential and which autonomy is given faced this regulation? Thus, the research aims to analyzes how teachers construct and reconstruct curriculum in the Infantile Education teaching movement, in the face of regulation and autonomy mechanisms. The study, guided by a qualitative approach, defines the following search instruments: Documental analyzes about the curricular supervisors for Infantile Education (from macro to micro level); and, Semi-structured interviews taken in an Infantile Education institution, located in Florianópolis, with three permanent teachers carrying out the teaching activities. The information`s analyses and treatment are guided by in the technical content analysis. Through the intercrossing between the documental analysis and the teachers interview analysis, finds that official curriculum in the national scope regulate and embarrass the local/regional curriculum prescribed. It is realized that teaching autonomy is controlled by regulatory dispositive which are contradictorily inside and outside the prescribed/official curriculum and the real curriculum carried out in the teaching movement action with the children. In conclusion, the curricular reconstruction movement happens over the regulatory dispositive highlighted in the analysis, through where operate the dominants ideologies interwoven. However, in face of these regulatory dispositive, teachers still find autonomy spaces and, by means of them, resist and persist defending the authorial and collective job that considers the singularities, complexities and the contradictions nature of the educative process, politics and the humanity itself. Finally, in warning, those autonomy spaces are increasingly shrinking as far as the neoliberal logical steps into the educative space and the human subjectivities itself.

Keywords: Teaching; Infantile Education; Curriculum; Autonomy; Regulation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento curricular apresentadas por Sacristán.	36
Figura 2 – Unidades referenciais e categorias de investigação	81
Figura 3 – Afunilamento das políticas oficiais para a Educação Infantil na perspectiva da regulação curricular	92
Figura 4 – Mapa de localização dos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis em 2020	100
Figura 5 – Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica dos Documentos curriculares da RMEF.....	125

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Evolução das matrículas na Educação Infantil municipal – SME/PMF..101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das dimensões da entrevista com os objetivos da pesquisa. ...	76
Quadro 2 – Plano de investigação baseado em Franco (2003).	79
Quadro 3 – Composição dos grupos de crianças de acordo com a portaria n. 460/2019	102
Quadro 4 – Palavras-chaves e suas variações para a análise de conteúdo	108
Quadro 5 – Incidência dos termos nos documentos curriculares analisados	108
Quadro 6 – Cronograma das entrevistas semiestruturadas com tempo de duração e local de realização.....	135
Quadro 7 – Dados de identificação das professoras participantes da pesquisa.	136
Quadro 8 – A concepção de currículo para cada professora entrevistada.....	212
Quadro 9 – A concepção de docência para cada professora entrevistada	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Centro de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo da Ação Pedagógica
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OS	Organizações Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Sistema Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 OS CAMINHOS PARA A PESQUISA: ORIGEM E PERSPECTIVAS	20
1.1 Origem, problema e objetivos da pesquisa.....	21
2 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO TEÓRICO	33
2.1 Aspectos históricos e contemporâneos do currículo: questões conceituais	34
2.2 Currículo no contexto da Educação Infantil	40
2.3 Docência no contexto da Educação Infantil.....	46
2.4 Currículo e Docência: Entre a regulação e a autonomia	60
3 PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	69
3.1 Contexto das escolhas metodológicas	70
3.2 Dos instrumentos e procedimentos de pesquisa para a coleta de dados	74
3.3 Sobre a sistematização e análise de dados.....	77
3.3.1 Definição de unidades referenciais e categorias de investigação e análise	80
4 DOS NORMATIVOS NACIONAIS AOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE SOBRE O AFUNILAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
4.1 Dimensão Nacional – os normativos nacionais para a Educação Infantil	84
4.2 Dimensão Municipal – documentos orientadores da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis.....	94
4.2.1 Concepções sobre o Currículo e a Docência nos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: buscando dispositivos de Autonomia e Regulação	107
4.2.2 Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: sobre a recontextualização feita para um alinhamento curricular com a BNCC	121
4.3 Síntese intermediária – dispositivos regulatórios da autonomia docente nos documentos curriculares da Educação Infantil	128
5 DOCÊNCIA, CURRÍCULO, AUTONOMIA E REGULAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF SOBRE AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR	133
5.1 Das entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes	133
5.1.1 Perfil das participantes do estudo: dados pessoais e profissionais	135
5.1.2 Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil.....	144
5.1.3 Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente.....	154

5.1.4 Currículos reconstruídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação	169
5.1.5 Condições e exigências sobre a docência	187
5.2 Síntese intermediária – percepções e ações docentes frente aos processos de autonomia e regulação.....	201
6 PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA E REGULAÇÃO NO ENTRECruzAMENTO DOS DISCURSOS DOCUMENTAIS COM OS DISCURSOS DOCENTES	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICE A	237

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge da associação e ampliação entre os estudos realizados para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ na graduação em Pedagogia, mais especificamente vinculados ao eixo Currículo, tendo como contexto principal a Educação Infantil, posteriormente, com a minha imersão como professora de Educação Infantil no cotidiano institucional de uma creche, por onde fui me constituindo docente. Nesse percurso fui revisitando conceitos teóricos e refazendo meu olhar sobre as diversas formas de expressão, manifestação e sensibilidade diante das realidades que encontramos ao longo da trajetória de ser professora e professor.

Entendendo o potencial da temática pesquisada anteriormente por mim no TCC, intitulado “Currículo no contexto da Educação Infantil: entendendo o debate” e intencionando a retomada ao debate curricular na Educação Infantil, desejei que, de um trabalho conceitual, pudéssemos expandir horizontes e questionar o olhar e o papel docente em meio a esse território de tensionamentos que é o currículo, focalizando a área da Educação Infantil.

Assim, com minha inserção como estudante e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no curso de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), meus estudos se voltaram a entender como as professoras e professores² da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) se colocam diante de mecanismos de autonomia e regulação de sua ação, na construção dos currículos no movimento entre o prescrito e o real.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a (re)construção do currículo no movimento da ação docente no contexto da Educação Infantil. Os estudos foram desenvolvidos a partir da abordagem qualitativa, tendo como questão central indagar: Como as professoras e os professores da Educação Infantil reconstróem o currículo

¹ O TCC intitulado “Currículo no contexto da Educação Infantil: entendendo o debate”, foi defendido em 2014, sob orientação da Prof^a Dr^a Zenilde Durli, e está disponível no seguinte link: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196308/K%C3%AAnia%20Kristina%20Furtado.pdf?sequence=1>

² Ao longo do texto optei por um linguagem não sexista, coerente aos últimos escritos de Paulo Freire a partir da Pedagogia da Esperança – no qual revê sua forma de escrita, reconhecendo a anterior como uma linguagem machista aprendida e reproduzida em nossa sociedade – pelos quais ressalta o quanto a linguagem tem de ideologia. Assim, busquei abordar os dois gêneros me referindo aos docentes como “Professoras e Professores”. Trago as professoras como primeiro gênero, devido a docência na Educação Infantil ser predominantemente uma profissão ocupada por mulheres.

prescrito – que tem um potencial regulador, e qual autonomia se tem diante dessa regulação?

Assim, tracei como objetivo geral analisar como as professoras e professores constroem e reconstróem currículos no movimento da docência na Educação Infantil, diante de mecanismos de autonomia e regulação. Os objetivos específicos se desdobram em: a) Verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente; b) Identificar os acessos, os usos e as percepções atribuídas aos documentos curriculares oficiais pelas professoras e professores da Educação Infantil; c) Investigar a percepção³ que as professoras e os professores demonstram sobre as possibilidades de (re)construir o currículo no movimento da docência na Educação Infantil.

Ao longo desse processo de pesquisa e imbuída de uma defesa teórica sólida e valorativa da profissão docente, algumas temáticas foram referência para o estudo. São elas: a existência de especificidades para a docência na Educação Infantil; o currículo posto em movimento pelas professoras e professores; o reconhecimento da autonomia docente dentro de condições regulatórias do trabalho pedagógico; e manifestações de autonomia e da autoria no movimento da docência.

Define-se como contexto da pesquisa uma instituição de Educação Infantil do município de Florianópolis, tomando como participantes: três professoras efetivas em efetivo exercício da docência na unidade da rede em questão. Também, os seguintes documentos curriculares orientadores da docência na Educação Infantil a partir de duas dimensões: a) Dimensão nacional – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Dimensão municipal – Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020).

³ Conforme o “Dicionário Online de Português” (<https://www.dicio.com.br/percepcao/>), o termo percepção vem do latim *perceptivo.onis* que significa “compreensão”. A partir de sua etimologia, o termo percepção é utilizado no contexto dessa pesquisa sob a perspectiva de explicar impressões, ou seja, aquilo que se mostra, que vem à tona, que fica mais evidente a partir dos depoimentos das participantes da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, e, uma sistematização analítica das orientações curriculares de âmbito nacional para Educação Infantil, direcionada para a análise dos documentos curriculares orientadores da docência na Educação Infantil do município de Florianópolis. A sistematização e análises dos dados se pautaram na técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: Na primeira seção apresento algumas razões, questões e reflexões que me levaram a pesquisar a temática, trazendo um panorama que direciona para as intenções de pesquisa, a contextualização e a delimitação do problema de pesquisa e dos objetivos previstos para esse estudo.

Na segunda seção, trago um diálogo teórico entre currículo, docência e Educação Infantil. Sinalizo a concepção de currículo que vai orientar o meu olhar nesse projeto, tornando-a eixo central da investigação no processo de (re)construção curricular que ocorre na ação docente. Incluo algumas circunstâncias históricas do surgimento da Educação Infantil para que se possa evidenciar algumas características do seu currículo. Em seguida, trato com mais especificidade a questão da docência, evidenciando as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ainda nesta seção, abordo o conceito de autonomia e de regulação, imersos nos contextos curriculares da docência.

Na terceira seção, apresento de forma detalhada as orientações metodológicas da pesquisa, descrevo a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, a forma de agrupamento e análise dos dados. O roteiro da entrevista semiestruturada está disponibilizado como apêndice desta pesquisa. As categorias de análise foram definidas a partir da técnica da análise de conteúdo e com base no problema e nos objetivos da pesquisa e possíveis “achados” que se mostraram significativos e pertinentes no decorrer da sistematização e análise dos dados.

Na quarta seção, apresento a análise dos documentos buscando indicativos de autonomia e regulação da docência com base em duas dimensões: a dimensão nacional, com um panorama sobre os principais normativos nacionais da docência na Educação Infantil; e a dimensão municipal, trazendo os documentos orientadores do município de Florianópolis. Ao final da seção, desenho uma primeira síntese intermediária sobre os documentos analisados com base nas categorias de

investigação definidas à priori, a saber: autonomia; regulação; currículos (re)construídos.

Na quinta seção, trago a análise das entrevistas a partir de cinco dimensões, são elas: a) o perfil dos docentes, contendo dados pessoais e profissionais; b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil; c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente; d) Currículos construídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação; e) Condições e exigências sobre a docência. Tais dimensões foram derivadas dos temas centrais organizados no roteiro de entrevista a partir da questão central e dos objetivos propostos nessa pesquisa. Ao final da seção, desenho uma síntese intermediária sobre as entrevistas analisadas com base nas categorias de investigação definidas à priori, a saber: autonomia; regulação; currículos (re)construídos.

Na sexta seção, relaciono os discursos encontrados nas análises dos documentos orientadores e os discursos docentes enunciados nas entrevistas e que refletem o currículo posto em movimento pelas professoras e professores. Diante dos tensionamentos encontrados, uma nova categoria de investigação e análise tornou-se emergente no diálogo entre as duas seções anteriores: a autoria docente. Assim, realizo uma discussão sobre como a autoria docente ora é liberta, ora é submetida, diante de processos de autonomia e regulação, no contexto da Educação Infantil, e intenciono novas possibilidades de pesquisa.

Por fim, trago algumas considerações para finalizar temporariamente esta investigação, sistematizando possíveis respostas aos objetivos propostos inicialmente, que foram encontradas ao longo do processo de busca, levantamento e análise de dados da pesquisa.

1 OS CAMINHOS PARA A PESQUISA: ORIGEM E PERSPECTIVAS

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”. (Cora Coralina)

Os caminhos trilhados para essa pesquisa contam com decisões feitas ao longo de minha vida que culminaram nos diversificados becos de inquietação e curiosidade diante do que inicialmente não era compreendido. A escrita de Cora Coralina revela que esse caminho pode ser árduo, mas que cabe a nós decidir qual postura iremos assumir, o que me faz dizer com segurança que uma das minhas grandes decisões nesse caminho foi a de ser professora de Educação Infantil.

Rememorar a trajetória pessoal e profissional exigiu uma grande reflexão sobre minha própria subjetividade, sobre minhas posturas e sobre as decisões que tive que tomar até o mestrado. A memória revela que tenho feito escolhas maravilhosas, mas que também posso ter perdido algumas oportunidades pelo caminho. No entanto, considero que cada uma dessas decisões possibilitou novos horizontes para que eu amadurecesse enquanto profissional – e também no âmbito pessoal.

A escolha pela docência foi plantada na infância com a admiração pela profissão e por encontrar nela uma forma de exercer a sensibilidade humana diante do outro, reconhecendo a sutileza do ensinar e do aprender alinhado ao afeto e ao respeito. Se equilibrando nos trilhos da vida, cheia de ansiedades e numa família envolvida com a Educação, iniciei meus estudos na Pedagogia, por onde me apropriei de conceitos teóricos e me aproximei de importantes discussões relativas a área da Educação Infantil.

O trabalho para chegar até o mestrado foi intenso, e me orgulho de cada passo dado, vislumbrando novas possibilidades e caminhos a trilhar dentro da docência. A escolha pela pesquisa que venho me debruçando nos estudos para o mestrado será abordada nesta seção e está entrelaçada de forma íntima com a minha trajetória pessoal e profissional. Neste trajeto, é importante reconhecer o papel do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera⁴ e do Grupo de Pesquisa Didática e Formação

⁴ O Itinera é um grupo de pesquisa, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas do campo curricular.

Docente – GPDD/NAPE⁵, enriquecendo ainda mais meu aprendizado em torno do currículo e da formação docente e suas interfaces no âmbito da Educação Infantil. Bem como ao compartilhamento de saberes pelas relações humanas estabelecidas e fortalecidas dentro e fora da profissão, com familiares, professoras e professores, orientadora, crianças e colegas de outras profissões.

Assim, segue, nessa primeira parte do estudo, algumas razões e reflexões que me levaram a pesquisar a temática. Sinalizo, na medida em que vou desenhando as perspectivas da pesquisa, a concepção de currículo que vai orientar o meu olhar nesse estudo, assim como algumas circunstâncias históricas do surgimento da Educação Infantil, aspectos esses que serão aprofundados na próxima seção. Ao final, apresento a problemática e os objetivos de estudo que serão base para os estudos teóricos e os procedimentos metodológicos que seguirão nas próximas seções.

1.1 Origem, problema e objetivos da pesquisa

Inicialmente, quando se transportou o termo currículo para o âmbito da Educação infantil, produziu-se certo desconforto em seu uso, principalmente pela constante vinculação às etapas seguintes de escolaridade, para as quais existem programas, grades de matérias e conteúdos predefinidos, contendo o que se deve ensinar. A ideia de currículo restrita apenas à sistematização e ordenação didática está associada ao próprio histórico transmutável que o conceito de currículo vem sofrendo ao longo dos anos.

Os estudos sobre o currículo têm avançado no contexto da Educação Infantil em defesa das especificidades atribuídas à área e da sua diferenciação das demais etapas da Educação Básica. No meio acadêmico, construiu-se nos últimos anos uma compreensão que tende à superação da ideia de currículo como sendo um documento prescritivo ou uma representação de propostas vinculadas à escolarização, como nos mostra Pacheco (2005):

[...] currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas

⁵ O GPDD/NAPE refere-se ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente e ao Núcleo de Apoio Pedagógico, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, e tem por objetivo produzir e socializar estudos e pesquisas sobre as relações entre formação de professores, alfabetização, docência e políticas educacionais para o trabalho educativo na Educação Básica.

nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico. (p.41).

Tal compreensão implica em uma significação mais ampla, constituindo-o como um projeto de formação definido a partir de deliberações originadas dos interesses e das disputas nos contextos nos quais é produzido. Nesse sentido, o currículo – em todos os âmbitos de estudos, inclusive no contexto da Educação Infantil – expressa um projeto formativo em suas possibilidades de tensionamentos, quais sejam: políticas, epistemológicas, econômicas, culturais. Esses tensionamentos fazem parte do contexto de influência e de produção dos documentos orientadores da docência; e carregam consigo, mesmo que silenciosamente, os conflitos entre as comunidades disciplinares, equipes técnicas do governo, empresas privadas, pesquisadores e acadêmicos que debatem o tema, etc.

Nos últimos anos, tem se intensificado o movimento pelo qual “grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento.” (ARROYO, 2013, p. 39). Textos normativos, diretrizes, pareceres, decretos, leis oficiais, entre outros, são importantes documentos orientadores da docência, e grandes expressões do currículo, no entanto, vê-se que a construção de muitos documentos oficiais, vem cada vez mais num movimento de imposição ao invés de democrático e a população vai sendo “sensibilizada” a aceitar o que verticalmente aborda como proposta de documento.

Um exemplo concreto desse movimento refere-se ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶. As propagandas midiáticas utilizadas de forma persuasiva confirmam as tentativas de controle das informações em prol dos interesses empresariais (FREITAS, 2018) que o documento tem por trás, por exemplo, como anunciado na propaganda⁷ do governo federal que diz: “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”, como se a definição de mínimos de conteúdos e objetivos de aprendizagem fosse o suficiente para dizimar a desigualdade social e econômica encontrada no território brasileiro.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, sua segunda versão em maio de 2016 e sua terceira versão em abril de 2017, sendo aprovada sua última versão com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

⁷ Para acessar uma das propagandas divulgadas pelo governo na época, disponibilizo o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

Alguns estudiosos foram “convidados a contribuir” participando de comissões e consultorias na produção, principalmente, das primeiras versões do texto da BNCC, e dentre esses, os que estiveram “destoando” os interesses neoliberais, foram cortados ou precisaram se moldar ao modelo imposto, o que acabou distorcendo concepções caras e singulares para cada etapa da Educação Básica. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83) confirmam esse dado quando afirmam que “Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”. Também, ao longo do último ano da constituição da BNCC – 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

[...] promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 82)

Desencadeou-se então, um processo verticalizado e muito bem planejado para a difusão da BNCC, contendo prazos curtos para a elaboração de documentos estaduais. Nesse processo, segundo Freitas (2018, p. 1), a BNCC foi “equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares”. Portanto,

[...] um Estado não pode criar, de fato, seu próprio currículo, pois seus alunos serão testados segundo avaliações nacionais feitas a partir da BNCC do MEC e não de um eventual currículo do Estado. O que eventualmente o Estado incluir ou modificar, não cairá nas avaliações nacionais. É um jogo de cartas marcadas. O Estado somente poderá fazer ‘variações sobre o mesmo tema’ e obrigatoriamente terá que preparar seus alunos para as avaliações nacionais ou será considerado ‘fracassado’ nos ranqueamentos. (FREITAS, 2018, p. 1)

Diante desse contexto, com prazos apertados, os Estados precisaram construir seus documentos alinhados totalmente ao documento aprovado, conforme determina o texto da BNCC em sua Resolução CNE/CP nº 2/2017. Em Santa Catarina, foi elaborado o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”⁸, e para as instituições ou redes de ensino catarinenses que optaram por não aderi-lo, deveriam elaborar seus próprios documentos orientadores adequados a BNCC. O município de Florianópolis, por exemplo, optou por não seguir o Currículo Base do Território Catarinense, e utilizar a BNCC para reestruturar seus

⁸ Disponível no seguinte link: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>

documentos já constituídos, elaborando um novo documento⁹ orientador para a RMEF.

A padronização de currículos por meio de habilidades, competências e conteúdos, determinando o que as instituições educativas devem ensinar e quando devem ensinar, foi a maior aposta da BNCC. Por meio de assessorias empresariais, fortemente preparadas para a fragilidade do momento, a BNCC foi “padronizando os processos de ensino em sala de aula e eliminando o que resta de autonomia dos profissionais da educação” (FREITAS, 2018), e seu apressamento reverberou num propício encurtamento das discussões a fim de cessar maiores questionamentos.

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 e chegou aos municípios como algo que deve ser incorporado; como normativa obrigatória. A questão principal a destacar aqui não é o fato de existir, ou não, uma Base comum de âmbito nacional, mas sublinhar a forma como ela foi sendo conduzida, estabelecida, envolvida por interesses e forças políticas. São nas concepções e formas de encaminhamentos dos documentos oficial que moram os principais embates, os principais questionamentos, e é para esse aspecto que direciono o meu olhar nesse estudo.

Dentre os encaminhamentos, ainda, com o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) criado pelo Ministério da Educação (MEC) – instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, “o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 82). O programa prevê repasse financeiro¹⁰ para aqueles que incorporarem a BNCC aos seus documentos orientadores, assim, estados e municípios se veem numa posição constrangida de não aceite, pois diante da falta de recursos atual relacionada aos repasses financeiros, fica difícil recusar a proposta. Para as regiões que previam

⁹ Disponível no seguinte link:

file:///D:/Documentos/Downloads/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0.pdf

¹⁰ De acordo com o documento, “as unidades federativas, que aderiram ao ProBNCC, contam com os seguintes apoios: 1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC; 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas” (BRASIL, 2019).

não manter relacionamento com a BNCC em seus documentos já construídos (como por exemplo o município de Florianópolis no estado de Santa Catarina), os esforços de resistência voltam-se para desenvolver outras táticas de resistências frente ao aceite do programa.

Preocupa-me nesse processo de construção dos textos de políticas educacionais e curriculares, em contexto macro e micro, que haja uma fuga do debate, por onde mascaram-se as defesas e impõem-se algo sem discussão suficiente. Arrisco dizer que a BNCC, tal como tramitou e foi aprovada na sua última versão, é uma forma autoritária de reforçar a carência e o privilégio, que em detrimento de uma noção restrita de “qualidade”, atrelada a uma política neoliberal baseada na quantidade e produtividade, desconsidera o processo de humanização, as subjetividades e especificidades contextuais e humanas, suas experiências anteriores e suas reais necessidades diante da riqueza cultural encontrada no território brasileiro. Afinal, “Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera em uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (CHAUÍ, 2001, p. 184).

Nessa mesma direção, em dezembro de 2018, o MEC lança a versão preliminar de um documento intitulado de Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018)¹¹, instaurando mais uma vez o controle político e ideológico, desconsiderando importantes diretrizes¹² vinculadas a formação inicial e continuada para professoras e professores. E no ano seguinte, em 20 de dezembro de 2019, é homologada a Resolução nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)¹³, colocando o desempenho e a produtividade acima das condições objetivas de trabalho das/os docentes e fragmentando ainda mais a

¹¹ Este documento está disponível no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

¹² Um manifesto bastante significativo que demonstra a desconsideração de importantes diretrizes vinculadas a formação inicial e continuada e outros significativos pontos, está expresso na nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e assinada também por outras associações importantes para na área da Educação. Para ter acesso a nota mencionada, deixo a seguir o link de acesso: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>

¹³ A Resolução está disponível no seguinte link: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>

formação inicial e continuada, visto que retira o termo “Formação Continuada” do título do documento, mencionando-o apenas duas vezes ao longo da resolução, sem colocá-lo em foco. Tenta-se alinhar ainda o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) e a Residência Pedagógica, incluindo em seus editais¹⁴ a BNCC como eixo orientador do trabalho docente.

Nesse contexto, a intencionalidade de alinhamento vem por diversos âmbitos – material pedagógico, formação docente e avaliação – os quais se constituem em uma rede de regulação do trabalho de professoras e professores. É preciso compreender nos diversos alinhamentos impostos a existência de uma tentativa homogeneizante via política neoliberal. O neoliberalismo nos faz acreditar na diversidade de ideias, de interesses, de participação, de oportunidades, etc. No entanto, é uma diversidade mascarada pela lógica hegemônica do indivíduo reduzida ao domínio de competências. Lembrando que “Em sua origem, o conceito de competências e seu uso estão estritamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial, de onde foram exportados para outros contextos, como a educação e, hoje, o tratamento do currículo” (SACRISTÀN, 2013, p. 278). Nesse sentido, Martins Filho e Martins Filho (2010, p. 47-48), apontam o neoliberalismo como uma política que afirma que:

[...] as oportunidades são igualmente oferecidas a todos e o êxito ou fracasso passam a depender exclusivamente dos esforço e capacidade de cada um. Portanto, rompe-se com posturas tecnicistas, no qual a formação de professores passa a ser reconfigurada e redefinida sob o prisma da construção de um profissional crítico, participativo, que precisa interferir ativamente na transformação tanto da escola quando da educação e da própria sociedade; porém esse mesmo discurso concretiza-se a partir de um ideário sedutor e ilusório, o qual elabora, uma lógica fundante de formação de professores que prima pela exclusão do Estado em oferece-la, passando a responsabilizar os professores por sua própria formação.

As políticas neoliberais vêm tratando debates importantes como encerrados em um consenso que não existe, mas que com o tempo e a massificação da informação pode vir a gerar grandes prejuízos a política educacional brasileira. Essa lógica neoliberal “pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual” (LOPES, 2018, p. 30). Nessa direção, concordo com Sacristán (2013, p. 29) quando afirma que “se o debate não surge e se instaura um

¹⁴ Os Editais nº06/2018 e nº7/2018 que instituem respectivamente a Residência Pedagógica e o Pibid, reforçam o discurso de que é preciso aumentar a perspectiva prática no campo da formação inicial. Os programas foram utilizados por meio desses editais, com a intenção de preparar os estudantes para desenvolver as habilidades, competências e conteúdos previstos na BNCC e que farão parte das avaliações de larga escala.

aparente consenso e tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele”.

Atentemos para as decisões e concepções que são instituídas a partir dos tensionamentos originados dos interesses e das disputas nos contextos de sua produção para compreender que a política nacional – que vem assumindo como eixo o conceito de competências – se dilui em micropolíticas, o que conseqüentemente impacta e regula o trabalho docente. Rocha e Pereira (2019, p. 208) corroboram com essa afirmativa quando indicam que por meio dessas políticas:

[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos.

A redução de professoras e professores à meros executores de currículos, exclui a compreensão de sua autonomia profissional docente como processo autoral e social, pois desconsidera suas capacidades de (re)interpretarem e (re)elaborarem os currículos prescritos a partir de seus saberes, crenças, valores, juízos e fazeres cotidianos, transformando-os e consolidando-os em currículos (re)construídos por meio da ação docente.

Assim, observando a fragilidade da autonomia docente diante das políticas neoliberais, percebi como os textos de política curricular (lugar de influência e poder) trazem mais sobre “o que” e menos dos “porquês” das escolhas curriculares. Essas escolhas são permeadas de tensionamentos políticos, epistêmicos, econômicos, culturais, e fazem parte do contexto de produção e influência dos documentos e textos de política curricular frente a atualidade. Tais contextos não permitem pensar o trabalho docente como prática autônoma, mas como mera execução, nem permite pensar o educando como capaz de desenvolver autonomia, mas como possível mão de obra para a reprodução do sistema neoliberal.

Arroyo (2013), diz que o currículo é o eixo central mais estruturante do trabalho docente e, atualmente, é o território mais normatizado, politizado e avaliado, no entanto, um território possível de se resignificar. Dessa forma, cabe a reflexão a respeito do currículo, pois ele é território em disputa. Nós, professoras e professores, estamos no meio desse turbilhão de tensões. É no espaço educativo que nosso trabalho se materializa, se particulariza, e é nele que apostamos mudanças e resistências, defendendo nosso espaço diante dos tensionamentos advindos das

novas políticas públicas e das ações cada vez mais controladoras do Estado. Está em jogo também uma disputa pela docência e pela autonomia e liberdade criativa que a profissão conquistou, afinal,

[...] crescem autorias docentes profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciosas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes. (ARROYO, 2013, p. 33).

Esse pensamento fortificou-se a partir da minha efetivação como professora na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, por onde busquei compreender o currículo como um eixo articulador das experiências e conhecimentos, que auxilia nos processos gerais de identidade cultural da infância, das professoras, dos professores, e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse eixo central, o currículo, está imbricado uma diversidade de situações concretas e incertas de trabalho que implicam adaptações constantes a circunstâncias particulares, exigindo escolhas e decisões por parte das professoras e professores nos espaços educativos. Assim, considero que a autoria docente se faz muitas vezes de forma silenciada, se equilibrando entre as possibilidades de autonomia e de regulação da ação docente, buscando nos saberes docentes uma coerência necessária na defesa de posicionamentos sobre a Educação Infantil.

Diante deste contexto, as problematizações que me mobilizaram inicialmente para o estudo foram: que currículo é esse que estamos defendendo por meio da docência na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis? Quais são os dispositivos reguladores do currículo da rede municipal de Florianópolis? A construção dos documentos orientadores da docência na Educação Infantil é objeto de reflexão e de participação das professoras e dos professores? Como as professoras e os professores percebem as possibilidades de regulação e de autonomia sobre o trabalho docente?

Cotidianamente, professoras e professores são levados a enfrentar disputas por negação ou reconhecimentos de saberes, quando se deparam com histórias de vidas e realidades diferentes daquelas que esperam encontrar. Existem tensões e contradições entre as verdades que aprendemos e as verdades que vivemos. Quando a professora trabalha com uma criança individualmente, mas sua atenção precisa se voltar também para um coletivo; quando parte do interesse das crianças para

selecionar assuntos e projetos, mas precisa incluir certa temática que já foi acordada no coletivo da instituição; quando mobiliza o grupo de crianças para conhecerem, mas nem todos se interessam; quando a instituição define horários para comer e dormir, e a criança não quer comer nesse horário ou não quer dormir. Enfim, por termos nosso trabalho gerido por tensões e dilemas, de negociações e de estratégias, nas relações humanas estabelecidas em contexto nas instituições educativas, cotidianamente nos vemos permeadas de contradições.

É claro que existem esforços para minimamente diminuir essas contradições, principalmente, a partir do estudo e da argumentação teórica sobre as ações docentes cotidianas. Porém, hoje, um dos grandes desafios da educação é reconhecer que as teorias só fazem sentido a partir de situações concretas no plano real, contemplando os imprevistos, as contradições e as complexidades da profissão.

Modifiquemos, portanto, o olhar naturalizado das teorizações sobre a docência em evidenciar o que seria um ideal de educação, um ideal de criança, um ideal de currículo e um ideal de professor, para sublinhar um olhar sensível às situações concretas, às condições de trabalho, às relações de poder sobre e entre os conhecimentos e, por fim e mais importante, às relações humanas. Afinal, faço das palavras de Freire (1996, p. 54), também minhas palavras, ao escrever que “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Professoras e professores precisam reconhecer seu lugar nesse território real, ao lado de uma categoria que tem força (mas que talvez esteja desacreditada), em interação com sujeitos ativos, que mobilizam saberes em contextos históricos e diversos. Compreendo que, quando questionamos a realidade existente, estamos olhando para determinado assunto a partir de uma lente teórica pessoal, que possui defesas, concepções e opinião. Esta lente teórica se constitui historicamente no individual e no coletivo, a partir de vivências, aprendizados, cultura, conhecimento popular, científico, etc. Quando voltamos o nosso olhar para as diferentes docências que encontramos nas unidades educativas, enraizadas nas tradições¹⁵ singulares e burocráticas de cada local, percebemos que estas foram, e ainda são, constituídas

¹⁵ As tradições singulares de cada local revelam o contexto de influência que mina a cultura escolar de cada instituição educativa. Por vezes, na comunidade em que trabalho, vejo práticas tão agarradas ao que sempre se fez hábito neste espaço que há dificuldade em aceitar novas formas de se fazer. Para eles, resistir a mudança teórico-prática implica deixarem de agir conforme suas crenças e experiências já vivenciadas. Nesse caso, o professor entraria em conflito consigo mesmo.

em um leque de perspectivas teórico-práticas que refletem adaptações às necessidades encontradas cotidianamente pelos docentes.

Segundo Gatti (1992), o cotidiano reflete uma teoria (re)construída, ímpar àquela apresentada nos cursos de pedagogia. Os princípios teóricos que norteiam a ação docente no espaço educativo refletem um mosaico de concepções diversas. Nesse sentido, um segundo bloco de questões reflexivas se desenhou: essas necessidades cotidianas e as diversidades contextuais implicam no olhar das professoras e professores para o currículo? Quais os usos e os sentidos atribuídos ao currículo frente aos documentos orientadores e frente sua própria docência? As professoras e os professores da Educação Infantil se consideram autoras/es de suas práticas e, portanto, (re)construtores de currículo?

Debruçar-se sobre a docência das professoras e dos professores da rede municipal de Florianópolis, e sobre os documentos curriculares orientadores dessa docência, é umas das formas de avaliar e dar visibilidade aos jeitos e fazeres pedagógicos, afinando a sensibilidade diante das diversas formas de manifestação estéticas relacionadas à docência, emaranhadas nos desafios cotidianos de ser professora ou professor. Sob essa ótica, a concepção de currículo se torna instrumento de organização e identidade, expresso na forma de documentos, mas também nas práticas que se instituem no âmbito dos espaços educativos. Assim, para o contexto deste estudo, compartilho da aceção de Pacheco (2005, p. 42), para o qual currículo é também: “uma práxis sobre um conhecimento controlado, por um lado, ‘no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido’ e, por outro, no modo ‘como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo’.”.

Acredito que o exercício da docência também constitui tentativas de conceituar o currículo – visto que a ação também é discursiva – pois professoras e professores são grandes influenciadores na definição do que torna-se (ou não) currículo na prática. Professoras e professores, nesta relação, são mediadores do processo educativo, organizando as ações pedagógicas, ensinando e conduzindo as situações incertas com as quais as crianças vão se encontrando, oferecendo condições para elas se apropriarem de determinadas aprendizagens e promovendo o desenvolvimento de diferentes formas de ser, agir, sentir e pensar. Para isso, professoras e professores vão traduzindo em suas ações um conhecimento para ser utilizado num determinado

meio educativo, pois conforme Canário (1998), professoras e professores são (re)inventores da prática e, portanto, construtores de sentidos.

Assim, considerando o caráter contraditório do currículo, entendo-o na dimensão da verticalização provocada pelos interesses econômicos do Estado (sua construção, implementação e os impactos na realidade cotidiana), mas também na dimensão crítica e emancipatória, pela qual é possível olhar para o currículo por meio de sua fluidez nos contextos e redes de poder (campos subjetivos), reconhecendo o papel fundamental que o discurso cumpre na construção e reconstrução curricular.

Considero para esse contexto, o discurso como toda forma de linguagem humana. Nesse sentido, identificar como as professoras e professores da Educação Infantil da RMEF se apropriam de um currículo que é prescrito e qual autonomia que elas/eles tem diante dos dispositivos reguladores desse currículo, é buscar compreender esse contexto de influência, seus atores, intenções e percepções instituídas. Afinal, a ação também é discursiva e, portanto, se o docente (re)constrói em sua ação as teorias inerentes a sua formação, transformando-se em autor de sua prática pedagógica, podemos considerá-lo um construtor de currículo.

A docência na Educação Infantil requer um traço autoral, pelo qual o desenho curricular é posto em ação, e mais do que isso, ele é desconstruído e reconstruído a partir das condições objetivas e contextuais vividas em determinado tempo e espaço com base nas relações humanas estabelecidas. Nessa perspectiva,

Pesquisar o currículo significa crer na capacidade dos professores para formular questões válidas sobre sua própria prática, gerar conhecimentos durante sua própria ação e estabelecer objetivos que tratem de responder a tais questões; ou seja, a capacidade de gerar conhecimentos pedagógicos com base em seus conhecimentos e experiências (MUÑOZ, 2013, p. 501)

Segundo Sacristán (2000), o currículo é antes de tudo uma construção social feita de opções culturais. Entende-se que por ele gravitam relações de poder e, conseqüentemente, de controle social. Assim, o currículo vai sendo construído e reconstruído de acordo com os interesses e desinteresses políticos e sociais para determinados tempos e espaços ao longo da história. Ao partirmos dessa ideia, podemos considerar que os discursos se articulam na produção de “verdades” produzindo reflexões que visam potencializar, ou não, a trajetória histórica e contemporânea da docência na Educação Infantil.

Em presença ao referencial de ideias, reflexões e questionamentos apresentados anteriormente, e no intuito de delinear alguns pressupostos para essa

pesquisa, é que faço as primeiras aproximações com os elementos que virão a constituir o **problema de pesquisa**: Como que as professoras e professores da Educação Infantil se apropriam de um currículo que é prescrito – e tem um potencial regulador, e qual autonomia que se tem diante dessa regulação?

Assim, a pesquisa tem como **objetivo geral** analisar como as professoras e professores constroem e reconstróem currículos no movimento da docência na Educação Infantil, diante de mecanismos de autonomia e regulação. Essa intenção está desdobrada nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) Verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente;
- b) Identificar os acessos, os usos e as percepções atribuídas aos documentos curriculares oficiais pelas professoras e professores da Educação Infantil;
- c) Investigar a percepção que as professoras e os professores demonstram sobre as possibilidades de (re)construir esse currículo no movimento da docência na Educação Infantil;

Diante de tais objetivos, detalho a seguir a escolha conceitual para um currículo em movimento que dê ênfase aos processos cotidianos que constituem a docência na Educação Infantil. Dando seguimento, trago um breve histórico sobre o termo currículo no contexto da Educação Infantil, para então adentrarmos as questões específicas de autonomia e regulação, provocados por exigências advindas de outras esferas no meio educativo (ou não) e que podem interferir na visão que o docente tem de sua autoria na (re)construção curricular cotidiana no trabalho com as crianças.

2 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO TEÓRICO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Paulo Freire, 1995)

Não foi de uma hora para outra que eu me tornei professora de Educação Infantil. Não foi preciso “apenas” um diploma de Pedagogia. Foi preciso mais. Muito mais. Foi necessário construir conhecimentos e experiências, refletidas em decisões tomadas em cada ação cotidiana – dentro e fora da universidade e das instituições educativas – estabelecendo aos poucos uma postura, um jeito de ser professora, singular, mas ao mesmo tempo coletivo.

Ser professora de Educação Infantil requer conhecimentos que estão além daqueles que aprendemos na formação inicial. Conhecimentos sobre o outro, sobre as relações que a criança estabelece, e sobre a etapa em que ela se encontra, auxiliam-nos na docência, mas não nos fazem professoras. Experiência prática também não nos constitui docentes, se não houver estudo e reflexão sobre as ações. O que nos torna professoras e professores da pequena infância é se relacionar e mediar – conhecimentos e experiências – no dia a dia docente em instituições de Educação Infantil. Espaço este, em que minha constituição docente realmente se efetivou e constantemente vem se renovando. Até porque, como afirma Paulo Freire – um dos educadores mais renomados da educação brasileira – ninguém nasce pronto para ser professor. A docência é processual.

Nesse processo, eu já aprendi muitas coisas, estudei muito, continuo aprendendo e quanto mais eu conheço sobre a docência, a infância e as crianças, mais percebo-me uma aprendiz. Nesse trajeto, contei com a ajuda de diversas professoras e professores, conversando e observando maneiras de compartilhar a vida cotidiana com crianças pequenas. Como um mosaico, fui selecionando jeitos de ser professora – no presente e na memória – para criar e recriar uma posição profissional que sustentasse uma autonomia docente, mesmo observando tantos prazos e tanta burocracia, pautados em regular o tempo, o espaço e o fazer docente.

A docência na Educação infantil se mostrou um espaço singular de aprendizado e de formação profissional – e também pessoal. A reflexão teórica sobre a prática pedagógica constituiu (e continua a constituir), um momento importante da docência

que, em mim, se renova no cotidiano com as crianças. Afinal, ser professora é vivenciar a docência em sua processualidade.

Nessa seção, organizo e desenvolvo um diálogo teórico entre Currículo, Docência e Educação Infantil. Começo indicando aspectos importantes sobre a escolha conceitual de um currículo em movimento que vai do que está prescrito ao que é desenvolvido cotidianamente pelas/os docentes, e também o que está oculto. Busco evidenciar como aconteceu o envolvimento inicial da área da Educação Infantil com o termo currículo, trazendo outros termos utilizados para expressar o currículo da Educação Infantil a as constantes tentativas de diferenciação dessa etapa de ensino das demais para o qual existem programas e grades de conteúdos. Em seguida, entro nas questões históricas sobre a docência na Educação Infantil, discorrendo sobre a complexidade que envolve a profissionalização docente na área. Por fim, relaciono e problematizo a autonomia docente e os processos de regulação no intuito de promover uma reflexibilidade em torno desses elementos teóricos.

2.1 Aspectos históricos e contemporâneos do currículo: questões conceituais

O conceito de currículo e sua utilização no meio educativo surge desde os primórdios associados à ideia de seleção de conteúdos e classificação dos conhecimentos a serem ensinados. (SACRISTÁN, 2013). O currículo teria, então, o objetivo de tornar o processo formativo mais eficiente, ordenando os conteúdos em disciplinas e evitando a arbitrariedade na escolha de “o que será ensinado”, o que provocou limites a autonomia dos professores sobre essa escolha. De tal modo, o currículo tornou-se um instrumento de regulação a partir do entrelaçamento histórico de outros conceitos (como classe, grau, método, etc) dando origem a uma invenção social estruturada do que hoje é a escolaridade como a conhecemos. Desde suas origens, o currículo,

[...] tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. (SACRISTÁN, 2013, p. 20)

Apesar de sua capacidade reguladora, o currículo também é regulado por estruturas e agentes capazes de normatizá-lo, flexibilizá-lo ou limitá-lo. Sua regulação

depende principalmente de opções e decisões estabelecidas pelo poder dominante, dentre essas, encontramos a defesa de um modelo de educação, que pode, ou não, ser o modelo que queremos e necessitamos. Dessa forma, professoras e professores, por mais que pareçam ser autores de sua própria história, de suas próprias opções e ações, e portanto, de sua docência, estão, em algum grau, submetidos, assim como o currículo, a condições previamente estabelecidas e/ou oferecidas e que são, de certa forma, reguladoras de suas ações.

Recorro a etimologia do termo currículo, que vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (GOODSON, 1995) – sendo dicionarizado pela primeira vez em 1663 com esse sentido – para alertar que todo percurso pode ser transgredido quando mudamos sua rota, seu tempo e sua forma de caminhar nesse trajeto. Pacheco (2005, p. 30) explicita que o conceito tem sofrido, ao longo dos tempos, mudanças “que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização”.

De acordo com Pacheco (2005, p. 55), o currículo “é uma construção ampla de intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se encontram alicerçadas em conflitos, em função de um projecto de formação pertencente a uma dada organização”. Nesse sentido, ainda que não se fale ou não se admita tratar da questão do currículo em alguns contextos educativos ele coexiste com eles e se expressa nas proposições e intencionalidades que são construídas.

Pacheco (2005) ainda compara o currículo a uma moeda que apresenta duas faces: a das intenções e a da realidade que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Isto é, o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade, pois não se faz dissociado de interesses e desinteresses políticos e sociais, muito menos de contextos educativos diversos em diferentes tempos e espaços ao longo de sua constituição histórica. Sob essa ótica, o currículo não se trata de um objeto, mas de um processo pelo qual se coloca em constante movimento.

Essa perspectiva processual, que abrange desde um plano prescrito e normatizado até sua aceção como prática cotidiana e formativa determinada por múltiplos contextos, indica dizer que o currículo não pode se dissociar em partes, mas, ao contrário, que cada parte do seu desenvolvimento compõe o currículo em sua inteireza. Partes indissociáveis, porém, representativas de um currículo. Por

consequência, podemos dizer que essas partes dão movimento ao currículo e são expressões do seu processo de desenvolvimento.

Para o contexto deste estudo, compartilho da concepção de Sacristán (2000), quando teoriza que esse processo de desenvolvimento do currículo perpassa por seis momentos principais (Figura 1), sendo atravessado por decisões e concepções construídas e instituídas, delineando um trajeto formativo complexo e contraditório. Sua noção de totalidade depende do modo como o currículo é entendido nesse trajeto entre e através dessas etapas. Afinal, muito mais do que um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem estudados, a concepção de currículo, aqui compreendida, envolve uma prática complexa que articulada aos contextos educacionais resulta em um eixo multifacetado que orienta, organiza e acontece por meio da docência.

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento curricular apresentadas por Sacristán.



Fonte: Sacristán, 2000.

Como podemos acompanhar na Figura 1, para Sacristán (2000), o desenvolvimento do currículo inicia pela proposta formalizada e escrita do currículo, que o autor chama de “currículo prescrito” – também conhecido como “currículo oficial” ou “currículo escrito” como afirma Pacheco (2005). De acordo com Sacristán (2000, p. 104), o currículo prescrito é “consequência das regulações inexoráveis às quais somos submetidos” e revela o projeto de educação em um dado tempo e espaço. Assim, dentro do conjunto de normativos nacionais que temos atualmente no Brasil, a BNCC representa bem esse currículo prescrito, que, como comentado anteriormente, tem revelado um projeto de formação e educação voltado ao conceito de competências e habilidades. É preciso lembrar e reforçar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) não foi revogada e ainda está em vigência. As DCNEIs resgatam e reforçam princípios educativos fundamentais para a docência na Educação Infantil, os quais levamos longos anos

para construí-los e para legitimá-los documental, político e historicamente. Esses documentos que se encontram em âmbito nacional, se dissolvem e são reformulados em âmbito estadual e/ou municipal, resultando em currículos prescritos locais/regionais, como é o caso do município de Florianópolis/SC que tem o seu currículo para a Educação Infantil já materializado e que optou por reformulá-lo a partir da BNCC.

A segunda etapa refere-se ao “currículo apresentado aos professores” por uma série de meios, dentre eles manuais e livros didáticos, na tentativa de didatizar para o professor o currículo prescrito. Entretanto, “não há discurso técnico e competente que não seja naturalmente ideológico também” (FREIRE, 2016, p. 41). Esse currículo apresentado aos professores pode ser representado pelos materiais didáticos e cursos de formação continuada que estão sendo reformulados de acordo com a BNCC a partir de sua aprovação; por meio dos documentos impressos pelos sistemas de educação municipais, estaduais e mesmo nacionais, que chegam às professoras e professores, e nas unidades educativas; por meio dos sites mantidos pelo MEC e pelas secretarias de educação; também pela própria BNC – Formação, que já busca inculcar seus princípios desde a formação inicial de professoras e professores. Além disso, as mídias tem ganhado espaço para a divulgação das propostas para a comunidade.

Já na terceira etapa “o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores” (SACRISTÁN, 2013, p. 26), pois “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita”. (SACRISTÁN, 2000, p. 105). Em consonância, Freire (1996, p. 98) afirma que “enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções”, e por isso, um sujeito que intervém no mundo. Então, a forma como essas professoras e professores irão interpretar esse currículo prescrito da BNCC está começando a se desenhar a partir do tipo de estudo e de formação oferecido em cada localidade, saindo do contexto macro, em direção ao contexto micro. No entanto, é preciso lembrar que as professoras e os professores não chegam “vazios” nessas formações. Portanto, o estudo e a formação ofertado constrói um entendimento que também tem lastro nos conhecimentos teórico-práticos já constituídos ao longo de suas trajetórias pessoais, formativas e docentes.

A quarta etapa do desenvolvimento curricular diz respeito ao “currículo em ação”, aquele que é posto em movimento cotidianamente na atuação com as crianças. Para Sacristán (2000, p. 106), “a prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que produzem na mesma”. Portanto, é na prática que os princípios educativos prescritos na BNCC (já que estamos utilizando-a como exemplo), como nos currículos locais/municipais que estão sendo reformulados a partir dela, serão validados, ou não, de acordo com as ações e interações entre docentes e discentes.

O “currículo realizado”, como quinta etapa, incide diretamente sobre as experiências reais e os efeitos causados na soma entre o que foi proposto de forma prescrita e o que foi colocado em prática nos mais complexos contextos educativos. De acordo com Sacristán (2000, p. 106),

São efeitos, aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

Por fim, temos o “currículo avaliado” que abrange a avaliação dos sujeitos (professores e alunos), bem como as avaliações dos projetos formativos, programas curriculares, materiais pedagógicos, entre outros. Para Sacristán (2000, p. 106), “o currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre os outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos”. Nessa mesma direção, Lopes (2018, p. 29), ao se referir a centralidade à avaliação, alega que “o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes”. Estes aspectos de imposição, quantificação e comparação estão bem claros na BNCC que, inclusive, prevê por meio de uma listagem de experiências codificadas, as aprendizagens esperadas que as crianças precisam alcançar, o que sugere seu uso em avaliações padronizadas de larga escala.

Todas essas etapas do desenvolvimento curricular tem grandes impactos na docência. Elas podem se entrecruzar e tornarem-se flexíveis quando envolvemos as/os docentes na produção do currículo, no entanto, há uma opção sendo definidora

dos modelos de decisões curriculares que impõe outra perspectiva: “a opção por um modelo centralizado e vertebrado equivale não só à tentativa de burocratizar e tecnificar o pensamento curricular, bem como ao controlo da intervenção dos actores mais directamente responsáveis pela prática pedagógica” (PACHECO, 2005, p. 53).

Diante do exposto, compreendo o currículo, a partir das acepções de Pacheco (2005) e Sacristán (2000; 2013), como um projeto de formação definido a partir de deliberações originadas dos interesses e das disputas nos contextos nos quais é produzido, que perpassa por um longo processo de desenvolvimento curricular, repleto de relações contraditórias entre as parcialidades e a totalidade, e que vem sendo utilizado como espaço para a regulação do trabalho docente via política neoliberal. Na ideia de projeto de formação, o currículo se expressa, então, nas intencionalidades declaradas e também silenciadas, na forma de documentos¹⁶ e nas práticas que se instituem no âmbito dos espaços educativos. Além disso,

[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 28)

Portanto, o contexto cultural e local precisa ser considerado. Para Freire (2019, p. 119) o respeito aos saberes e experiências dos educandos, sejam eles, crianças, jovens ou adultos, implica necessariamente o respeito ao contexto concreto, cultural e local que nos humaniza, sendo que “o respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe”. O contexto concreto, portanto, precisa ser “ponto de partida para o alongamento de sua compreensão de mundo” (FREIRE, 2019, p. 120).

Além disso, segundo Freire (2019, p. 152), “o problema fundamental, de natureza política e tocados por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, a favor de que, contra quê”. Com essas questões em foco, cabe ainda ressaltar que por mais que Paulo Freire não conceitue o currículo em suas obras, seu pensamento político pedagógico nos dá

¹⁶ Considero como documentos que expressam propostas e projetos de formação: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos, planos de ensino anuais, projetos didáticos entre outros modos de expressar um projeto de formação.

indícios de sua perspectiva a partir de sua visão política, pela qual teoria e prática se entrelaçam numa perspectiva crítico e dialética do conhecimento.

As questões levantadas por Freire (2019) precisam fazer parte das formações permanentes de professoras e professores, para refletirmos qual é o contexto de influência e o contexto de produção dos documentos que orientam a docência. Afinal,

Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25)

De tal modo, professoras e professores são também autores de um desenho curricular repensado e vivido em contexto com as crianças porque reagem às provocações sociais, culturais e políticas, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo mudanças, no processo curricular. Portanto, retornando ao sentido etimológico do termo currículo, de acordo com Wiggers (2012, p. 80), o uso metafórico do seu sentido “seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade”. É embarcando nessa busca por um caminho ou direção para as teorias e práticas da Educação Infantil que problematizo a seguir a complexidade conceitual do currículo quando abordado no contexto, igualmente complexo, da Educação Infantil.

2.2 Currículo no contexto da Educação Infantil¹⁷

A forma como se constituiu a Educação Infantil no Brasil teve implicações no modo como as discussões acerca do currículo foram sendo concebidas na área. Por ter sido integrada recentemente ao sistema educacional brasileiro (a partir da Lei nº 9.394\1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96), ainda busca a construção de legitimidade e maior reconhecimento dentro dos sistemas de ensino. O fato de a Educação Infantil ter tido sua origem a partir de iniciativas assistencialistas protagonizadas por forças médico-higienistas, jurídico-

¹⁷ Esta temática foi tratada no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Currículo no contexto da Educação Infantil: entendendo o debate”, defendido em 2014, sob minha autoria.

policiais e religiosas (KUHLMANN JR., 2007), foi reforçando propostas educativas mais centradas em uma perspectiva de cuidado. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p.3):

Não que estas instituições tenham sido assistenciais em uma época e estejam se tornando educacionais. Desde o início, elas foram pensadas como instituições educacionais. No entanto, para as classes populares, para as crianças pobres, reiteradamente se pensou uma educação pobre para os pobres, uma educação de baixa qualidade para os pobres. Aí poderíamos qualificar esta educação como assistencialista, no sentido de revelar um preconceito com a pobreza. No momento de atender a criança pobre já se quer economizar muito mais. Este tipo de visão preconceituosa em relação às classes populares no Brasil ainda persiste de alguma forma. É claro que tivemos avanços. A incorporação ao sistema educacional, de alguma maneira, indica o sentido de tratar a educação infantil como universal, como direito de qualquer criança, mas a realidade ainda está bastante distante disso.

Depreende-se da posição do autor que as diferenças em relação ao tipo de instituição e de propostas educativas foram se estabelecendo também a partir da perspectiva de divisão por classe social. Enquanto para os mais pobres se instituíam uma educação mais vinculada ao assistencialismo, aos mais abastados economicamente a proposta hegemônica era de escolarização precoce. Essa diferença não representou simplesmente uma questão de “conteúdo a ser ensinado e a ser objeto de trabalho na instituição” (*Idem.*), mas de instituir uma proposta pedagógica diferenciada orientada pela questão de classe.

A adoção, por parte da Educação Infantil, de práticas similares àquelas desenvolvidas na, anteriormente denominada, escola primária, bem como a preocupação com a sistematização de conhecimentos com a finalidade de “preparar” para a escolaridade obrigatória, também orientou muitas iniciativas pedagógicas no país. Porém, pensar a Educação Infantil como fase preparatória não permitia (e ainda não permite) que a infância fosse reconhecida como um tempo em si. Em outras palavras, Arroyo (1994, p. 91), confirma este pensamento quando afirma que “não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância e a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente”.

De acordo com Cerisara (1999; 2002), instalou-se de um lado uma “educação assistencial” baseada no modelo hospitalar e familiar e, de outro, uma “educação escolarizante” baseada no modelo da escola do Ensino Fundamental. As dimensões de cuidado e educação eram tidas como elementos separados e, muitas vezes, até antagônicos. “Nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades

consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor”. (CERISARA, 2002, p. 11). Essa dicotomia entre o cuidar e o educar justificou então, perspectivas educativas diferenciadas para e na Educação Infantil.

Do mesmo modo, Kramer (2006) também problematiza as dicotomias sofridas pelo binômio cuidar/educar ao longo de sua trajetória conceitual e histórica, movidas principalmente pelas duas visões instaladas: de Educação Infantil como fase preparatória; de Educação Infantil como local de guarda, proteção e tutela. Segundo a autora, “os dois pólos eram arriscados um sem o outro, porque a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui nem como lugar só de guarda e proteção, lugar de cuidar, assistir [...] o preparatório versus o assistencial, ambos indesejáveis sozinhos” (KRAMER, 2006, p. 75-76). Ambos complementares de si. Assim, educar deveria contemplar o cuidar, e vice versa.

Nessa mesma perspectiva, e em contraposição às duas propostas dicotomizantes, passou-se a defender que “a educação da criança pequena também deve ser pensada na perspectiva de seu direito a brincar, ao jogo, no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral [...]” (KUHLMANN JR., 2007, p. 3). Assim,

[...] acredita-se que o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34)

Até porque,

De origem latina, a palavra “assistência” significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação social entre gerações de diferentes idades, que não se dá em contraposição à assistência. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33-34. Grifos dos autores)

Na mesma direção, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) procuram diferenciar a assistência do assistencialismo, pois este último visa uma forma preconceituosa de conceber o atendimento para crianças da Educação Infantil, se tratando da população mais pobre. Essa falsa oposição entre educação e assistência refere-se a essa visão assistencialista orientada pela questão de classe. Portanto, busca-se superar a dicotomização entre o educar e o cuidar, considerando esse binômio indissociável.

No contexto de discussão e construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a superação dessa cisão que já vinha sendo tema de

debates e de iniciativas teórico-práticas em diversos contextos, instalou-se como desafio. Os pesquisadores da área passaram a se perguntar: “Como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental?” (CERISARA, 1999). Este questionamento esteve na base das discussões e reverberou no texto da LDB/96, no qual a educação da infância ganha uma denominação diferenciada. Enquanto as demais são referidas pelo termo “ensino” (Ensino Fundamental e Ensino Médio) a educação da infância é denominada de Educação Infantil. A posição política dos educadores e pesquisadores que debatiam a questão e firmaram tal posicionamento de diferenciação, consubstanciou uma postura de alerta e de chamada de atenção para as especificidades que marcam a Educação Infantil. Constituiu-se, portanto, em um marco importante na constituição e reconhecimento da Educação Infantil como espaço e tempo de viver a infância e de ser criança.

A lei em questão veio demarcar o espaço da Educação Infantil, tornando-a a primeira etapa da Educação Básica. Esse avanço foi orientado pela ideia de que era preciso desvincular a pré-escola e a creche da Secretaria de Assistência Social e Saúde, para começar a fazer parte da área da Educação e, portanto, do Ministério da Educação. Essa conquista e reconhecimento foram alcançados pela mobilização social bastante representada pela comunidade acadêmica, grupos de pesquisa na área específica e entidades do campo da Educação. Além disso, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que faz a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a LDB/96

[...] evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2009)

O lugar que passa a ocupar a Educação Infantil no contexto da Educação Básica chama a questão da organização do currículo para as crianças de 0 a 6 anos¹⁸ à discussão. Uma vez que, até pouco tempo falar em currículo para a Educação Infantil poderia produzir (e ainda produz) certo desconforto, principalmente pela

¹⁸ Apesar de os documentos oficiais referirem-se à Educação Infantil especificando a idade das crianças de 0 a 5 anos, nesse estudo, optei por utilizar o recorte de 0 a 6 anos, visto que ainda há crianças com seis anos que frequentam a Educação Infantil, já que a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 05/2009, indica que a matrícula no Ensino Fundamental das crianças deve ser efetuada para aquelas que completam 6 anos até 31 de março do ano da matrícula.

constante vinculação do termo com as etapas seguintes de escolaridade, para as quais existem programas, grades de matérias e conteúdos predefinidos contendo o que se deve ensinar. A preocupação, no entanto, conforme já mencionamos, é procedente, tendo em vista a história de institucionalização da Educação Infantil no Brasil. Nessa história, a centralidade do trabalho nas instituições ora esteve mais atento ao “cuidar” e ora mais no “educar” a partir de práticas espelhadas no ensino fundamental, antecipando saberes escolares vinculados, especialmente às áreas de matemática e língua portuguesa.

A busca pela superação dessa lógica dualista vem de longa data. No Brasil, no entanto, as décadas de 1980 e 1990 foram profícuas na produção de pesquisas, estudos e documentos no âmbito das comunidades de pesquisadores e, também, na esfera do governo central na direção de construir políticas e propostas pedagógicas que considerassem as especificidades da Educação Infantil. Nesse período é possível identificar uma maior preocupação com o que é específico da criança, da infância e da Educação Infantil, bem como, uma significativa mudança em como se compreende a função social, política e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica, diferenciando-a das demais etapas. Segundo Barbosa (2009, p. 9), podemos reivindicar três funções indissociáveis para a Educação Infantil:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integridade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

A articulação dessas três funções oportuniza a condição de pertencimento, socialização, desenvolvimento e identidade para as crianças, as professoras e professores, e as famílias. Cada etapa da Educação Básica possui especificidades relacionadas aos diferentes períodos da vida, ainda que alguns princípios e objetivos sejam pensados em transversalidade em todas as etapas. O receio de que a Educação Infantil fosse concebida a partir das premissas de escolarização que orientam as demais etapas levou muitos educadores e pesquisadores da área a questionarem se a Educação Infantil deveria se envolver com a questão do currículo.

A preocupação com as especificidades de um currículo para a Educação Infantil firmou um posicionamento político na defesa dessas singularidades. Nessa direção,

alguns pesquisadores¹⁹ explicitaram e argumentaram a favor do uso de outras denominações como: proposta pedagógica, projeto pedagógico, projeto/proposta educacional/educativa, proposta curricular, projeto político-pedagógico, orientações curriculares, entre outras, que, em síntese, acabam trazendo acepções próximas da ideia de “projeto formativo” partilhada por Pacheco (2005). Porém, na medida em que foi sendo definida e defendida uma identidade para a Educação Infantil, o uso do termo currículo – sem objetivar sua visão restrita, mas reforçando através de uma acepção mais aberta aquilo que traz especificidade a primeira etapa da Educação Básica – foi fazendo-se mais natural no âmbito da Educação Infantil, principalmente por meio dos documentos que expressam as políticas para a primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), por exemplo, utilizam o termo currículo e sua conceituação está assim expressa:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6).

Compreendo que o currículo na Educação Infantil expressa um projeto formativo em todas as suas possibilidades de tensionamento, quais sejam: políticas, epistemológicas, econômicas e culturais. Corroborando com as ideias de Pacheco (2005) e Sacristán (2000; 2013), de que o currículo não é somente prescritivo, pode-se afirmar que ele se constitui também no movimento da prática pedagógica, no qual as tensões e contradições entre autoria e as prescrições externas – entre autonomia e regulação, são inerentes à docência.

A docência reúne as formas verbais e não verbais das professoras e professores e é anunciadora de seus saberes, portanto, também é discursiva, pois por meio dela executamos uma Educação Infantil

[...] sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma

¹⁹ Uma expressão bastante contundente desse receio e das discussões que se instituem está registrada em um documento elaborado no âmbito do Ministério da Educação e da Coordenação-Geral de Educação Infantil (MEC\COEDI), denominado de “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996) elaborado no período de 1994 a 1996.

intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. (BARBOSA, 2009, p. 8).

Assim, o currículo da Educação Infantil revela-se como um articulador das experiências e conhecimentos, pois traz intersecções diretas do universo da criança que auxiliam nos processos gerais de sua identidade social e cultural. “É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem”. (FREIRE, 2016, p. 93). Importa destacar, que o conhecimento não é necessariamente o objetivo final da educação da criança pequena, mas é consequência das mediações e relações sociais múltiplas que a criança estabelece.

Dessa forma, na medida em que o currículo para a Educação Infantil configura-se cotidianamente a partir do movimento da docência, e reconhece o conhecimento e a aprendizagem como pertencentes ao contexto da Educação Infantil, também promove uma identidade para essa primeira etapa da educação básica. Esse currículo que marca uma identidade para a Educação Infantil, também se revela como marco na prática pedagógica, e conseqüentemente da formação de uma identidade para a docência na área.

2.3 Docência no contexto da Educação Infantil

Entendendo as especificidades de cada nível de ensino, de cada etapa da Educação Básica, e no intuito de ampliar os aportes teóricos para nortear esse subitem, questiono: Como a docência vem se constituindo historicamente? Por que a docência na Educação Infantil tem uma especificidade? Que especificidade é essa? Quais os principais conceitos que orientam o trabalho docente na área? Como é que se trabalha com crianças tão pequenas? Estas questões serviram de reflexão para a construção argumentativa e teórica que segue.

Primeiramente, penso que um breve contexto sobre a história de formação de professoras e professores para atuarem na Educação Infantil pode explicar alguns resquícios históricos de desprofissionalização²⁰, manifestos muitas vezes de forma sutil, enfrentados ainda nos dias de hoje pelos profissionais que trabalham na área.

²⁰ De acordo com Nóvoa (2017, p. 1109) “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo”.

Em seguida, trago alguns conceitos que orientam o trabalho docente na Educação Infantil entendendo-os como subsídios para responder essas questões sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Estes conceitos estão documentados em importantes normativos nacionais e diluídos em micropolíticas destinadas à infância e serão abordados nessa subseção.

Por termos uma história recente de constituição identitária da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a docência para a área torna-se ainda mais sensível aos ranços e avanços na demarcação de seu espaço valorativo e profissional na sociedade. Apesar de existirem avanços teóricos e legislativos em busca de uma qualidade educativa, curricular e profissional voltada para essa primeira etapa da Educação Básica, as questões sobre a docência na Educação Infantil são contemporâneas e seguem ainda no território do não (ou pouco) reconhecimento profissional. Durante muitos anos, o trabalho com as crianças pequenas foi desenvolvido por profissionais sem formação específica, pois a educação de crianças pequenas era vista apenas como um direito assistencial das famílias (BARBOSA, 2009). Afinal, a sociedade portava uma visão de guarda e proteção desprovida de uma responsabilidade educacional.

Somente a partir 1996, com a LDB 9.394\1996 fica estabelecido no artigo 62 a formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica, o que incluiria a Educação Infantil. O questionamento de como formar os profissionais que já estão exercendo a função docente na área tornou-se o desafio, visto que “muitos desses profissionais não possuem sequer o ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p. 13). No entanto, a lei deixa brechas, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio – na modalidade normal – dado este que perdurou (e, infelizmente, ainda perdura) por muito tempo. Assim, em 2005 – quase dez anos após a LDB/96 registrar a necessidade de formação para a Educação Infantil – o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)²¹ foi uma grande iniciativa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) na oferta, em massa, para habilitar profissionais da Educação Infantil que não tinham formação para atuar na área.

²¹ O PROINFANTIL fez parte das políticas definidas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011, Lei nº 10.172, de 09/01/2001) e teve como principal objetivo qualificar profissionais em exercício na educação infantil sem a formação mínima exigida.

A partir da LDB/96 as discussões se ampliaram no sentido de incorporar o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como centrais nos cursos de graduação em Pedagogia²², licenciatura, provocando um desafio interno de gerir espaço nos currículos de formação para essas modalidades. Segundo Kramer (2006, p. 808), era frequente o estranhamento de que a pedagogia “tem a ver também com fraldas, corpo, bebês”, o que reforçou inicialmente, também entre os próprios profissionais – formadores e em formação – uma visão preconceituosa sobre o trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Cabe aqui ressaltar as crianças pequenas como

[...] sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença afetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro. (BARBOSA, 2009, p. 23)

Também, sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de Educação Infantil, Cerisara (2002, p. 25-26) tem sua afirmativa ainda muito atual quando diz que

[...] elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente. [...] A maioria dos estudos sobre educação tem minimizado a presença maciça das mulheres na profissão do magistério, pouco explorando as possíveis implicações de gênero na constituição da identidade das educadoras.

Depreende-se da posição da autora uma forma de trabalho predominantemente feminino que possuía, na época, poucas expectativas de profissionalização reconhecida. Até porque, conforme evidencia Cerisara (2002), quanto maior o grau de aproximação da criança e quanto menos idade a criança tivesse, mais desvalorizado

²² No Brasil, o curso de Pedagogia surgiu em 1939, estruturado sob influência do Estado Novo, sendo que sua centralidade esteve mais em formar especialistas em educação com titulação de bacharelado. O processo de transformação do curso em Pedagogia para um perfil mais centrado nas funções do magistério – licenciatura – iniciam em 1996, a partir da LDB, quando o Conselho Federal de Educação optou pela titulação de licenciado para o curso. Ao longo desse período, segundo Durli (2007), houveram muitos dissensos sobre qual seria a função dos cursos de Pedagogia e qual profissional pretendia-se formar. Para maiores estudos, sugiro a leitura da tese de doutorado da professora Dr^a Zenilde Durli que faz uma análise histórica e aprofundada sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, expresso pela Resolução do CNE/CP N^o 1 de 2006, – http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf - que institui o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, para além do magistério, englobando o ensino, a gestão e a pesquisa, como obrigatória em todos os cursos de Pedagogia, trazendo maiores aprofundamentos sobre a temática da formação de professores pós LDB/96.

era o trabalho docente enquanto profissão, devido ao processo de identificação profissional estar fortemente vinculado ao cuidado materno, ao trabalho exercido, culturalmente, pela mulher dentro da família no espaço privado. Essa visão era refletida também nos salários mais baixos para as/os profissionais desse nível de ensino.

Nesse sentido, importa salientar

[...] que temos, na educação infantil, um grupo duplamente discriminado: profissionais do gênero feminino – cujos salários são os mais baixos na realidade nacional – que atendem crianças – outro grupo social negligenciado em nossa sociedade. (BARBOSA, 2009, p. 38)

O preconceito e a negligência está relacionado tanto a dualidade romantizada pela própria natureza infantil definida por Charlot (2013) de que a criança é inocente e má, é perfeita e imperfeita, é dependente e independente, é herdeira e inovadora. Como também, pelo “modo feminino de trabalho” das profissionais da área que priorizavam (ou pelo menos se buscava) uma indissociabilidade entre o educar e o cuidar²³ e colocavam o afeto e a amorosidade como algo imprescindível à formação humana. Aspectos estes que, felizmente, ainda caracterizam o trabalho docente na Educação Infantil. Freire (1996) corrobora nesse sentido quando defende que nenhuma formação docente pode ser desalinhada do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade.

Segundo Wallon (1968), o afeto é um dos primeiros e mais fortes vínculos entre os indivíduos. Portanto, é preciso reconhecer o afeto como parte integrante do processo de construção do conhecimento pela criança, o que implica uma sensibilidade docente sobre os sujeitos desta relação e sua própria prática pedagógica para que não se restrinja apenas à dimensão cognitiva da criança, mas a todas as suas dimensões humanas.

Cuidar e educar crianças pequenas em ambientes coletivos é uma tarefa profissional que exige também o “eu” caracterizado pela sutileza e ousadia. Este “eu”, no caso, o adulto – a professora ou o professor, precisa também se permitir ao afeto

²³ Com as tentativas de racionalização do trabalho pedagógico, passamos historicamente por tempos tecnicistas, por onde certas divisões de trabalhos entre professores e auxiliares foram experimentadas, nas quais, a primeira se dedicava mais a parte dita “educacional” por meio das “atividades” pedagógicas, enquanto a segunda ficava com a parte do “cuidar” relacionada a higiene e alimentação das crianças. A partir de LDB/96 ganhou força a defesa de que enquanto educamos, estamos cuidando, e enquanto cuidamos, estamos educando. Assim, nessa dialética, o “cuidar e educar” indissociável torna-se função de todos os profissionais que trabalham na Educação Infantil. Para compreender melhor sobre essa defesa do cuidar e educar como indissociáveis, sugiro a leitura de Kramer (2006).

ao mesmo tempo em que se permite e se assume em sua ousadia, pois conforme afirma Freire (2016, p. 28-29),

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blantemente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.

É essa amorosidade de que fala Freire (2016) que nos coloca em posição de ousadia, repleta de sutilezas, afetos e envolvimento; que caracteriza a nossa profissionalidade na Educação Infantil, mesmo quando estes aspectos não se enquadram na visão popular e tecnicista de profissionalidade adotada como “a capacidade de distanciamento afetivo das situações e pessoas com as quais se trabalha, como não-envolvimento” (CONTRERAS, 2002, p. 209). Ao contrário, é justamente essa dimensão afetiva e emocional que dá sentido a relação humana construída no trabalho docente e nos move como profissionais competentes ao exercício de ensinar e aprender, de cuidar e educar; que potencializa um comprometimento singular com o trabalho desempenhado.

Por ser um trabalho predominantemente feminino por onde se intensifica o envolvimento e a afetividade humana, e sendo uma forma diferente do padrão masculino social e histórico “cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos” (CERISARA, 2002, p. 33), esse modelo geracional aprendido, pode (e deve) ser desconstruído em vista de novas reconfigurações sociais e culturais no atual cenário.

Atualmente, já observamos professores do gênero masculino reconfigurando esses modelos e assumindo essa afetividade e sensibilidade como modo de se relacionar e de trabalhar na Educação Infantil e em outros níveis de ensino (ou em outros tipos de trabalho). Apesar dos preconceitos que também esses sofrem ao assumir a amorosidade como base para o trabalho com crianças,

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p. 145)

Com essa afirmação não busco romantizar a educação como o principal meio propulsor para transformações sociais, mas evidenciar a capacidade de mudança e transgressão humana por meio dos processos educativos e da docência, pois sei que

é difícil mudar culturas; mudar concepções e conceitos; mudar formas de olhar e viver a docência na Educação Infantil. No entanto, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Assim, após a LDB/96, com a definição da Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e do Parecer CNE/CEB nº 22/1998 que fixaram a primeira versão da DCNEI, e com o estabelecimento de metas decenais no Plano Nacional de Educação (PNE) voltadas para a Educação Infantil, intensificou-se a produção de novas políticas destinadas a infância e, especificamente, a Educação Infantil. E a partir das revisões da DCNEI realizadas em 2009, tornou-se ainda mais ativa, já que de acordo com o breve histórico disponibilizado no Parecer CNE/CEB nº 20/09,

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (BRASIL, 2009, p. 2)

Essa necessidade orientada pelas novas demandas para a produção de políticas, não apenas destinadas à criança e a infância, mas também à sua educação, que envolvessem as questões normativas, curriculares e organizativas do trabalho docente na Educação Infantil, veio sendo delineada a partir de então, cada vez mais num modo neoliberal de controle sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre a docência.

Atualmente, apesar dos avanços e das conquistas legislativas, é ainda no contexto de desprofissionalização e de muitas lutas históricas por direitos, que as professoras e professores ocupam e direcionam as suas práticas. Por meio delas, operacionam saberes de maneira intencional para a articulação e mediação necessária ao ensino e aprendizagem dos sujeitos em interação.

Nas ações cotidianas realizadas por professoras e professores com as crianças, se constrói e se defende concepções de educação, criança, infância, entre outras, por meio de discursos explícitos ou não. Há sempre alguém observando e aprendendo com as ações docentes, seja de forma positiva ou negativa, incluindo as crianças, as famílias e outros profissionais da educação. Nesse sentido, é preciso sublinhar a importância das professoras e dos professores também como agentes formadores de seus pares, pois é no território do seu trabalho e no diálogo construído

com seus pares que se aprende e se consolida a profissão docente na Educação Infantil.

Daí a importância do argumento com embasamento teórico sobre a sua própria prática a fim de desenvolver meios de tornar público, numa perspectiva de valorização e conhecimento, o trabalho docente. Existe a necessidade de comunicar o que é feito dentro das instituições de Educação Infantil para fora dos muros institucionais, desconstruindo imagens tradicionais que a sociedade tem das creches e dando significado ao cuidado como ação educativa. Nessa perspectiva, “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 14), o que viabiliza caminhos possíveis para ampliar as experiências dos atores envolvidos, proporcionando e oportunizando olhares sobre o contexto de maneira teórica e prática com perspectivas de novas significações dos espaços, tempos e vivências do cotidiano de maneira concreta.

Portanto, a docência na Educação Infantil (assim como em outros níveis de ensino) não é precisa, pois trata-se de uma atividade com margem de imprevisibilidade que necessita ser (re)inventada constantemente a partir das relações humanas em contexto educativo. Por esse motivo podemos dizer que a prática pedagógica é uma forma artesanal de exercer a docência marcada pela dialogicidade. Nesse sentido, a docência passa por constantes tensionamentos que possibilitam a reinvenção de estratégias e criação de táticas na ação cotidiana. E esses tensionamentos cotidianos e/ou burocráticos, podem (ou não) estar expressos em documentos prescritivos ao trabalho docente.

Dessa forma, a história da Educação Infantil e de formação de professoras e professores para atuarem na área, justifica a necessidade de continuar a construir e firmar um espaço valorativo da ação e do trabalho docente na Educação Infantil, no estabelecimento de uma autonomia profissional para a área que garanta o desenvolvimento da profissionalidade docente permeada de amorosidade nas relações humanas. Assim, apesar de o currículo não se reduzir apenas ao que está prescrito, é por meio de textos curriculares como as DCNEI/2009 que expressam-se importantes conceitos norteadores para a docência com as crianças de zero a seis anos. Tais conceitos conduzem para a construção de uma identidade curricular, e

conseqüentemente, uma identidade docente nesta etapa da Educação Básica, movimentando aspectos relacionados as especificidades da Educação Infantil.

De acordo com as DCNEI/2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09), alguns indícios sobre as especificidades da área da Educação Infantil podem ser observados, tanto por meio do breve histórico de normativos nacionais trazidos no documento, quanto por meio das concepções e intenções definidas. O parecer atribui a função de educar e cuidar a Educação Infantil, define a idade do sujeito que frequenta a Educação Infantil, bem como a formação mínima necessária para atuar nessa etapa da Educação Básica:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de **crianças de zero a cinco anos de idade** por meio de **profissionais com a formação específica legalmente determinada**, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 4 – grifos meus)

Por meio dos três aspectos ressaltados no excerto anterior, podemos ensaiar um primeiro desenho sobre o que é específico na Educação Infantil: o sujeito-criança. Afinal, tudo vai girar em torno de quem é essa criança de pouca idade, visto que sua centralidade está no sujeito – criança de zero a cinco anos de idade, na formação profissional direcionada a essa criança, e tendo como concepção central o binômio “cuidar e educar” dessas crianças.

Ainda nas DCNEI/2009, encontramos eixos a serem planejados que facilitam o processo de constituição do conhecimento e do desenvolvimento das crianças. São eles: Brincadeira, Interação e Linguagem. É por meio desses eixos centrais que as crianças se desenvolvem e, conseqüentemente, é por eles que a docência precisa caminhar na Educação Infantil.

Sabemos que a criança não brinca o tempo todo, mas a brincadeira é uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2009), a brincadeira da criança é imaginação em ação, capaz de transformar e utilizar qualquer objeto para representar um brinquedo. É por meio da brincadeira que a criança aprende a lidar com as mais diversificadas situações, ampliando experiências e construindo conhecimentos, além de ser uma forma de expressar seus sentimentos e desejos. Assim, quando a criança brinca, muitas vezes está ressignificando e representando o mundo adulto. Nesse sentido,

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças.

As brincadeiras infantis, frequentemente são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

A brincadeira, portanto, é uma prática cultural pela qual a criança exercita funções necessárias para o seu desenvolvimento, agindo em relação não só aos objetos, mas também ao mundo dos adultos: um objeto por outro, uma situação por outra, agir como um adulto, perceber o adulto, imitá-lo e recriá-lo. Brincando, a criança cria situações imaginárias com regras próprias, organiza seu próprio tempo e espaço e explora as diversas formas de interação e linguagem humana. Sendo uma prática cultural, reflete costumes, jeitos de viver e a produção de uma linguagem diferenciada de acordo com os contextos em que vivem.

O brincar, de acordo com a DCNEI/2009,

[...] dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p. 7)

Por isso, a brincadeira é um momento privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, e precisa ser ampliada e diversificada. Portanto, cabe as professoras e professores possibilitar de maneira intencional novas oportunidades de brincar, ampliando o repertório de linguagem, contextos, atitudes, enfim, das próprias brincadeiras. Oferecendo assim, novos jeitos de ser e estar no mundo.

Compreendendo o brincar como forma de aprendizado, percebe-se como ele se manifesta nas diversas faixas etárias, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, como recurso de construção da identidade de cada ser humano, de autoconhecimento e como elemento potencializador do trabalho educativo. Afinal, “o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social concisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20)

A Educação Infantil além de incluir lugar e tempo propício ao brincar, é também lugar de interação. Isso implica proporcionar às crianças uma relação com os saberes, com os adultos, com os espaços, com os brinquedos e com outras crianças. Os ambientes institucionais para a pequena infância precisam oferecer oportunidades para a interação, assim como oportunizar o desenvolvimento de sua individualidade

(interagir consigo próprio, se conhecer, conhecer o espaço, etc), suas possibilidades e limitações, além de promover sensação de segurança e confiança. Sendo assim,

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2009, p. 7)

Portanto, a partir de uma infância situada em determinado contexto, é que as crianças entram em contato com o mundo e interagem com o que está a sua volta, conhecendo e descobrindo maneiras de socializar e viver. Às professoras e professores da Educação Infantil cabe pensar formas de viabilizar esses acessos possibilitando o desenvolvimento das interações com/para as crianças, pois conforme Oliveira (2010, p. 6):

[...] a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Nessa direção, professoras e professores de Educação Infantil necessitam reconhecer as crianças como produtoras de culturas infantis:

As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes. (BARBOSA, 2009, p. 16)

No intuito de garantir oportunidades de interação com e entre as crianças, reconhecendo-as como produtoras de culturas infantis, investir nas relações humanas, sociais e culturais e nas relações com a natureza e o mundo é de grande importância. Deste modo, “Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior das relações sociais” (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2012, p. 29)

Desde o nascimento, a criança está imersa num mundo cultural com signos e significados. A necessidade do ser humano em se comunicar e interagir possibilitou até os dias de hoje a criação simbólica com uma gama enorme de possibilidades de linguagens. Apontar, imitar, dançar, falar, chorar, sorrir, são algumas iniciativas que compõem a diversas formas de linguagem. De acordo com Barbosa (2009, p. 29)

Muitas vezes, nós, adultos, é que não estamos alfabetizados nessa linguagem e, portanto, não podemos compreender o que falam. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente.

Se a criança possui cem linguagens²⁴, professoras e professores precisam cultivar um olhar sensível que atente para essas múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se comunicar e ser no mundo. As diversas formas de linguagem são ferramentas para o desenvolvimento da criança, para o seu autoconhecimento como sujeito ativo na cultura, possibilitando a elaboração de significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. Além disso,

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009, p. 14)

A linguagem é uma característica tipicamente humana. Por meio dela o ser humano desenvolveu e ainda está ampliando todo o seu processo de humanização. Compreender a existência humana e suas potencialidades perpassa pela experiência consciente da nossa condição de seres de “relações”, pela qual o “eu” se constitui com o “outro” que é diferente de mim. Freire (2016, p. 97) corrobora nessa perspectiva quando afirma que “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu”. Nesse sentido, é preciso “sublinhar a importância da relação em tudo o que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto experiência social e histórica” (FREIRE, 2016, p. 103).

A partir dos eixos brincadeira, interação e linguagem, a docência se faz intencional na medida em que corrobora no desenvolvimento de todas as dimensões humanas da criança, sejam elas cognitivas, afetivas, motoras, sociais ou outras. Essa

²⁴ Refiro-me a poesia de Loris Malaguzzi, “As cem linguagens”. Loris Malaguzzi foi um professor italiano que desenvolveu o que mais tarde foi nomeado de “abordagem Reggio Emilia”. Para o educador, defensor de uma pedagogia da escuta ativa, a criança possui múltiplas linguagens, por isso é preciso estar atento a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

ação, de acordo com a DCNEI (BRASIL, 2009) deve estar permeada por princípios éticos, políticos e estéticos e se caracterizam como:

- Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Princípios políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Respeitando esses princípios, a docência na Educação Infantil deixa de ser uma prática aleatória e passa a ter objetivos, exercitando a reflexão crítica sobre sua própria ação docente. De acordo com André (2016, p. 19), refletir criticamente significa

[...] se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.

Refletindo criticamente sobre esses eixos e princípios, a docência na Educação Infantil envolve olhar, ouvir, perceber as respostas e também, as perguntas que as crianças pequenas nos fazem. Para isso, torna-se fundamental para trabalhar com crianças na Educação Infantil o desenvolvimento de uma sensibilidade na professora ou professor. Intencionando sustentar esse pensamento, trago as palavras de Barbosa (2009, p. 37-38) de que

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

Dessa forma, a Educação Infantil requer professoras e professores mais sensíveis, atentos e dispostos a aprender e ampliar seus repertórios culturais, assim como os das crianças. Isso implica, por exemplo, em não didatizar os momentos de higiene e alimentação das crianças, mas “pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional” (BARBOSA, 2009, p. 82), em um contexto relacional e cultural.

Sob a ótica apresentada como exemplo, importa salientar que perdurou por muito tempo o entendimento de que “o binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero a seis anos, mas também a sua especificidade” (KRAMER, 2006, p.74). No entanto, Kramer (2006), entendendo que o cuidar já está contemplado no educar, problematiza: “cuidar é específico da educação infantil ou cuida-se sempre? (p. 77)”. A resposta a essa questão pode ser encontrada da seguinte forma na DCNEI/2009:

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. (BRASIL, 2009, p. 10)

Portanto, é preciso marcar/ressaltar que a dificuldade de desenhar, de explicar, de precisar qual é a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, que tanto se defende, cotidianamente e academicamente, está relacionada com quem é o sujeito da Educação Infantil – que é uma criança pequena; que pode ser um bebê; que é um ser humano que está num processo de desenvolvimento e aprendizagem sobre o mundo que o cerca; que é uma criança que tem um contexto particular com experiências individuais que estão constituindo o seu ser; enfim, que é um sujeito que precisa de uma educação/cuidado que é diferenciado do sujeito que está nas outras etapas da Educação Básica. Portanto, o que marca e é específico da Educação Infantil é justamente a criança – sujeito desse processo educativo.

Orientada por esse marco de que a especificidade da Educação Infantil tem a ver com quem é o sujeito desta etapa, importa destacar que quando falamos em ser professora e/ou professor de crianças de 0 a 6 anos, torna-se necessário ir além dos conhecimentos sobre as relações que a criança estabelece, e sobre a etapa em que ela se encontra, precisamos também do conhecimento de quem é esta criança, de onde vem, com quem convive, quais são as suas preferências, seus desejos, seus medos e especialmente suas necessidades. Conhecer, não somente o que posso ver, mas o que está no íntimo da criança, o que é subjetivo e único dela.

Conhecer cada criança e estar disponível para cada uma delas, de maneira singular, determina relações possíveis de se estabelecer no espaço coletivo, o que requer conhecer sua história, sua família, seus convívios. Afinal,

O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos baseado na responsabilidade de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre outros; enfim, que ajudem a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA, 2002, p. 108-109)

E só conseguimos isso por meio das interações e em diálogo com a criança e as famílias. Diálogo horizontal, mesmo se tratando de crianças e adultos, mesmo quando a criança não se expressa pela linguagem oral, pois ela tem outras formas de linguagem e precisamos de um olhar sensível e sutil para elas. Diálogo revestido de respeito ao outro, de aprendizado e ensinamento por ambas as partes.

Nesse contexto, Martins Filho (2006, p. 24) ainda destaca que assim como não se deve negar a condição das crianças de serem crianças e viverem sua infância plenamente, também não se pretende negar

a condição dos adultos como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo, organizar as ações pedagógicas que, compreende-se, devem apontar para a ampliação da experiência e dos conhecimentos das crianças em todas as dimensões: cognitiva, lúdica, afetiva, expressiva e corporal, pois o desenvolvimento integral é um direito social de todas, bem como incentivá-las ao convívio coletivo, à tolerância e ao respeito ao outro, além de valorizar o diálogo com todas, seus argumentos e propostas.

Sendo o adulto responsável por guiar e mediar os possíveis caminhos por meio da docência, entendo até então que, articulando conhecimento, afeto e sensibilidade, é possível construir uma relação de confiança, diálogo e segurança. Assim, professoras e professores da Educação Infantil necessitam conhecer os contextos e singularidades de cada criança e se apropriar de estratégias pedagógicas ao mesmo tempo em que constroem e reconstróem práticas, teorias e currículos, junto com as crianças – sujeitos que dão especificidade a esse processo. Portanto, entendo até então, que a docência possui uma especificidade que está relacionada a quem é o sujeito da Educação Infantil, e esta especificidade, além de ser orientada por inúmeros documentos, também se constitui no fazer docente.

Compreendo que em meio ao contexto político que estamos vivendo, corremos o risco de perder batalhas até então conquistadas. Batalhas estas que foram difíceis e, muitas vezes, exitosas, que seguem também em direção a essa busca pela constituição docente específica para o contexto da Educação Infantil. Assim, sigo com a coragem a que Freire se refere – aquela que um dia já foi medo, mas que

atualmente, transmutou-se em coragem. Sigo em busca de definir e redefinir o nosso papel diante dessas especificidades. Considero isso uma forma de demonstrar a minha amorosidade também. Visto desse modo, a docência na Educação Infantil tem passado (e ainda vem passando) por uma busca permanente e histórica de sua valorização, identidade e autonomia profissional.

2.4 Currículo e Docência: Entre a regulação e a autonomia

É inegável dizer que o currículo está intimamente ligado ao trabalho docente. Ao olharmos para a legislação dos últimos anos é possível identificar uma significativa quantidade de produções de diretrizes e normas que regulamentam o trabalho de professoras e professores. No Brasil, especificamente a Educação Infantil é responsabilidade dos municípios. Segundo Lopes (2018, p. 27), “Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos”.

Tivemos avanços legislativos no reconhecimento dos direitos humanos e da educação, no entanto, o crescimento desse território, acendeu espaço nas disputas pelo poder. Nesse contexto acentuou-se a criação de rígidas e burocráticas regulações externas, a exemplo do aumento das avaliações em larga escala, pelas quais grupos técnicos contratados pelo governo, sob importante influência de organismos internacionais, investiram em políticas de normatização, tensionando ainda mais o currículo e conseqüentemente o trabalho docente.

Portanto, as disputas também crescem no espaço da docência, aumentando as formas burocráticas de controle e regulação do trabalho de professoras e professores. Tais disputas têm resultado na intensificação do trabalho, pela qual o docente se encontra tensionado à dar conta de todas as tarefas que precisa realizar e “vê sua função cada vez mais reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p. 36).

Vê-se que as formas de controle vão se modificando de acordo com os propósitos das novas políticas. Isso acontece para que as professoras e os professores colaborem ao invés de resistirem às mudanças e a perpetuação do

controle sobre o trabalho docente. Assim, instaura-se uma nova burocracia disfarçada de participação, na qual a intervenção docente precisa ser permitida/concedida,

[...] mas sem capacidade de intervir 'para cima' para transformar as condições em que são deixados como 'autônomos'. São apenas obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhes foram concedidos. (CONTRERAS, 2002)

Nesse contexto criado propositalmente pelas políticas neoliberais, a coerção é substituída pelo autocontrole, já que professoras e professores ampliam sua responsabilidade, entendida aqui também como ampliação de uma aparente autonomia, que precisa ser gerenciada. Porém, esse aumento de responsabilidades vem sem o acréscimo de seu efetivo poder de participação e de decisão coletiva, sustentando uma visão de autonomia ilusória que reforça princípios de fragmentação e até mesmo de isolamento, voltando-se para a competição e a redefinição de competências profissionais. Dessa perspectiva resulta a desvalorização da profissão docente, principalmente, devido a culpabilização de professoras e professores por tantas missões sociais, as quais se encarregam sem suporte administrativo, desconsiderando as condições objetivas contextuais, visto que são decisões tomadas administrativamente sem a sua participação, para serem executadas e resolvidas em função de uma suposta política de profissionalização (CONTRERAS, 2002).

Shiroma (2003; 2004) abordando sobre o contexto das políticas de profissionalização, fundamentadas no gerencialismo na educação, afirma que trata-se de uma política “menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um ‘novo’ perfil de profissional responsável, competente e competitivo” (SHIROMA, 2003, p. 78). Essas formas regulatórias incorporam mecanismos de controle utilizados pelo tipo de sistema político que está instaurado no Brasil, e em boa parte do mundo, afim de manter as relações de submissão ao controle social.

De acordo com Lessard (2010), o termo regulação é polissêmico:

Ele remete à busca do equilíbrio em um sistema de ação em movimento; às necessárias adaptações desse sistema, muitas vezes perturbador (ideia de homeostasia); a mecanismos de redução da variabilidade dos movimentos ou de correção de distanciamentos em relação a uma norma ou regra estabelecida; ao jogo de forças divergentes que se encontram e cujo choque acarreta, em certas condições, o estabelecimento de um compromisso viável e apto a ser reproduzido; à pressão exercida sobre indivíduos ou sobre unidades para que uma certa conformidade dos comportamentos se mantenha e se estabilize. (LESSARD, 2010, p. 1)

Nessa tal “busca por equilíbrio”, a regulação, às vezes tão sutil, nem sempre deixa claro quais são as reais intenções nesse processo regulatório, o que acaba provocando, no contexto da educação, a limitação da autonomia docente. Os enunciados de retrocessos começaram então a se alinhar em diversos âmbitos – pelas mídias, políticas educacionais e curriculares, entre outros – ganhando força as tentativas de fragilizar a docência a partir do desmonte de uma formação crítica e de sua coerência e autonomia. Já dizia Paulo Freire (2016, p. 47),

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Sem julgar aquelas que se deixam chamar de “tia”, Freire (2016, p. 49) alerta para “as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia”. Uma professora – tia – bem comportada, domesticada em função do medo à liberdade injetado por meio de cortes, punições, entre outras formas; em nome da “pureza e neutralidade” educativa; aquela que não tem permissão para lutar por seus direitos e os daqueles que estão sobre sua responsabilidade. Essa é uma forma cruel de controle: controlar através do medo. Medo de perder o emprego. Medo de descontos nos salários. Medo do difícil ou da dificuldade (FREIRE, 2016). No entanto, é do medo que nasce a coragem. Por isso, é preciso criar táticas para enfrentar os medos por meio dos estudos, do conhecimento, da compreensão e, principalmente, pela coletividade. Essas são as nossas “armas” enquanto professoras e professores.

Buscando superar medos e resquícios que nos acompanham historicamente ao longo da constituição da docência no contexto da Educação Infantil, ao invés de elaborar argumentações para aquilo que nos coloca na inércia da desprofissionalização docente a que nos vemos submergindo, é momento de nos concentrar naquilo que precisa ser desmistificado em relação aos mecanismos de regulação e controle sobre o currículo e sobre a docência, que reforçam relações assimétricas de poder. Para tanto, primeiramente, é necessário que abandonemos uma visão individualista da profissão docente, para que, então, sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho, o que implica pensar na concepção de autonomia docente.

Apesar de sua complexidade conceitual e, de certa forma, de haver uma dificuldade em definir sua acepção sem simplificar seu significado, a autonomia

docente pode ser compreendida inicialmente como um posicionamento de professoras e professores em relação aos seus tempos e espaços de atuação, que confrontam-se cotidianamente com as possibilidades (ou não) de fazer escolhas a partir da reflexão sobre os desafios enfrentados ao longo da trajetória docente.

As instituições de Educação Infantil são espaços de ação, de fazeres, de reflexões, de brincadeira, de aprendizado e de produção cultural não apenas para as crianças, mas também para professoras e professores. Ao se colocar como sujeito que ensina e que aprende, professoras e professores precisam estar seguros para trabalhar com escolhas e decisões cotidianas importantes. Até porque, “não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente, a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço”. (FREIRE, 2016, p. 129).

Assim, Freire (1996) nos ensina que é preciso aprender a ser coerente e que a decisão é um processo responsável e ético, pois de nada adianta o discurso se na prática ele não se concretiza. Para o autor, é preciso diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos e nesse processo, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). Por isso, a autonomia se centra em experiências possibilitadoras de decisão. No entanto, é necessário lembrar que

Os professores não decidem suas ações no vácuo, mas no contexto da realidade de uma instituição que tem normas de funcionamento, às vezes estabelecidas pela administração – em outras ocasiões, excessivamente determinadas –, pela política curricular, pelos órgãos de governo de um centro ou pela simples tradição, muitas vezes, aceita – talvez demasiadamente – sem discutir. (ACOSTA, 2013, p. 190)

Com isso, podemos afirmar que a autonomia está sempre acompanhada por mecanismos de controle que regulam os currículos oficiais – assim como os currículos reais, pois “a autonomia forma ‘um par’ organizador com o controle, de modo que a maior autonomia também exige pouco controle porque já vem incorporado nos próprios mecanismos da produção (neste caso, do conhecimento) ou de sua distribuição” (LLAVADOR, 2013, p. 184). Nessa dualidade entre autonomia e regulação, a autonomia requer um exercício de vigilância constante por parte das professoras e dos professores, visto que para lá das intenções, existem interesses e forças que gravitam ao redor da docência e do currículo e geram mecanismos para o controle e regulação dos mesmos.

No processo de constituição da autonomia docente, no qual o currículo cumpre um papel central – normatizando, flexibilizando ou limitando a autonomia de professoras e de professores, a docência da Educação Infantil precisa se manter vigilante, pois

[...] se por um lado, não podemos negar os avanços teóricos, políticos, científicos e pedagógicos no campo da educação, principalmente no que tange a formação de professores, por outro lado, temos que ficar atentos e de sobressalto para não cairmos na ingenuidade de aplaudi-los sem uma análise teórica e crítica profunda entre os objetivos propostos, os interesses proclamados e as reais condições de realização dos mesmos. Pois somos constantemente vítimas de um discurso sedutor e aparentemente bem intencionado (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2010, p. 51).

Se a educação é um ato político, é necessário assumir posicionamentos coerentes entre nossos dizeres e fazeres (FREIRE, 2016). É essa coerência que nos mantém numa postura vigilante. Questionar os reais objetivos propostos nas novas políticas por meio de uma reflexão crítica que se baseia na dialeticidade entre teoria e prática, auxilia as professoras e os professores da Educação Infantil na busca constante da afirmação de sua autonomia profissional. De acordo com Arroyo (2013, p. 27) “na medida em que essas fronteiras de afirmação profissional se diversificam as fronteiras de resistência por autonomia profissional também se ampliaram e sofisticaram”.

Sob essa ótica, termos como autonomia e autoria docente que deveriam remeter ao direito das professoras e professores de participarem da elaboração e discussão dos projetos e políticas para educação de forma mais ativa, embora tenham feito parte de discursos teóricos, acadêmicos e oficiais, têm revelado cada vez mais aspectos contraditórios:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (NÓVOA, 2009, p.20)

É necessário reconhecer que há tentativas claras de estreitar o tempo e o espaço criativo e autoral dos profissionais da área, e em alguns casos de forma sutil e sob discursos sustentados pedagogicamente. Podemos exemplificar questionando: A quem serve os registros sobre as práticas cotidianas? Aos professores, visando a reflexão e reconstrução de seus saberes e práticas? Ou aos gestores, em detrimento de um controle burocrático e superficial sobre o trabalho docente? O conteúdo desse registro é lido e refletido por quem? Tais questionamentos dão indícios de uma

autonomia docente controlada, que pode, ou não, prejudicar a reflexão tão necessária sobre a docência.

A ação docente reflete concepções e intenções declaradas e também silenciadas das professoras e professores, pois ela traduz e significa sua compreensão teórica. Para Nóvoa (2017) não é apenas no plano da formação e da prática que se produz a profissão de professoras e professores, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. E, nesse sentido, a argumentação sobre as ações ganham um importante destaque na valorização do trabalho docente, inclusive esta é uma preocupação recorrente do autor:

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Falam-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 23)

A autoridade profissional submerge pela falta de voz e exposição do trabalho educativo ao outro, à comunidade educativa e à sociedade de modo geral. É preciso que professoras e professores comuniquem sobre o seu trabalho com segurança em si mesmo. “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, p. 91). Enquanto as professoras e os professores não forem autores de seus discursos, apenas assistirão o seu território sendo disputado por outros grupos.

É justamente o conhecimento crítico que permite romper a falta de voz das professoras e dos professores, ressaltando suas singularidades, pois “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica” (NÓVOA, 2017, p. 1125) para compor a pluralidade dos sujeitos que fortalecem a categoria docente. Por isso, podemos dizer que esta composição pedagógica é permeada de autoria. Lembrando que a voz docente não é apenas no sentido de fala oral, mas principalmente no sentido de linguagem, no sentido de atitude. Assim, professoras e professores vão se reconhecendo em suas particularidades e coletividades em complexos processos de ensinar e aprender nos diversos contextos educativos de formação humana.

Deste modo, ainda buscando fundamentar a autonomia docente enquanto um posicionamento de professoras e professores, considerando que estas/estes

compõem coletivamente uma categoria, utilizo os cinco significados atribuídos por Nóvoa (2017, p. 1119 - 1120) ao termo “posição” profissional docente:

A posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
 A posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
 A posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
 A posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
 A posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.

A partir dos significados atribuídos ao termo, percebe-se que a autonomia docente se constrói na medida em que assumimos uma *postura* coerente de construtores de nossa docência, por onde encontramos singularidades em meio a coletividades. E estas precisam ser consideradas. Reconhecemo-nos na *condição* de professoras e professores da Educação Infantil em meio aos tensionamentos formativos e estruturais que estão emaranhadas na profissão. Entendemo-nos em nosso *estilo* como arquitetos da nossa cognição, autores de um pensar e um fazer. Que mais do que um mero executor, pois *arranja* e *rearranja*, é capaz de ser um reconstrutor de suas ações, de suas formas de ser, atuar e sentir. Por isso, capaz de ser um reconstrutor curricular. Aquele que afirma publicamente uma *opinião*, defendida, debatida e argumentada; que traz em sua ação uma forma de intervenção e de decisão educativa refletida em sua autonomia profissional que é construída no coletivo de uma categoria.

Essa construção de posicionamentos que constituem a autonomia profissional docente carece ser aberta à escuta ao outro, seja a criança, a família ou outros profissionais. Crescemos profissionalmente e nos entendemos dentro da profissão na medida em que consideramos nossas crianças, nossos educandos, sujeitos igualmente ativos na ação docente, uma vez que “a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira” (FREIRE, 1996, p. 95).

Portanto, é fundamental pensar a coletividade enquanto uma dimensão da autonomia na profissão docente, visto que “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações” (CONTRERAS, 2002, p. 199). Nesse sentido, reafirmo que a docência não se faz sozinha. Ela é constituição de relações humanas e precisa,

portanto, do outro que o constitui. O outro, no caso, é a criança, o estudante, a família, e também o outro professor ou os outros profissionais com quem trabalhamos.

Assim, a autonomia docente se constrói no encontro, mediado pelas negociações estabelecidas no diálogo e no entendimento mútuo que perpassa pela compreensão de si mesmo, dos critérios profissionais, e dos critérios de outros profissionais. Ela não só é, como ultrapassa o espaço privado da professora e do professor, o que implica no desenvolvimento das convicções pedagógicas que representam um coletivo, uma categoria. Dessa forma,

Embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à compreensão e busca de relação com os outros, de outras posições e outras parcialidades. A compreender outras parcelas e dimensões da vida humana que não foram reconhecidas, nem bem compreendidas, nem aceitas na definição de um programa político educacional. (CONTRERAS, 2002, p. 207)

Sob essa ótica, reside a concepção de autonomia como consciência e reconhecimento de nossa insuficiência. Insuficiência esta que nos remete ao que Freire (1996) afirmou sobre sermos seres inacabados, portanto, condicionados. No entanto, conscientes desse inacabamento, sabemos que podemos ir mais além. Também Contreras (2002) aborda essa consciência sobre nossa insuficiência voltada às parcialidades que compõem um todo; já que professoras e professores em suas particularidades fazem parte de um coletivo. Portanto, é na coletividade que a autonomia ganha força. Por isso, Contreras (2002) afirma que a autonomia também está ligada ao autoconhecimento, pois, quando acompanhada de um processo interior de compreensão e construção profissional, a autonomia docente, torna-se um processo dinâmico em um contexto de relações sociais, temporais e históricas.

Cotidianamente, professoras e professores são levados a se perceber e auscultar o outro com quem compartilham o cotidiano educativo e desafiados a enfrentar disputas por negação ou reconhecimento de saberes, quando se deparam com histórias de vida e realidades diferentes daquelas que esperam encontrar. Nesse contexto, auscultar é ter disponibilidade à vida e às relações humanas, é

[...] estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. (FREIRE, 1996, p. 134)

É nessa disponibilidade em auscultar o outro que vamos construindo a autonomia docente. Afinal, ser professora ou professor é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2017) e nessa relação está implicada

também as condições materiais para que o trabalho pedagógico possa acontecer com qualidade. Por isso, “os saberes dos professores deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 217).

De acordo com Gatti (2016, p. 168), “nas condições de trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai da existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio”. Tais condições, interagindo com as questões de formação profissional e humana, influenciam diretamente na constituição docente conduzindo formas de atuação que são refletidas no cotidiano institucional e nas representações e interpretações feitas por professoras e professores sobre os documentos orientadores de suas práticas.

Por isso, atentamos ao fato de que não se pode atribuir apenas às professoras e professores a responsabilidade por uma docência de qualidade, pois há outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, a formação profissional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente, sua profissionalidade e seu pensar sobre a prática pedagógica. É diante das reais necessidades humanas, materiais e cotidianas, e em meio as mais diversas tentativas de precarização, que o trabalho pedagógico se constitui.

Conscientes desse movimento de reconhecimento da profissão através da apropriação da autonomia docente como um posicionamento coletivo é que professoras e professores vão se configurando enquanto sujeitos de opções, capazes de intervir em sua própria trajetória profissional por meio dos saberes compartilhados com seus pares a fim de fazer os enfrentamentos e as resistências necessárias para conter a desprofissionalização em curso a que estão submetidos. Nesse sentido, faz-se necessário reafirmar as professoras e os professores como conhecedores e produtores de conhecimento, que em meio a processos de autonomia e regulação, procuram resguardar seu espaço valorativo enquanto autores de sua docência e construtores de um currículo posto em movimento.

3 PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

“Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente”. (Paulo Freire, 2016)

Houve uma época da minha infância, em que o local no qual eu mais me sentia “eu mesma” era na biblioteca da escola. Eu tinha uma paixão pela literatura e uma fome pelo conhecimento. E aquele era o local onde, geralmente, eu estava sozinha, mas me sentia acompanhada pelas milhares de palavras, histórias e teorias que ali estavam. Houve uma época da minha infância, em que eu escrevia histórias e poesias; em que eu brincava com imagens e rimas; e me aventurava pelas minhas próprias emoções. Eu me sentia desafiada a escrever e criava diferentes coisas. Eu me arriscava por entre os conhecimentos de uma forma criadoramente linda.

Assim se compõe meu percurso criativo, a partir das experiências vividas na infância – que depois na adolescência foram mais brandas, mas que retornou quando passei a ser professora de Educação Infantil – na direção de uma docência constituída por essa paixão pelo conhecimento que se refere Paulo Freire. Faz parte da minha prática como professora, buscar me reinventar para reinventar a minha prática. Aprendo diariamente nesse movimento, a partir do lugar que estou (e sou), no processo autoral de construir, (des)construir e (re)construir conhecimentos com as crianças e adultos com quem partilho a vida cotidiana.

Inspirada em Paulo Freire me conscientizo do meu inacabamento, que me move num permanente movimento de busca, já que a conscientização é “consciência de e ação sobre” a realidade. Por isso, meu processo formativo segue na posição de assumir minhas limitações com esforço de superá-las. Por vezes, o desânimo com a precariedade instaurada nos diversos contextos que encontramos ao longo das trajetórias docentes, faz-nos esquecer de nossa força de decisão, nossa capacidade de intervir e romper, nossa capacidade de transgressão em favor de um processo de educação mais humanizado e ético.

Os caminhos trilhados até o dado momento suscitaram as perspectivas metodológicas que apresento nessa seção. O trabalho foi construído, (des)construído e (re)construído por diversas vezes, e o coloco também como inacabado por considerar que ainda temos muito a reinventar. Assim, nessa etapa do texto, apresento de forma detalhada as orientações metodológicas da pesquisa, descrevo a

abordagem, o enfoque teórico, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a forma de agrupamento e análise dos dados. Importante destacar que esta pesquisa atende rigorosamente o que determina o Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina, tendo o projeto desta pesquisa aprovado por meio do parecer de nº 3.258.444 no dia 10 de abril de 2019.

3.1 Contexto das escolhas metodológicas

Atualmente, vivemos em uma sociedade marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o espaço público. De acordo com Chauí (2001, p. 15), “do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado”. O que era direito está se convertendo em serviço privado regulado pelo mercado. Conseqüentemente, o que era direito está se tornando uma mercadoria ao acesso daqueles que têm poder aquisitivo para adquiri-la. Nesse contexto, segundo a autora, a educação passou a ser considerada um privilégio²⁵ e não um direito humano.

Esse modelo neoliberal baseado na fragmentação e na terceirização acaba sendo reproduzido nas instituições educativas e vem ganhando forças nas últimas décadas. Como abordei nas seções anteriores, no desenrolar desse contexto, há crescentes ataques ao currículo e a docência. Do mesmo modo, desenvolveu-se ações de resistências a uniformização a que estamos sendo submetidos. E essas ações são mobilizadas pelo verbo esperar, tão defendido por Paulo Freire. Verbo que se assenta no movimento e não na espera, pois segundo o autor, “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2019, p. 15).

É com esse esperar, pautado na ação e não no imobilismo, que entendo a importância de evidenciar o pensamento político pedagógico de Paulo Freire e sua inegável contribuição para a educação, visto que no contexto político que estamos vivendo seu pensamento vem à tona como um necessário resgate. Outros autores,

²⁵ Segundo Chauí (2001), é importante esclarecer as diferenças entre direitos e privilégios, bem como entre direitos e carências. Sendo que os privilégios e as carências estão no âmbito da individualidade, já que são particulares e específicos. Diferente dos direitos que se constituem no âmbito social, e são alinhados de forma íntima ao espaço público, possuindo uma natureza universal, seja porque é válido para todos, seja porque é reconhecido por todos.

estudiosos de seu pensamento, já escreveram sobre sua contribuição, como é o caso de Gadotti (2004, p. 44) que diz:

Não se pode reduzir a contribuição de Paulo Freire apenas à alfabetização popular de adultos, como muitos dos seus seguidores pensam. Sua contribuição ultrapassa o seu método, situando-se num âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento.

Nesse ponto, penso ser importante deixar claro que não pretendo entrar no mecanicismo reprodutor de apenas repetir os escritos de Paulo Freire. Ao contrário, me proponho a reinventá-lo; em pensar o pensado por outrem como ele costumava fazer, formando e reformando sua própria visão. Até porque, em consonância com as palavras de Gadotti (2004, p. 44), “ser fiel a Paulo Freire, significa, antes de mais nada, reinventá-lo e reinventar-se como ele”.

Nessa perspectiva, em tempos atuais, é cada vez mais necessário, reforçar conceitos e concepções já defendidos historicamente em outras épocas, no sentido de firmar resistências, visto que “Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 2019, p. 23). E este redizer, contemplado pelo visitar e reviver o vivido, retoma, reforça e até mesmo amplia (ou refuta) aquilo que já temos conquistado e defendido. Nos tempos atuais, encharcados no neoliberalismo, é preciso dizer muito para garantir “o pouco” que temos.

Deste modo, ao longo desse estudo, busquei trazer como enfoque uma compreensão sobre a docência enquanto dimensão histórica e social de formação humana que tem como base a dialética da contradição. Dito de outro modo, consciente de que estou num tempo e espaço historicamente inacabado, inconcluso, é possível entender o mundo como realidade objetiva e existente, que é – e pode ser – construída, desconstruída e reconstruída na medida em que essa objetividade se encontra com aspectos subjetivos, e muitas vezes polarizados, do movimento dialético que envolve o pensamento e a ação humana. Com esse enfoque, reconheço que não precisamos chegar a grandes consensos educacionais e políticos, mas necessitamos compreender os conflitos como parte estruturante do processo dialético de pensar e repensar a educação, e as contradições no sistema educacional e político brasileiro.

Em concordância com Gadotti (2004) torna-se importante ter Paulo Freire como um dos pontos de referências, já que ele foi um dos primeiros educadores brasileiros a romper com o pensamento pedagógico oficial – fruto de contextos externos

hegemônicos do capitalismo – desenvolvendo um pensamento pedagógico crítico e progressista brasileiro. Nas palavras de Gadotti (2004, p. 31):

A ele devemos o mérito de ser um dos primeiros (senão o primeiro) a romper com esses modelos (mesmo assumindo o risco de ser chamado de “ingênuo”), de elaborar a transição para um pensamento pedagógico novo e elaborado, ousado, crítico e radical.

Posicionar a base da contradição para refletir sobre a ação docente, mais precisamente, sobre a (re)construção curricular frente a processos de regulação e autonomia, é entender que a pesquisa se dá em um contexto concreto, num recorte de um tempo e um espaço formativo dialógico e problematizador. Assim, essa pesquisa pretendeu ir além das impressões e inferências que foram colhidas por mim como pesquisadora, mas também intenciona provocar reflexões por meio das percepções docentes sobre o compromisso humano que temos (ou que deveríamos ter) com o outro, seja ele a criança, as famílias ou outros profissionais, no plano da concretude. Nesse sentido, Freire (1996, p.39) nos alerta de que:

O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Sob essa ótica, a pesquisa pressupõe a investigação de algo que lança uma interrogação, que mobiliza a aceitar a oscilação das certezas e a possibilidade de rever para poder mudar quando for preciso. É reconhecendo que o saber se faz a partir do trabalho concreto juntamente com o da linguagem e do pensamento crítico/reflexivo, que direciona-se a curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica por meio de uma rigorosidade metódica assumida e ética. Esse movimento dinâmico e dialético possibilita nos transformarmos em reais sujeitos críticos na construção e reconstrução do saber, pois como afirma Freire (2016, p. 26):

É preciso não esquecer de que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem-assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.

Nesse viés, pensando na construção e na reconstrução do saber que também acontece no processo da pesquisa, Charlot (2010) diz que a pesquisa é, antes de

tudo, uma aprendizagem, um artesanato e, o trabalho específico do pesquisador em ciências humanas é identificar e pensar sobre contradições, inclusive aquelas que existem nos campos de sua atuação. A pesquisa em educação carrega consigo valores, interesses, aspirações e desejos que emergem da própria experiência do seu investigador, respondendo a questões muito particulares e aprofundando-se no mundo dos significados das ações e das relações tipicamente humanas. Por isso, traz um grau de exigência grande: desmistificar contradições encontradas na realidade diante de representações tidas como ideais. Portanto, a pesquisa se ampara em uma abordagem qualitativa, visto que

[...] oferece uma atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve o levantamento de dados descritivos, obtidos por meio do contato do investigador com o contexto dos sujeitos da investigação. Ao invés de se preocupar com o produto final, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados, cuidando para garantir a perspectiva dos participantes da maneira mais fiel possível.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa auxilia a compreensão do contexto em que as professoras e os professores estão situados atualmente, bem como as práticas forjadas até então por eles. Essa perspectiva envolve lançar um olhar crítico à docência e aos tensionamentos curriculares que circundam a prática das professoras e dos professores, o que pressupõe que para o entendimento do contexto é necessário compreender o processo histórico, social e cultural que o envolve. Segundo Franco (2003, p. 30),

Reiterando e acrescentando, diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobre tudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais.

Sob essa ótica, as práticas sociais e humanas estão dialeticamente entre o que herdamos, o que adquirimos e o que produzimos, sendo absorvidas, em parte, pela cultura que cultiva modos de ser, de fazer, de pensar, de viver e, em outra,

reconfiguradas na medida em que refletimos criticamente, questionamos epistemologicamente e ressignificamos ações cotidianamente.

Nesse complexo processo histórico e social, definiu-se como campo de estudos e interação desta pesquisa uma instituição de Educação Infantil do município de Florianópolis que abriu seu espaço para a pesquisa por meio de contatos prévios. Para a participação no estudo, foram definidas três professoras voluntárias que foram convidadas a partir dos seguintes critérios: que estavam em situação efetiva na rede; com carga horária de 40h semanais; que estavam exercendo a docência no ano de 2019; que já tinham concluído o estágio probatório da rede municipal. Esta decisão tem em vista o pressuposto de que estas estarão mais familiarizadas com os documentos orientadores do município.

Assim, a pesquisa pretende evidenciar como essas professoras são possíveis protagonistas na construção de saberes e no desenvolvimento de currículos no movimento da ação docente. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis há duas nomenclaturas para denominar as professoras e os professores da Educação Infantil que se dividem em “professores da Educação Infantil” e “professores auxiliares da Educação Infantil” e estão no quadro do magistério da Prefeitura de Florianópolis. Ambas são responsáveis pelo efetivo exercício da função em atividade docente e trabalham de maneira alternada, diretamente com as crianças. Assim, entre as três docentes participantes, temos duas professoras da Educação Infantil e uma professora auxiliar da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, apresento a seguir os instrumentos de pesquisa que foram utilizados na busca de lealdade às percepções docentes.

3.2 Dos instrumentos e procedimentos de pesquisa para a coleta de dados

Com o intuito de trazer elementos contextuais e conceituais, de significado e sentido, para a reflexão sobre a atuação docente, a pesquisa foi composta por duas dimensões indissociáveis e articuladas: empírica e teórica. As duas são compreendidas em complementariedade, mas também em possíveis conflitos e contradições, pois, tal como uma perspectiva crítica de pesquisa, necessita da adoção de técnicas para a coleta de dados possibilitando investigar a docência em contextos

determinados. Foram instrumentos e procedimentos definidos intencionalmente para esta pesquisa:

- a) Análise documental;
- b) Entrevistas semiestruturadas com as professoras.

Para situar e fundamentar o estudo, considere importante coletar, sistematizar e analisar alguns documentos oficiais que regulamentam, normatizam, e são orientadores da docência na Educação Infantil. O intuito dessa análise dos documentos orientadores da docência na Educação Infantil direciona para a perspectiva de um possível afunilamento curricular em âmbito nacional que pode influenciar no âmbito regional/local, tendo como foco o município de Florianópolis.

Foram escolhidos para essa análise os seguintes documentos divididos em duas dimensões, são elas: a) Dimensão nacional – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999 e 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); b) Dimensão municipal – Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020). Segundo Ludke e André (2017, p. 45), os documentos constituem uma rica fonte de estudos, por onde

[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Tais documentos deram sustentação para realizar um paralelo contextual com as entrevistas realizadas com as professoras, tomando como ponto de partida as mensagens, transmitidas oral, escrita, gestual, documental, expressando ou silenciando um sentido e um significado vinculado ao contexto de sua produção. Portanto, na intenção de identificar e compreender os posicionamentos e estratégias pedagógicas das participantes da pesquisa, realizei entrevistas semiestruturadas buscando explorar as concepções, pensamentos, intenções e necessidades das professoras. Como já foi afirmado anteriormente, uma das premissas desta pesquisa

é considerar a/o docente como sujeitos de opinião e que os rumos investigativos trabalharão com possibilidades de negociação de sentidos, pois, no confronto de ideias e pelas tensões que se faz entre pesquisador e participante da pesquisa, e entre dados prescritos documentalmente e dados relatados advindos do real, passa-se a produzir e significar determinado conhecimento, culminando nos resultados que serão apresentados nesta pesquisa.

Conforme afirma Tardif (2014, p. 200), “o estudo das razões de agir ou de discorrer permite chegar aos saberes dos atores”. Por isso, na realização das entrevistas, foi estabelecido um clima de confiança e de interação entre a pesquisadora e as professoras entrevistadas, tendo os cuidados valorativos de pontualidade, sigilo e anonimatos, respeitando o universo íntimo das informantes, seus anseios e suas opiniões.

Um roteiro da entrevista (APÊNDICE A) guiou os passos no momento da interação, e está organizado em cinco dimensões. Na primeira dimensão, nomeada “a) o Perfil dos Docentes: dados pessoais e profissionais”, busco situar a trajetória profissional das professoras, sua constituição docente e sua visão sobre aspectos singulares para uma docência na Educação Infantil, abrindo caminhos para uma maior interação e confiança e, assim, seguindo para as próximas dimensões que foram: b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil; c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente; d) Currículos construídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação; e) Condições e exigências sobre a docência. Estas foram derivadas das questões e objetivos da pesquisa conforme dispostos a seguir:

Quadro 1 – Relação das dimensões da entrevista com os objetivos da pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	DIMENSÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente;	b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil; e) Condições e exigências sobre a docência.
Identificar os usos e os sentidos atribuídos aos documentos curriculares oficiais pelas professoras e professores da Educação Infantil;	b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil; d) Currículos construídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação;

Investigar a percepção que as professoras e os professores demonstram sobre as possibilidades de (re)construir esse currículo no movimento da docência na Educação Infantil;	c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente; d) Currículos construídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação; e) Condições e exigências sobre a docência.
--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Por meio desses eixos de entrevista, foi possível a inserção na realidade investigada, possibilitando a ausculta necessária, ao mesmo tempo em que o diálogo ganhava espaço, potencializando o momento construído dentro de um clima de confiança e sintonia. Utilizei um gravador de voz para facilitar a transcrição da fala oral para a escrita. Assim, foi importante fazer pequenas pausas na gravação entre as dimensões do roteiro a fim de verificar com as participantes se precisavam de uma pausa ou se poderíamos prosseguir. As gravações foram realizadas mediante a autorização das professoras participantes e transcritas, transformando-se em material de análise. Também, importa salientar que os nomes utilizados para identificar as professoras participantes da investigação são fictícios, garantindo o sigilo ético da pesquisa.

3.3 Sobre a sistematização e análise de dados

Utilizando os instrumentos selecionados para a coleta de dados, me vi em meio a dois tipos de materiais de natureza distintas – os documentos curriculares e os depoimentos transcritos coletados nas entrevistas semiestruturadas – que precisavam ser organizados e sistematizados para a realização das análises sobre os dados. Por isso, inicialmente, separei as análises em duas seções, uma para cada tipo de material, cada qual descrevendo como aconteceu seu processo de sistematização e quais as questões que ajudaram a nortear o olhar em direção aos achados. Apesar de haver diferenças nas formas de sistematizar os materiais, para as análises dos dois tipos de materiais, utilizei como técnica metodológica a análise de conteúdo.

Buscou-se, nesse processo de sistematização, estabelecer uma relação dinâmica e dialética entre linguagem, pensamento e ação, e, a partir de uma série de saberes e ferramentas advindos da história e cultura social, cunhar “a existência humana – a linguagem, o mundo simbólico da cultura – a história” (FREIRE, 2016, p. 185), fato que constrói significados à (e provoca diferentes sentidos na) representação da realidade concreta. Dessa forma, a opção pela utilização da técnica de análise de

conteúdo se deu por conta de que a “Análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2003, p. 14), e nessa direção, a linguagem é aqui entendida como:

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2003, p. 14)

Assim, compartilho da afirmação de Franco (2003) de que importa estabelecer uma diferenciação entre os conceitos de significado e de sentido:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p. 15)

A partir da compreensão dessa diferenciação, objetiva-se que tão importante quanto analisar o que está dito é analisar o que está silenciado. Tão importante quanto analisar os significados que são direcionados, é analisar os sentidos que são produzidos pelos receptores. Partir do que está manifesto para além do que está posto, vasculhando as entrelinhas, identificando aspectos ocultados de causas e efeitos.

Nesse processo, Franco (2003) indica que a formulação das seguintes questões podem auxiliar na análise da mensagem: quem diz? O que diz? Para quem diz? Como diz? Com que efeito diz? Por que diz? Para a autora, essas perguntas podem nortear a análise em três diferentes âmbitos: o primeiro diz respeito aos aspectos histórico-temporais que compõem o desenho textual (seja escrito – documentos, transcritos – entrevistas ou materiais áudio visuais) e que a autora denomina de **características do texto**; o segundo refere-se a veiculação de componentes ideológicos que as mensagens carregam de forma implícita e explícita e que a autora chama de **causas e/ou antecedentes das mensagens**; E o terceiro, responde aos **efeitos da comunicação** o que inclui aspectos de reprodução ou resistência dependendo do sentido e significado atribuído pelo receptor da mensagem. Buscando aplicar esses aspectos na pesquisa, organizei o Quadro 2, que segue:

Quadro 2 – Plano de investigação baseado em Franco (2003).

FINALIDADE	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
Descrever as características do texto	Por meio do que está posto, recolhemos aspectos históricos e temporais do material. O que está apresentado no documento e a forma que está apresentado esse conteúdo constitui o que vou chamar de desenho curricular dos documentos orientadores.	Descrever como foi realizada a entrevista, quem foram os participantes, o local que foi realizado a entrevista e o que eles falam.
Fazer inferências quanto as causas e/ou antecedentes das mensagens	Por meio da veiculação de componentes ideológicos (numa perspectiva crítica da palavra), buscarei identificar quem produziu o documento, o motivo de sua produção e a quem é direcionado o material, o que pode nos indicar alguns aspectos ocultados nas mensagens escritas.	Por meio da organização de um quadro, buscarei identificar a posição de onde falam os participantes, de onde eles vem e o que as constitui docentes.
Fazer inferências sobre os efeitos da comunicação	Por meio da inferência, é possível atuar diretamente com os efeitos que as mensagens textuais que os documentos provoca nos leitores, e a percepção docente sobre as possibilidades de (re)construir o currículo na Educação Infantil, isso inclui aspectos de reprodução ou resistência dependendo do sentido e significado atribuído pelo receptor da mensagem, no caso as professoras.	

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

“Toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais” (FRANCO, 2003, p. 16) que vão fundamentar a relevância teórica da análise. É comparando e classificando a partir das semelhanças e diferenças que vou inferir sobre o material coletado para a análise. De acordo com Franco (2003, p. 27),

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

Nesse sentido, compreendendo a técnica de análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa complexo que acompanha uma postura crítica e ativa por parte do pesquisador diante dos processos de linguagem, Bardin (1977, p. 42) conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem.

Para provocar essas inferências, primeiramente é preciso organizar todo o material coletado que será utilizado na análise, e considerar as questões orientadoras

que levem para onde se quer chegar com os objetivos. Essa é a fase denominada de Pré-Análise. Nessa fase, Bardin (1977) indica a chamada leitura flutuante do texto. Este é também momento de hipóteses, de repetição de ideias, de estruturação, de fazer anotações sobre as ideias centrais nos parágrafos

A partir dessas impressões e dos estudos teóricos, constrói-se as unidades referenciais que Bardin (1977) nomeia e subdivide em “unidades de registro” e “unidades de contexto”. No primeiro caso, são termos; grupos de palavras; frases; temas. Já no segundo, refere-se ao contexto em que está inserida a unidade de registro escolhida. A administração sistemática das decisões tomadas neste período decorrem de intuições na direção dos achados. Exemplo: “Quantas vezes usam a palavra currículo? Em que contexto ela aparece?” – são as ideias, temas, palavras-chaves que formam as primeiras impressões sobre o texto. Nesse sentido, as palavras-chaves selecionadas foram: Currículo, Docência, Autonomia e Regulação.

Essas unidades referenciais subsidiaram e fundamentaram o processo de construção das categorias investigativas, ao mesmo tempo em que foram utilizadas como descritores para buscas textuais e agrupamentos temáticos realizados. As categorias de análise podem ser previamente definidas, o que não impede de aparecerem novas ao longo do processo de análise. Para esta pesquisa, levantei previamente algumas categorias, as quais discorro no próximo subitem.

3.3.1 Definição de unidades referenciais e categorias de investigação e análise

A criação de categorias investigativas é um ponto crucial para a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Ludke e André (2017),

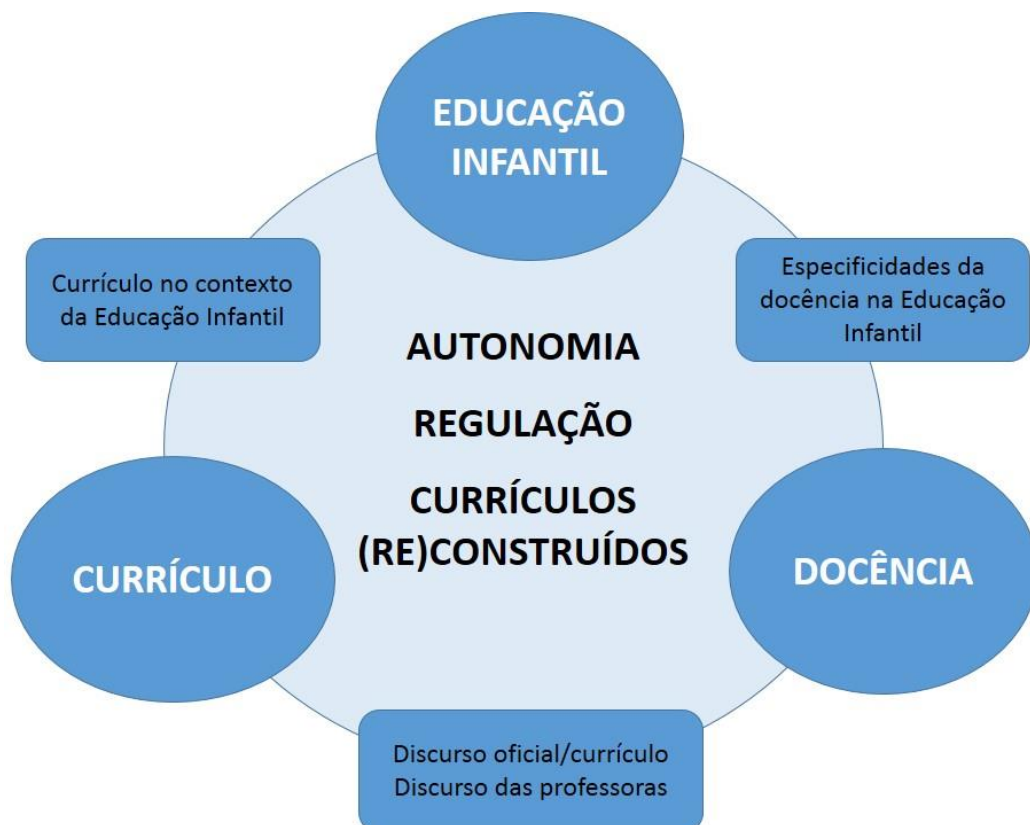
A construção de categorias não é uma tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A partir dos pressupostos abordados na seção teórica desta pesquisa, elenquei como unidades referenciais três temáticas: Currículo, Docência e Educação Infantil. Entendendo a densidade dessas grandes unidades, construí um diálogo teórico que situasse dados históricos e contextuais e fundamentasse importantes discursos teóricos articulando sobre o termo currículo no contexto da educação infantil, a

concepção de “currículo em movimento”, entendendo-o em sua possibilidade de reconstrução a cada etapa de seu desenvolvimento, e a construção recente de uma docência que é específica para a área. Esses pontos circundam e explicitam de forma consistente a problemática da pesquisa, orientando caminhos teóricos e metodológicos que subsidiarão as futuras análises.

A partir desse círculo teórico e contextual (Figura 2), algumas categorias investigativas se delinearam e centralizaram, direcionando aos objetivos da pesquisa. São elas: autonomia docente; regulação do trabalho docente; e as possibilidades de (re)construção do currículo. Conforme Franco (2003, p. 51), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Figura 2 – Unidades referenciais e categorias de investigação



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Esse exercício de definir previamente algumas categorias tem a intenção de direcionar ainda mais o meu olhar e minhas ações de pesquisa, lapidando-os cada

vez mais para alcançar os objetivos propostos. No entanto, ao longo do processo de análise das entrevistas, outra categoria surgiu: **a autoria docente**. A inclusão dessa nova categoria implicou em constantes idas e voltas do material de análise ao referencial teórico. Optei por trazê-la com maior ênfase na seção 6, como categoria síntese do movimento analítico, desde as análises dos documentos orientadores para a Educação Infantil até as análises dos discursos/depoimentos docentes nas entrevistas semiestruturadas.

A partir das categorias definidas, Bardin (1977) recomenda a quantificação e tratamento estatístico do material coletado. Essa quantificação foi feita na dimensão municipal sobre os documentos curriculares que foram analisados e será exposta na próxima seção. Também, Franco (2003, p. 49) indica que para as análises de quantificação,

[...] o *indicador* correspondente será a *frequência* observada acerca do tema em questão. Para tal, deve-se recorrer a uma análise quantitativa sistemática para que seja possível identificar a frequência relativa ou absoluta do tema escolhido e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas presentes. (Grifos da autora)

Além disso, trabalhou-se com os recortes textuais, tanto nos documentos, como nas entrevistas, agrupando-os conforme o que Bardin (1977) chama de “analogias de sentidos”. Por fim, agrupados os excertos, inferiu-se sobre a descrição científica que é propriamente o trabalho de análise – a etapa final para o tratamento das informações colhidas. Nessa etapa, fiz a leitura e análise dos documentos (oficiais e transcrições de entrevistas) com base no estudo bibliográfico, pois as revisões de leitura oferecem subsídios para o embasamento dos conhecimentos teóricos. Assim, buscou-se ampliar a compreensão sobre a temática, e por meio dela promover interpretações e comparações segundo os objetivos previstos neste estudo. Ao descrever o processo analítico, caminha junto a interpretação por meio de “Inferências” sobre os resultados qualitativos, buscando suas causas, efeitos, sentidos e significados.

As próximas seções dão início (e sequência) às análises realizadas e já trazem, em seu decorrer, alguns achados (e escondidos) dessa pesquisa.

4 DOS NORMATIVOS NACIONAIS AOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE SOBRE O AFUNILAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem o intuito de verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente. Para isso, apresento os dados obtidos por meio da análise documental, organizando os documentos em duas dimensões, são elas: a) Dimensão nacional – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 1999 e 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017); e b) Dimensão municipal – Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020). As análises dos normativos de âmbito nacional darão subsídios para as análises posteriores de âmbito municipal.

Primeiramente, analiso alguns aspectos da trajetória de estreitamento/afunilamento curricular na constituição histórica dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil. Em seguida faço uma abordagem contextual e analítica sobre a trajetória histórica da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, evidenciando aspectos de influência advindos do âmbito nacional no âmbito regional/local. Também dedico uma subseção para analisar o novo documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*, levantando suposições e indagações sobre as possíveis escolhas do município em relação à BNCC, ressaltando os dispositivos reguladores do currículo da RMEF. Por fim, trago um quadro analítico sobre a concepção de currículo e a concepção de docência encontrada nos documentos curriculares da RMEF com base nas categorias de análise previamente selecionadas, ressaltando seus dispositivos reguladores.

4.1 Dimensão Nacional – os normativos nacionais para a Educação Infantil

Essa subseção tem a intenção de demonstrar alguns aspectos da trajetória de afunilamento curricular na constituição histórica dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil, direcionada por uma perspectiva de intensificação da regulação curricular por meio das mudanças nas tipologias e características dos seguintes documentos:

- a) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – 1998;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – 1999 e 2009;
- c) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017.

Assim, apresento uma análise destacando alguns aspectos a respeito das forças que gravitam em torno do poder de decisão sobre esses conhecimentos ditos oficiais, que dê subsídios de que este afunilamento curricular – verticalizado na definição de um currículo nacional em uma territorialidade tão extensa como a do Brasil – acaba por regular, e até mesmo constranger, os currículos regionais/locais. Para situar os condicionantes da análise, primeiramente entendo ser necessário discorrer sobre o conhecimento oficial que constitui os currículos prescritos/oficiais, para então apresentar algumas características dos normativos nacionais citados anteriormente direcionando ao objetivo proposto para essa subseção.

Como afirma Pacheco (2005, p. 76), o currículo é “a seleção e organização do conhecimento cultural e socialmente considerado válido para um determinado tempo particular”. Portanto, ele responde a escolhas culturais em tempos históricos determinados, assumidas por meio de projetos de educação propostos pelos governos. São esses projetos educacionais que legitimam, ou não, os conhecimentos oficiais, considerados valiosos para os interesses (bem como para os desinteresses) políticos, econômicos e educacionais.

Nessa mesma perspectiva, Sacristán (2000) entende o currículo como projeto seletivo de cultura; resultado do predomínio de um tipo de cultura sobre outra; produto da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo. Em sua acepção, o conhecimento selecionado culturalmente acaba por definir currículos dominantes que habitualmente são refletidos no projeto educativo nacional, sendo que “os currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns podem cumprir” (SACRISTÁN, 2000, p. 61). Logo, essa seleção cultural não é neutra, torna-

se excludente, e expõe um desenho bastante contundente do que é, para os grupos dominantes, o “conhecimento valioso”.

Sob essa ótica, o conhecimento oficial (ou “conhecimento valioso”) seria um recorte de conhecimentos – também identificado por alguns autores, como Pacheco (2005) e Sacristán (2000), como “recorte de cultura” – não necessariamente consensuado, que exprime os interesses dos grupos dominantes numa sociedade e são legitimados nas negociações e disputas refletidas educativa, econômica e politicamente por meio da formulação dos currículos prescritos/oficiais.

Assim, diante da realidade que se constitui e reconstitui socialmente e à medida que os governos vão alterando seus projetos de educação, novas relações vão sendo construídas com o conhecimento, direcionando importantes questionamentos a respeito dos aspectos de dominação por meio do conhecimento legitimado. De acordo com Apple (2011),

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e — não menos importante — quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Conforme estudos de Apple (1997, 2011), o conhecimento está diretamente relacionado às disputas de poder que giram em torno do currículo. Seu argumento perpassa pelas políticas do conhecimento oficial que, segundo o autor,

[...] são resultados de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (APPLE, 1997, p. 24).

As políticas do conhecimento oficial são, portanto, resultado das negociações e disputas sobre os conhecimentos, sobre as proposições de ações e sobre os sujeitos que compõem o currículo. Assim, a crescente produção de políticas curriculares dos últimos anos reflete os tensionamentos provocados nessas disputas, nas quais os grupos dominantes, para se manter no poder e controle, necessitam considerar algumas demandas advindas dos grupos considerados menos poderosos.

A inserção da Educação Infantil na agenda política brasileira, e conseqüentemente, nas políticas do conhecimento oficial, foi (e ainda é) resultado de um processo que envolveu (e ainda envolve) vários setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, instituições de pesquisa/universidades, como também as influências externas de organismos internacionais, acordos e/ou documentos assinados pelo governo brasileiro.

Mais precisamente, no Brasil, a partir da década de 1990, é possível identificar certa intensificação na produção de políticas nacionais direcionadas e amparadas pela necessidade de estabelecer mínimos na definição/redefinição dos currículos para a Educação Básica. Esses movimentos intencionaram tentativas de padronização dos currículos nacionais a partir da seleção do que se considerava o conhecimento oficial. Dentre essas políticas, foram desenvolvidos alguns documentos curriculares específicos para a etapa da Educação Infantil, em meio aos quais encontram-se os citados anteriormente, e que serão analisados a seguir.

Primeiramente, ao direcionar o olhar para os documentos curriculares nacionais da Educação Infantil, é possível identificar, a partir da homologação da LDB/96, dois movimentos que disputavam o protagonismo nas reformas curriculares. São eles: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), lançados em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), lançadas em 1998/99²⁶ e reformuladas em 2009.

Como o próprio nome diz, os RCNEIs tiveram como finalidade a criação de uma referência para a estruturação curricular, de âmbito nacional, para a educação das crianças que frequentavam a Educação Infantil. O Referencial foi dividido em três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo. O documento, apesar de trazer conceitos importantes sobre a criança, a infância e a docência, fragmentava as propostas pedagógicas em conteúdos e áreas do conhecimentos separadas para as faixas etárias da creche e da pré-escola. A carta do Ministro da Educação e do Desporto – Paulo Renato Souza, que abre cada um dos três volumes do Referencial, pronuncia que

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos,

²⁶ O Parecer das DCNEIs foi aprovado em 17 de dezembro de 1998 e sua Resolução foi publicada em 07 de abril de 1999.

respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998).

Com claro alinhamento às orientações de organismos internacionais, os RCNEIs, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), receberam fervorosas críticas voltadas, principalmente, à adesão do conceito de competências importado do mercado empresarial para a educação por meio da influência das políticas externas, que desenhavam, no momento, novas perspectivas de avaliações em larga escala. Nesse contexto, segundo os estudos de Durlí (2019),

O primeiro conjunto de documentos foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e gerou certo constrangimento. Ao construir PCNs/RCNs o MEC se sobrepôs à competência desse órgão que, em contrapartida, não deliberou sobre eles, não chancelou sua validade como diretrizes nacionais. Tal fato não impediu o MEC de apresentá-los aos professores [...].

De certo modo, instaurou-se um conflito entre o MEC e o CNE, visto que o MEC é um órgão executivo e não legislativo. Ele pode criar documentos orientadores, porém, não mandatórios. A aprovação desses documentos normativos passa pelo aval do CNE que, no momento, vinha se dedicando à construção de outro documento que, pouco mais tarde (1999), veio a público, intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, não validando a proposta dos RCNEIs como Diretrizes Nacionais.

Em meio ao conflito, o MEC, órgão que possui o recurso financeiro para colocar as políticas em ação, investiu na ampla divulgação dos RCNEIs – juntamente com os PCNs – alinhando diversas ações para que eles fossem colocados em prática, dentre as quais a formação docente²⁷ voltada aos documentos e a distribuição dos volumes impressos para as professoras e os professores, bem como para as instituições educativas de todo o território brasileiro. Assim, de acordo com Durlí (2019), embora não mandatórios, os RCNEIs foram se estabelecendo como indutores na formulação/reformulação de currículos nos sistemas e redes de ensino públicos e, ao mesmo tempo, nos programas de formação docente. De acordo com a tese de Wiggers (2007), os RCNEIs foram um dos documentos mais conhecidos e, na época, o mais referenciado nas propostas curriculares municipais do estado de Santa Catarina, devido, supostamente, ao seu caráter prescritivo.

²⁷ Estratégia desenvolvida pelo MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso para levar até as professoras e os professores, nas instituições educativas e formações oferecidas, os chamados “Parâmetros Curriculares” para toda a Educação Básica, o que incluiu os Referenciais para a Educação Infantil.

Paralelamente a esse movimento de construção e divulgação dos Referenciais, o CNE esteve trabalhando na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos voltados à primeira etapa da Educação Básica. O Parecer n. 002/98, que regulamenta as DCNEIs, indica que:

[...] é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias, **tenham clareza a respeito de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos**, a partir do momento de sua homologação pelo Sr. Ministro da Educação, e conseqüente publicação no Diário Oficial da União. (BRASIL, 1998, p. 2, grifos meus)

E aponta ainda que:

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória**. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas. **O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais**, aqui apresentadas. (BRASIL, 1998, p. 2, grifos meus)

A característica mandatória nas DCNEIs estabelece uma diferença importante em relação aos RCNEIs, no entanto, as Diretrizes demoraram para ser incorporadas nas redes e sistemas de ensino, visto que os Referenciais tiveram maior visibilidade e divulgação, por serem prescritivos na linha de um currículo segmentado em conteúdos. Além disso, outro aspecto a ser considerado, segundo Durlí (2019), é o de que as Diretrizes se centraram de forma mais ampla na delimitação de princípios e fundamentos sobre os quais as redes, sistemas de ensino e escolas estabeleceriam as propostas curriculares, e, portanto, mostraram-se menos diretivas do que o Referencial em relação ao currículo.

Nesse contexto pós-LDB, os RCNEIs e as DCNEIs estabeleceram claramente uma base orientadora, um apoio, que oferecesse sugestões de como trabalhar e o que trabalhar na Educação Infantil, trazendo princípios para a ação docente, evidenciando e sincronizando o cuidar e o educar das crianças de zero a seis anos. Nessa direção, os estudos de Durlí (2019) apontam a existência de disputas que giravam (e ainda giram) em torno de qual é o recorte de conhecimento (ou de cultura) que deveria ser legitimado nesses documentos e quem tem o poder para essa

decisão. Afirmando ainda que “Embora não tenha sido instituído um currículo nacional, o Estado foi atuando no sentido de estabelecer certa unidade em torno de um projeto formativo bastante disputado” (DURLI, 2019).

Dez anos depois da publicação da primeira versão das DCNEIs, uma segunda versão é reelaborada e publicada em 2009, alterando significativamente a estrutura do texto anterior²⁸, oferecendo maior descrição e atenção aos pontos já existentes e dando enfoque às especificidades da Educação Infantil, propondo conceitualmente um currículo e uma docência que são específicos para a área. Para essa explanação, as novas Diretrizes foram ampliadas expressivamente em sua quantidade de artigos, passando de um número de quatro artigos para treze em sua nova versão.

Os estudos de Oliveira (2010) indicam que as novas DCNEIs refletem os primeiros passos para a saída de uma posição de submissão da Educação Infantil em relação aos demais níveis de ensino, partindo em direção a certa autonomia na definição de suas questões curriculares e pedagógicas. Colocando a centralidade na criança, e não no conteúdo, as DCNEIs/2009 tratam das especificidades da área focando numa clara explicitação da identidade da Educação Infantil, sua função sociopolítica e pedagógica, bem como a definição de objetivos e princípios para a organização curricular, sugerindo aspectos relacionados aos processos de avaliação e transição/continuidade das aprendizagens das crianças ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Quando finalmente as DCNEIs/2009 passam a ser minimamente reconhecidas e valorizadas nos anos posteriores – tanto por pesquisadores e instituições formadoras, quanto por professoras e professores em exercício da docência na área – conquistando espaço nas discussões sobre as defesas conceituais e organizativas de uma proposta educativa para a Educação Infantil, a BNCC inicia o seu processo de constituição, tramitado verticalmente pelas influências neoliberais de organizações internacionais e mercantilistas, como já fora abordado na primeira seção desta dissertação.

Homologada em dezembro de 2017, a BNCC apresenta como o próprio nome diz, uma base nacional fundada, de acordo com Durli (2019) em quatro grandes

²⁸ Para compreender mais sobre as diferenças e aprofundamentos relativos a transição da versão de 1999 para a versão de 2009, recomendo a leitura do artigo intitulado de “As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Parecer CNE/CEB Nº 20/2009” (DOMINGUES, SAHEB E VAZ, 2011) que está disponível no link: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4492_3018.pdf.

tensões. São elas: 1) composição das comissões e/ou equipes de trabalho e coordenação – inicialmente mantida em segredo, depois exposta, entretanto, logo reconstituída em razão da mudança de governo e das equipes do Ministério da Educação (MEC), abrindo cada vez mais espaço aos empresários da educação, especialmente a partir da terceira versão, e reduzindo drasticamente a participação de professoras/es, pesquisadoras/es e especialistas da área; 2) a autoria da BNCC – nas primeiras versões o MEC se exime da responsabilidade de autoria do documento, assumindo-a na terceira e última versão, junto com o Todos Pela Educação²⁹; 3) composição do recorte de conhecimentos – com inúmeras tensões, voltadas, principalmente, para o recorte de conhecimento do Ensino Fundamental, também com reverberações no recorte destinado à Educação Infantil, como, por exemplo, as questões de gênero e orientação sexual levantadas por grupos conservadores que resultaram na retirada terminológica e na depreciação do termo “ideologia”; 4) Ensino Médio – a contrarreforma do Ensino Médio e a separação dessa etapa da Educação Básica das demais na produção textual do documento.

Diante dessas quatro tensões, a BNCC foi se constituindo, tendo seus ajustes finais firmados e protagonizados pela “forte presença empresarial, incluindo bancos, empresas e organizações e/ou fundações, organizadas em rede – como Fundação Leman, Movimento Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Vidigal” (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 252), além da aliança conservadora (integrantes das igrejas, simpatizantes de projetos como o Escola sem partido, entre outros).

No que se refere especificamente à Educação Infantil, Durli e Campos (2020), ao analisarem as quatro versões que constituem o processo de elaboração da BNCC, alertam para o que chamam de tecnificação do currículo da Educação Infantil. Tal tecnificação está refletida, principalmente, nas análises das concepções/significações atribuídas às terminologias “campos de experiência”, “objetivos de aprendizagem” e

²⁹ O movimento Todos Pela Educação, foi criado em 2006 e se autodeclara como um movimento apartidário e plural da sociedade civil brasileira, em prol da melhoria da qualidade da educação. No entanto, o movimento constitui-se da união de empresários brasileiros que buscam atuar na educação básica brasileira oferecendo suas “soluções eficazes”, a fim de atender aos anseios do capital, baseados na atuação no mercado de trabalho (SÉGALA, 2018). Para maiores informações sobre a atuação do movimento Todos Pela Educação, recomento a leitura da seguinte pesquisa: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24422/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

observadas também na divisão dos conhecimentos e/ou comportamentos a serem atingidos em cada faixa etária. Segundo as autoras, na BNCC,

[...] as experiências passam a ser organizadoras do currículo. Interroga-se sobre essa possibilidade; se com essa perspectiva não se corre o risco de “didatizar” as experiências, sobretudo pela indução provocada pela própria organização da Base: tem-se primeiro, competências gerais a serem adquiridas pelas crianças, desdobradas em “direitos de aprendizagem”, que por sua vez, para serem alcançados requerem a organização de situações pedagógicas apropriadas – os campos de experiência, que são modelados e orientados pelos objetivos comportamentais previstos para cada campo, em cada recorte etário. (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 261).

Ao posicionar os “Campos de experiência” como componentes curriculares, a BNCC acaba operacionalizando-os por meio dos objetivos de aprendizagem que estão listados e baseados nos comportamentos que a criança precisa alcançar em cada faixa etária. Tais objetivos acabam por restringir/limitar a docência, visto que “funcionam como um ‘guia’ para a elaboração dos planejamentos e orientações da prática pedagógica. Corre-se o risco de passarem a ser engessados e rígidos, ao invés de flexíveis, como requer a ação pedagógica centrada na criança.” (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 264).

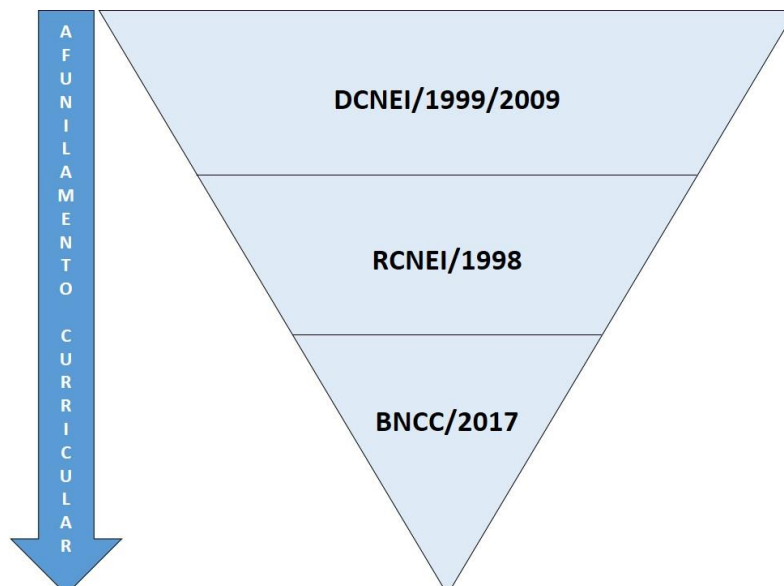
No contexto de aprovação da BNCC, a docência transforma-se em território de disputas, assim como a formação docente (inicial e continuada/permanente) torna-se campo estratégico privilegiado para a atuação empresarial, pois é por meio dela que se objetivam mudanças educacionais direcionadas conforme o projeto de educação/sociedade que se pretende assumir, seguindo os interesses do atual governo. Assim, ocorre que as perspectivas de autonomia para a docência a partir da BNCC estão cada vez mais constrangidas em razão dos mecanismos de regulação da ação docente e curricular estarem cada vez mais controladores/limitadores pelas novas políticas do conhecimento oficial.

É fato que a BNCC apresenta um currículo nacional que já vinha sendo ensaiado em outros moldes, em outros tempos históricos, sob outros interesses e desinteresses, outras lideranças e direcionamentos, com desenhos textuais e conceituais cada vez mais disputados política, econômica e epistemologicamente. Portanto, a questão a ser considerada nesse momento não é tanto sobre haver, ou não, a necessidade de um currículo nacional diante de toda a territorialidade e diversidade cultural brasileira, mas é sobre a forma como operam as políticas do conhecimento oficial, seus desdobramentos e consequências para a Educação Infantil e para a Educação de forma geral.

É importante analisar nessa trajetória documental e epistêmica que vem sendo delineada pelo contexto de políticas nacionais, o desenho que se forma no processo de afunilamento/estreitamento curricular até chegar a um currículo nacional. Embora forte, via apoio e interesses firmados no contexto de influência desses documentos (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, organismos internacionais, AGENDA E2030), também, contraditoriamente, esse currículo nacional se coloca frágil, em virtude da forma constitutiva como foi elaborada, na qual o Estado procurou instaurar um aparente consenso, desconsiderando as fervorosas críticas instaladas em seu contexto de produção, pelas quais o debate curricular não se encontra encerrado. E em meio a essas contradições que fazem parte das políticas do conhecimento oficial, o contexto da prática (Formação de Professores, Materiais didáticos, Prática pedagógica) também se torna um território muito disputado.

Para uma compreensão mais alargada e sistemática, organizei o esquema a seguir (Figura 3) explanando esses três momentos históricos, compondo uma trajetória de afunilamento na perspectiva de uma regulação curricular sobre essas políticas oficiais para a Educação Infantil.

Figura 3 – Afunilamento das políticas oficiais para a Educação Infantil na perspectiva da regulação curricular



Fonte: elaborada pela autora, 2020.

Nota-se, por meio da Figura 3, que o critério de organização desse afunilamento não foi o temporal, conforme descrição anterior sobre cada momento da

trajetória histórica de construção dessas políticas. Para sua sistematização, adotei outra lógica, que considera em sua parte mais larga, as DCNEIs como política oficial de uma perspectiva mais aberta, no sentido de não prescrever diretamente os conteúdos/conhecimentos. Estreitando essa parte aberta, temos os RCNEIs, seguidos de um fechamento deste funil representado pela BNCC, como políticas oficiais de uma perspectiva mais fechada, no sentido de serem mais prescritivas em relação aos recortes de conhecimentos e de comportamentos que as crianças precisam alcançar. Assim, forma-se um afunilamento tendo como foco a regulação curricular³⁰ estabelecida pelas políticas oficiais para a Educação Infantil.

No topo da imagem, encontra-se a parte mais alargada desse afunilamento curricular, na qual estão localizadas as DCNEIs, construídas em 1999 e reformuladas em 2009. Conforme demonstrado por meio da trajetória histórica de constituição dessa política, é perceptível na primeira versão das Diretrizes a sistematização e definição de concepções disputadas no momento de sua publicação, intencionando a definição de uma base educativa que regulamentasse a etapa Educação Infantil. E, em sua reformulação, foram ampliadas significativamente as discussões curriculares para a Educação Infantil. Apesar desse documento não afunilar curricularmente no sentido de listar conteúdos mínimos, ele buscou estabelecer os mínimos para a ação pedagógica, definindo parâmetros constitutivos de currículos e Projetos Políticos Pedagógicos mais abertos e aproximados das diferentes realidades educativas que podem ser encontradas no território brasileiro.

No centro da figura, iniciando o estreitamento curricular na direção desse afunilamento sobre aspectos regulatórios, nota-se a marca das disputas realizadas sobre o que será definido como conhecimento oficial para a Educação Infantil e quem tem esse poder de decisão. Essas disputas foram refletidas, principalmente nos conflitos entre MEC e CNE – entre RCNEI e DCNEI, mas também estiveram cercadas por interesses de outros setores – sociais, políticos e econômicos. Diferentemente das Diretrizes, que se mostraram mais organizativas e menos diretivas, é possível observar nos Referenciais uma clara tentativa de definir mínimos de conteúdos por

³⁰ Também é importante notar que essa regulação está diretamente relacionada ao projeto de educação defendido em cada governo, o que resulta na seguinte compreensão: quanto mais neoliberal a perspectiva de governo, mais incisivo na definição do recorte de conhecimento/cultura.

idade para a Educação Infantil, seguindo o mesmo padrão curricular de outras etapas da Educação Básica.

Trazendo então uma base extremamente estreita, a parte mais baixa da imagem reflete uma tentativa de fechamento verticalizado realizado pela BNCC; um currículo nacional com recortes claros de conhecimentos e/ou comportamentos a serem alcançados pelas crianças, organizados em quadros codificados que fragmentam o humano, impõem padrões de comportamentos por idade, sugerindo modelos de avaliações em larga escala direcionadas a essa etapa de ensino. Ao determinar finalidades específicas a serem alcançadas pelas crianças em cada recorte etário, a BNCC acaba responsabilizando as professoras e os professores por esse tipo de alcance. O foco docente está no desempenho das crianças, ou seja, está centrado nos conteúdos e não nas relações que a criança estabelece com o mundo, como era nas DCNEIs.

Aquilo que serviu para observar e valorizar as especificidades e singularidades de cada recorte de idade e de cada criança que compõe a Educação Infantil, foi tomado pelas políticas neoliberais como forma de generalizar, utilizado para homogeneizar, segregar e fragmentar a formação humana. Conseqüentemente, nessa passagem de uma perspectiva curricular mais aberta para uma perspectiva curricular cada vez mais fechada, objetivou-se a padronização curricular, o controle dos conhecimentos e o cerceamento da autonomia das instituições educativas e dos professores.

Numa perspectiva analítica da evolução histórica da constituição desses normativos nacionais, a Figura 3 demonstra o afunilamento e, de certa forma, um fechamento, direcionado e verticalizado, resultante num currículo normativo e obrigatório dentro de um contexto nacional que pode interferir significativamente na construção das políticas curriculares oficiais regionais/locais, como analisarei na sequência dessa seção.

4.2 Dimensão Municipal – documentos orientadores da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis

Para adentrarmos nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), considero importante fazer um panorama histórico sobre o

início da Educação Infantil pública no município de Florianópolis, a fim de evidenciar o seguinte fato: a constituição da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis, acompanha, de certa forma, a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil no Brasil. Conseqüentemente, a RMEF parte das regulamentações legais, diretrizes e proposições curriculares nacionais, para construir seus normativos regionais/locais.

O município de Florianópolis inaugurou em 1976 sua primeira instituição de Educação Infantil pública – o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, localizado na parte continental de Florianópolis. Segundo Ostetto (2000), o NEI Coloninha começou atendendo quatro turmas de 4 a 6 anos, em período parcial, numa antiga capela de madeira adaptada, cedida para a Prefeitura, com um trabalho pedagógico pautado nos princípios de uma educação compensatória, já que este era o modelo que vinha sendo adotado nacionalmente para a pré-escola.

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

Quanto aos profissionais que iniciaram o atendimento a criança pequena na Educação Infantil pública do município de Florianópolis, desde o início, foram professoras com formação em magistério, e/ou com curso adicional (materno-infantil). De acordo com Ostetto (2000), tal fato diferencia o município de Florianópolis de outros municípios e estados brasileiros, que trazem históricos de profissionais sem formação para atuar na área. A influência para essa formação que era direcionada à chamada “pré-escola”, foi marcada, principalmente, pelo Colégio Coração de Jesus – instituição privada que oferecia cursos de magistério, estudos adicionais materno-infantil, além de atender as crianças em idade pré-escolar. Assim, para a primeira unidade de Educação Infantil do município de Florianópolis, ao invés de utilizar professoras que já atuavam no Ensino Fundamental da rede municipal, ou professoras sem formação, foram convidadas cinco professoras formadas no magistério do Colégio Coração de Jesus e contratadas como substitutas, sendo que uma delas assumiu a posição de diretora.

No que se refere a proposta pedagógica construída pela RMEF, conforme demarcado no início desta subseção, o Projeto inicial de 1976 tinha como premissa

“Educar para Compensar”, sob influência do modelo que vinha sendo seguido nacionalmente para a pré-escola. Essa perspectiva é assumida, quando

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

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se propôs como projeto inicial educativo para a RMEF a preparação para a escola primaria e a compensação de carências, Ostetto (2000) encontrou em seus achados a tentativa de evitar o dirigismo. Cinco anos depois da inauguração da primeira unidade de Educação Infantil pública municipal, a RMEF que contava com dez unidades educativas – sendo uma do tipo Creche e nove do tipo “NEI”, teve pela primeira vez seu currículo delineado, tendo a contribuição de professoras e diretoras no seu encaminhamento (OSTETTO, 2000).

O primeiro documento curricular da RMEF que tenta sistematizar um projeto pedagógico para as creches e NEIs municipais, especificando concepções, objetivos, conteúdos e sugestões para ação docente, foi intitulado de “Currículo Pré-escolar” em 1981. Segundo Ostetto (2000, p. 117) este documento está constituído,

[...] por uma introdução que vem destacada a concepção de currículo adotada; objetivos (da educação pré-escolar e do currículo); áreas de desenvolvimento que serão priorizadas; objetivos, conteúdos e sugestões de atividades para cada uma das áreas indicadas.

Revelar a existência desse documento normativo organizado em 1981, traz subsídios para pensar os primeiros ensaios curriculares municipais na direção de uma preocupação com a normatização e, de certa forma, com as especificidades deste segmento. Para a época de sua constituição, desenvolver uma proposta para o atendimento na creche e na pré-escola, buscando evidenciar o espaço educativo como lugar de desenvolvimento e de intencionalidade pedagógica, e não somente com o intuito de suprir carências, já representava um progresso comparado a outras cidades e estados brasileiros. Mesmo reproduzindo muitos aspectos educativos sob os moldes do ensino primário, em algum grau, a RMEF já buscava um caráter particular para a Educação Infantil. Nas palavras de Ostetto (2000, p. 121),

[...] é interessante marcar uma característica da proposta: o atendimento da pré-escola como espaço escolar, como lugar de desenvolvimento. Mesmo que o currículo não fale de conhecimento (mas fala em área de estudo), a pré-escola é afirmada como espaço educativo, com intencionalidade pedagógica. Este aspecto evidencia, no meu entendimento, uma das especificidades na constituição e ampliação da rede de educação pré-escolar

municipal de Florianópolis, quando comparada às redes de outras cidades e Estados brasileiros. Ela surge justificada pela carência e desvantagens culturais da população de baixa renda, mas efetiva-se como espaço educativo-escolar, com currículo próprio e professoras para encaminhá-lo. Este aspecto é, sem dúvida, muito significativo nesta história que vamos desvendando, mesmo considerando que possa ter havido uma certa distância entre o proposto e o realizado... o grande problema dos currículos!

Considerar a distância entre o que está proposto e o que é realizado, é preciso. Historicamente, quando desconsideramos essa distância, arquitetamos uma visão artificial do que é o currículo em função de concepções e formas de ser/fazer tidas como ideais. Por isso, trago a ênfase de se considerar o currículo num movimento contínuo; pensando em seu desenvolvimento desde o prescrito até o real. Desse modo, desde o primeiro currículo prescrito para o município de Florianópolis, é possível identificar sua distância do real. Esse é um movimento característico do desenvolvimento curricular. É claro que, de lá para cá, temos esforços contínuos para diminuir essa distância, buscando alinhamento e muito estudo, mas ainda hoje podemos identificar distâncias a serem superadas.

Diversificadas foram as propostas pedagógicas desde o início da Educação Infantil na RMEF. De uma educação compensatória, espelhada nacionalmente, a RMEF foi construindo e reconstruindo seu currículo ao longo dos anos. Passou por propostas pautadas em datas comemorativas, com uma série de sugestões de atividades correspondentes a cada comemoração, como aconteceu em outros municípios e estados brasileiros. Também, atividades direcionadas a coordenação motora, principalmente, utilizando desenhos e pontilhados mimeografados, alternados com colagem, pintura, recorte e outras “técnicas artísticas” (OSTETTO, 2000). Propostas que deixaram, ainda por muito tempo, rastros difíceis de serem apagados relacionados a essas formas de trabalho com as crianças pequenas.

Experimentou-se também diversas bases teóricas, apoiadas, principalmente, na psicologia do desenvolvimento humano (inicialmente com influência do construtivismo de Piaget – principal referência dos anos 80, e mais tarde, orientada por autores da Psicologia Sócio-histórica, pautada principalmente nos pressupostos de Vygotsky). No processo transitório entre uma base e outra, a defesa de um caráter pedagógico para a pré-escola, atribuía um papel de ensino-aprendizagem para este segmento. Portanto, passou-se a construir um novo olhar para a pré-escola, que para além de um espaço de desenvolvimento, tornou-se também um espaço de aprendizagem. E essa acepção de lugar de desenvolvimento e aprendizagem

acompanha os estudos e normativos nacionais, e, conseqüentemente, as tendências internacionais ao longo dos anos.

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

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

No caso, a autonomia municipal implica a fundação e a gestão de um Sistema Municipal de Educação (SME). No entanto, como em outros municípios e Estados, a constituição de um SME é marcada por contradições, dentre elas o partidarismo político que gerou descontinuidades nas propostas pedagógicas e projetos para a educação de zero a seis anos. Ostetto (2000) confirma a afirmativa quando diz que nesse período houveram descontinuidades³¹ na elaboração do currículo/proposta pedagógica para a Educação Infantil da RMEF, na medida em que vinha sendo redesenhada e reavaliada de tempos em tempos.

Também, com a LDB/96 que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, passou a ser papel do Estado, na figura da instância municipal, assegurar o direito para todas as crianças de zero à seis anos, o que implicou seu reconhecimento como parte do SME. No entanto, outra diferença significativa no município de Florianópolis diante dos demais municípios catarinenses, destacada por Ostetto (2000), diz respeito a vinculação administrativa da Educação Infantil, o que trouxe implicações importantes para o encaminhamento do trabalho no interior das unidades educativas. Historicamente³² houve uma divisão administrativa da Educação Infantil, ficando, geralmente, a creche vinculada às Secretarias de Bem-Estar Social, da Família e Assistência, e a pré-escola vinculada especificamente às

³¹ Segundo Ostetto (2000), em alguns governos, como na gestão de Esperidião Amin e Bulcão Viana, não houve estruturação material/documental de propostas pedagógicas para o segmento da pré-escola. Apenas algumas orientações e realizações de cursos de formação. Aspecto que demonstra descontinuidade na produção curricular material da RMEF.

³² Lembrando que, conforme já mencionado na segunda seção desta pesquisa, somente a partir da LDB/96, com a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é que a Educação Infantil é desvinculada dessas outras secretarias (Saúde, Assistência social, Bem-Estar Social, da Família, entre outras) para se vincular a área da educação e, portanto, do Ministério de Educação.

Secretarias de Educação (OSTETTO, 2000). No entanto, o município de Florianópolis já traz desde o início sua vinculação direta a Secretaria de Educação Municipal, compreendendo a importância também da parceria e articulação com outras secretarias.

Em seus estudos voltados para o período entre 1976 e 1996, Ostetto (2000), descreve o que chamou de “Retratos Históricos da Rede Municipal” de Florianópolis, se debruçando sobre o processo de constituição da RMEF por meio de memórias particulares, via história oral, daqueles que participaram do percurso, bem como alguns documentos, relatórios e outros achados importantes, pelos quais montou seu quebra cabeça histórico. Por meio desse estudo, organizou alguns mapas mostrando o crescimento de creches e NEIs de 1976 à 1996. Segundo Ostetto (2000), entre 1976 e 1981, a RMEF possuía 10 unidades de Educação Infantil. Em 1996 esse número subiu para 57 unidades municipais, dentre estas 23 creches e 34 NEIs.

Atualmente³³, o município conta com 88 instituições de Educação Infantil municipal, dentre essas, 9 são vinculadas à Escola Básica Municipal (EBM). Além disso, a RMEF conta com 13 unidades conveniadas para o atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Portanto, com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB/96) e a obrigatoriedade da matrícula e frequência de crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil (Emenda Constitucional nº 59/2009³⁴, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade), tornou-se cada vez mais necessário a construção de novas unidades educativas e o investimento municipal para ofertar vagas com qualidade para crianças de zero a seis anos, e, mais ainda, de quatro a seis anos (devido ao caráter obrigatório).

Outro aspecto importante a ser mencionado refere-se a mudança na nomenclatura utilizada para se referir as unidades educativas de Educação Infantil no município. Até 2017 a RMEF dispôs de duas nomenclaturas para as instituições de Educação Infantil, são elas: Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI), sendo as primeiras destinadas às crianças de zero a seis anos em período integral, e os segundos, atendendo, preferencialmente, crianças de quatro a seis anos, em período

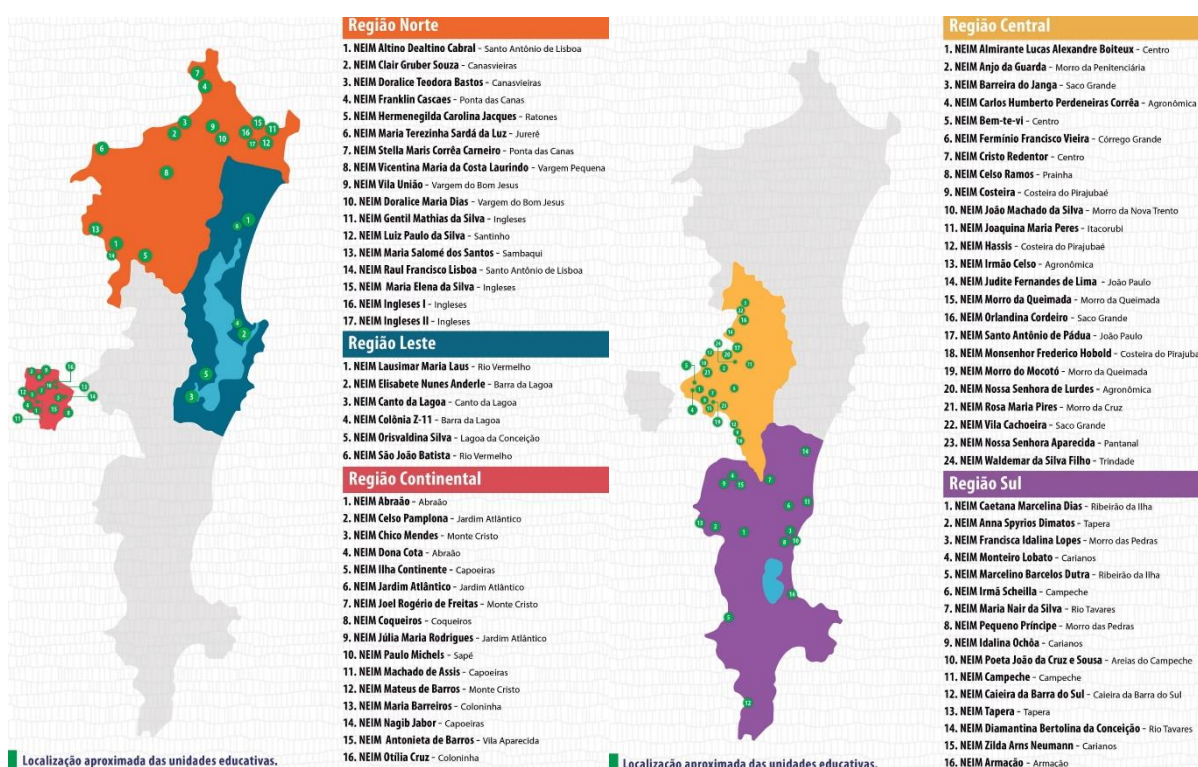
³³ Estes dados foram retirados do site da Prefeitura Municipal de Florianópolis no dia 04 de maio de 2020, e está disponível no seguinte link de acesso: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=nucleos+de+educacao+infantil+municipais&menu=4&submenuid=139>

³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

parcial. Porém, com o decreto Nº 18.494, de 11 de abril de 2018, buscou-se uma unificação nas nomenclaturas, passando a chamar todas as instituições de Educação Infantil da RMEF de “Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM)”.

Com os dados atualizados, a Figura 4 apresentada a seguir demonstra o panorama de crescimento das unidades de Educação Infantil da RMEF com base nos dados disponibilizados no site da PMF:

Figura 4 – Mapa de localização dos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis em 2020



Fonte: Imagem retirada do site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2020.

Ao olhar o mapa representado pela Figura 4, observa-se a localização das unidades educacionais destinadas à Educação Infantil no município de Florianópolis. Conforme mencionado anteriormente, em seus primeiros 20 anos, a RMEF consolidou 57 unidades, e nos 23 anos que seguiram – desde a aprovação da LDB/96, 31 unidades foram acrescentadas. Ou seja, a construção de novas unidades foi reduzida nos últimos anos, mesmo ainda havendo listas de espera para vagas na Educação Infantil municipal. Assim, torna-se importante também olhar para o número de matrículas, visto que algumas unidades passaram por reformas e ampliação.

Importa destacar ainda que em 2018, apesar das manifestações contrárias dos profissionais de educação e da saúde da PMF, foi aberta a possibilidade empresarial de Organizações Sociais (OS) assumirem a administração de instituições educativas e unidades de saúde que estavam sendo construídas por meio do projeto de Lei nº 17484/2018, intitulado “Creche e Saúde Já”, elaborado pela PMF, descaracterizando o serviço público e alargando o espaço privado dentro da RMEF.

O crescimento da RMEF, além de estar refletido na expansão e construção de novas unidades educativas, pode ser identificado também na Tabela 1, que apresenta um comparativo de dados expostos pela Ostetto (2000) em seus estudos referentes a evolução das matrículas nos primeiros vinte anos de Educação Infantil da RMEF, com os números atuais referentes ao período de coletas de dados para esta pesquisa (2019) – vinte e três anos pós-LDB/96:

Tabela 1 – Evolução das matrículas na Educação Infantil municipal – SME/PMF

PERÍODO	Nº DE CRIANÇAS
1976	92
1996	4.837
2019	14.606 ³⁵

Fontes: 1976 e 1996: OSTETTO, 2000; 2019: Dados fornecidos por e-mail pela Gerência de Formação Continuada da RMEF em 29 de agosto de 2019.

Na “Tabela 1”, vemos o alargamento do acesso as instituições de Educação Infantil sob três períodos importantes. São eles: a) 1976 – ano de criação da primeira unidade educativa pública da rede municipal de Florianópolis; b) 1996 – ano de publicação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a LDB e institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e c) 2019 – ano referente ao contexto dessa pesquisa. Apesar da expansão considerável no número de matrículas na Educação Infantil municipal, cabe sublinhar que desde o início – desde a primeira unidade educativa de Florianópolis³⁶ – se tem listas de espera para conseguir vagas, e este

³⁵ Em 2019, a RMEF estava atendendo 14.606 crianças, incluindo aquelas atendidas nas EBMs por meio dos NEIMs vinculados.

³⁶ Ostetto (2000), apresenta em seus estudos um depoimento de Sônia Maria Dutra Luciano (primeira Coordenadora do Serviço de Educação Pré-escolar) dizendo que já na primeira unidade educativa criada (NEI Coloninha), a procura foi tão grande que houve a necessidade de fazer uma lista de espera para as vagas. A autora ainda afirma que 20 anos depois da inauguração da primeira unidade, ou seja,

ainda é o cenário em 2019: as listas de esperas continuam. Este fato revela a grande necessidade de políticas públicas que atendam e invistam nas demandas de vagas necessárias para o município.

Ao direcionar o olhar para a constituição da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis, percebemos que ela vem acompanhando a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil em nível nacional. Um exemplo recente que pode elucidar tal afirmação, diz respeito a regulamentação e reformulação das próprias formas organizativas dos agrupamentos de crianças, que com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos e, conseqüentemente, com a necessidade de ampliação de ofertas de vagas (principalmente para o público de quatro a seis anos), o município recorreu a seguinte estratégia a partir da Portaria n. 345/2018, que se manteve na portaria n. 460/2019: para as novas vagas nas unidades que ofertam o atendimento em período integral, a composição dos grupos deverá respeitar a organização do Quadro 3.

Quadro 3 – Composição dos grupos de crianças de acordo com a portaria n. 460/2019

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

Fonte: Portaria n. 460/2019.

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

Essa iniciativa reverberou na nomenclatura utilizada para identificar as unidades educativas da RMEF, definindo, conforme mencionado anteriormente, “Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)” a partir de 2018. Ocorre, portanto, a

em 1996, ainda haviam muitas crianças em listas de espera. Infelizmente, considerando os anos que seguiram, essa ainda é a realidade no município de Florianópolis em 2020.

suposição de que esta mudança de nomenclatura não foi ingênua. Ao contrário, desidentificou aquilo que diferenciava as “Creches” dos “NEIs”: turnos parciais/integrais, ou seja, o tempo de permanência da criança no espaço educativo. A limitação imposta foi a de que algumas crianças poderão ficar em período integral, enquanto outras ficarão apenas em período parcial. Esta decisão abre precedente para um futuro no qual o tempo integral não seja mais garantia do poder público. Amplia-se dessa forma as vagas oferecidas, no entanto, ainda em quantidade insuficiente para zerar as listas de espera, e, em sua maioria, vagas parciais destinadas às crianças, cujas famílias trabalham (geralmente) o dia inteiro e necessitam de vagas integrais.

Exemplos como esse, onde os normativos de âmbito nacional regulam e influenciam diretamente na construção dos normativos regionais/locais, reforçam o conceito de que (conforme mencionado na subseção 2.2 – Currículo no contexto da Educação Infantil) as propostas pedagógicas, bem como documentos que orientam e regulamentam o funcionamento das instituições de Educação Infantil, são expressões do currículo, visto que por meio deles são construídas intenções e formas de autonomia e regulação.

Os documentos que foram criados ao longo da trajetória da RMEF vão demarcando cada momento histórico do município. O movimento mais recente de sistematização curricular da RMEF para a Educação Infantil tem sua trajetória a partir de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2015), e envolve um conjunto de documentos curriculares que tem como marco a continuidade entre os estudos de um documento para o outro, bem como a busca de participação dos profissionais da educação, por meio das formações permanentes oferecidas. Este conjunto é composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC (2015); Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Os três primeiros serão focalizados a seguir.

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

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

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

Com o documento organizado em três partes, a primeira parte das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) foi elaborada pela professora da UFSC, Eloísa Acires Candal Rocha. A segunda parte do documento foi produzida por um grupo de professores conferencistas³⁷ que elaboraram textos a partir de indicativos apresentados na primeira parte do material. E por fim, numa terceira parte das Diretrizes, o documento buscou trazer relatos de experiências praticadas nas unidades educativas da RMEF com autoria³⁸ de professoras, supervisoras e demais profissionais envolvidos, compartilhando práticas exitosas que ocorreram na RMEF.

³⁷ Daniela Guimarães com o texto “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética”; Verena Wiggers com o texto “Estratégias pertinentes à ação pedagógica”; Luciana Esmeralda Ostetto com o texto “Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”; Suely Amaral Mello com o texto “Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos”; Maurício Roberto da Silva com o texto “Corpo em movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens”; Ana Regina Ferreira de Barcelos com o texto “Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico”.

³⁸ Solange Rocha dos Santos com o texto “Contares, rimas e cantares”; Patrícia Lúcia B. da Silva, Daniela Tasquini, Elenir M. da Silva, Cláudia de Almeida Tem Caten, Kathia S. da Cunha, Fábio Tomaz Alves, Andréia Karla de B. Dias e Maria Aparecida Machado com o texto “Nosso mundo, nossa casa”; Andréia Cristina Custódio Correa, Daniela Cristina Silva, Luciano Gonzaga Galvão, Sílvia Albertina Venâncio com o texto “Avaliando o cotidiano através da imaginação”; Projeto coletivo da unidade com o texto “Interação: uma proposta de trabalho pedagógico... onde tudo pode acontecer...”; Alcinéia Bernardo da Silva Caetano, Fernanda Noronha Pandolfi, Jorgeane Rachadel Ramos, Jaqueline Teixeira Correia, Marilene Knoner Archer, Márcia Maria Romã, Rosenaide Ivone Gonçalves com o texto “Uma viagem, muitas histórias”; Márcia Maria Borges Wageck com o texto “Os desafios de uma proposta: trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades na educação infantil”; Geisa Mara Laguna Santana e Rosiane de Fátima Ribeiro da Silva com o texto “Boi-de-mamão: uma brincadeira de faz de conta”; Adriança de Souza Broering com o texto “Um projeto de cultura e arte na creche: algumas possibilidades...”; Patrícia Vieira Leite, Ana Maria da Silva e Rute Rosa Amorim com o texto “O mundo encantado do circo travessura”.

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

Organizada em quatro capítulos, as Orientações Curriculares (2012) resgatam num primeiro momento as Diretrizes para a Educação Infantil da RMEF e as DCNEI/2009. No segundo capítulo é abordada a concepção da brincadeira como aspecto estruturante do trabalho pedagógico. O terceiro capítulo é destinado aos Núcleos da Ação Pedagógica, que “objetivam identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, objetivando detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo escolar tradicional, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9). Seu último capítulo aborda as Estratégias da Ação Pedagógica que ressalta a importância da documentação pedagógica, trazendo a observação, o registro e a avaliação como ferramentas importantes para o planejamento pedagógico.

Um terceiro texto que compõe esse conjunto de documentos está intitulado de “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)”. Diferente do processo de construção curricular realizado para as Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), na qual houve a consultoria e colaboração de um grupo de especialistas³⁹ que incorporou “parte das percepções dos profissionais em sua versão final” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7), o Currículo da Educação Infantil da RMEF

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

³⁹ O documento das Orientações curriculares (2012) indica em sua ficha técnica a consultoria de Angela Maria Scalabrin Coutinho e Eloísa Acires Candal Rocha. Como colaboradoras, traz as seguintes especialistas: Alessandra M. Rotta de Oliveira, Andréa Simões Rivero, Rosa Batista e Rosinete Valdeci Schimitt.

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

Ademais, o Currículo para a Educação Infantil da RMEF está organizado da seguinte forma: Introdução; Brincadeira; Núcleo da Ação Pedagógica – Relações Sociais e Culturais; Núcleo da Ação Pedagógica – Linguagens (incorporando os seguintes subtítulos: Linguagem Oral e Escrita; Linguagens Visuais; Linguagens Corporais e Sonoras); E, por fim, o Núcleo da Ação Pedagógica – Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos (incorporando um subtítulo dedicado a Linguagem Matemática). Na organização interna do documento, optou-se por seguir a divisão por grupos etários definidas nas Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), sendo ela feita da seguinte forma: Bebês – até 1 ano e 11 meses; Crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses à 3 anos e 11 meses; e Crianças pequenas – 4 anos à cinco anos e 11 meses. No entanto, em diversos NAPs estão disponibilizados ações comuns à todos os grupos etários. O documento ressalta que:

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

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

Diante do atual conjunto de documentos que sistematizam e organizam o currículo da Educação Infantil da RMEF, e considerando a complexidade que é

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

4.2.1 Concepções sobre o Currículo e a Docência nos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: buscando dispositivos de Autonomia e Regulação

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

Dessa forma, a busca foi feita artesanalmente, entrando em cada documento curricular – que estão disponíveis no site da PMF – estabelecendo como estratégia a procura no corpo dos documentos pelos descritores definidos previamente “Currículo”, “Docência”, “Autonomia” e “Regulação”, a partir da ferramenta de localização “Ctrl+F”. Para abranger as variações de alguns termos, utilizou-se as possibilidades de buscas demonstradas no Quadro 4.

Quadro 4 – Palavras-chaves e suas variações para a análise de conteúdo

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

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

O processo da busca artesanal foi demorado, exigindo organização e paciência. Nesse sentido, fui criando quadros para um registro pessoal, nos quais coloquei excertos que relacionassem os termos pesquisados à docência, ou no caso das variações terminológicas sobre o termo docência, que estivessem relacionados a uma concepção que revelasse o perfil e o papel docente que a RMEF desenha em seus documentos. Para melhor visualização sobre essa busca terminológica, organizei o Quadro 5, que segue:

Quadro 5 – Incidência dos termos nos documentos curriculares analisados

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	INCIDÊNCIA DOS TERMOS
Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	Currículo	Currículo (21) Proposta político-pedagógica (0) Proposta(s) pedagógica(s) (18) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (2) Projeto educacional (pedagógico) (9) Projeto político-pedagógico - PPP (36) Projeto de formação (5)
	Docência	Docência (14) Professores (187) Educador (80) Adulto (112) Profissionais (80)
	Autonomia	Autonomia (13) Autoria (58)
	Regulação	Controle (28) Regula (1)
Orientações Curriculares para	Currículo	Currículo (38) Proposta político-pedagógica (0)

Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)		Proposta(s) pedagógica(s) (27) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (1) Projeto educacional (pedagógico) (7) Projeto político-pedagógico - PPP (7) Projeto de formação (0)
	Docência	Docência (11) Professores (112) Educador (2) Adulto (126) Profissionais (125)
	Autonomia	Autonomia (19) Autoria (19)
	Regulação	Controle (9) Regula (5)
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)	Currículo	Currículo (46) Proposta político-pedagógica (1) Proposta(s) pedagógica(s) (2) Proposta(s) educativa(s) (o-pedagógica) (0) Projeto educacional (pedagógico) (0) Projeto político-pedagógico - PPP (0) Projeto de formação (0)
	Docência	Docência (3) Professores (16) Educador (2) Adulto (39) Profissionais (80)
	Autonomia	Autonomia (17) Autoria (22)
	Regulação	Controle (1) Regula (1)

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento das concepções nos documento orientadores da RMEF, 2020.

Diante do Quadro 5, observa-se que a busca pelas palavras-chaves no corpo do texto dos três documentos orientadores analisados, demonstrou de forma bastante satisfatória uma incidência que confirma a centralidade da organização curricular voltada para a orientação do trabalho docente, especificando e ampliando discussões e concepções importantes para a área. Quanto a incidência numérica, é importante observar se o fato de encontrar os descritores significa realmente que o documento está tratando daquilo que intenciono por meio dos questionamento orientadores dessa subseção. Quando, por exemplo, encontramos os excertos sobre autonomia e regulação está se referindo as professoras e professores, ou refere-se a autonomia e regulação da criança, sujeito da Educação Infantil? Portanto, o processo de análise foi um exercício intenso que resultou nos achados que seguem.

Para melhor organização do processo de análise dos excertos encontrados fui me baseando nos questionamentos iniciais, e comecei com o seguinte: *Que concepção de currículo para a Educação Infantil encontramos nos documentos*

curriculares da RMEF? Para responder esse questionamento, primeiramente, trago um excerto do documento mais antigo analisado – Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), que aborda uma preocupação em definir um “currículo” para a Educação Infantil, visto que

[...] pela força das representações e práticas conservadoras, especialmente num momento histórico em que as políticas neoliberais exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino, há uma tendência de descolar o trato com os conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade. Tal tendência tem-nos levado a prescrever muita cautela em indicar conteúdos específicos para trabalhar na faixa etária de 0 a 6 anos. Mesmo quando redefinidos e reorientados, conforme procuramos explicitar aqui, percebemos um risco enorme no sentido de enquadramento como programa **curricular**. Insistimos, então, em manter um alerta vermelho neste particular! (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 15)

Com este excerto, situado num documento produzido em 2010, expõem-se uma preocupação histórica em diferenciar a Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica a fim de não antecipar conteúdos e reproduzir práticas do Ensino Fundamental, considerando a existência de especificidades advindas dos sujeitos de pouca idade que frequentam a Educação Infantil e que reverberam no pensar e no fazer da docência para a área. O período histórico revelava o aumento das políticas nacionais (e até mesmos internacionais) voltadas para a Educação Infantil de cunho neoliberal, principalmente a partir da década de 90, transformando a Educação Infantil em um nicho mercadológico a ser explorado que necessita da definição de competências mínimas nos currículos. No entanto, essas competências deslocam a criança e suas relações sociais do foco curricular, direcionando-se aos conteúdos que devem ser trabalhados. Também importa notar que um ano antes (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estavam sendo republicadas em uma atualização necessária e mais aprofundada que a primeira versão publicada em 1999. Trazendo uma política voltada a continuidades nos debates e estudos sobre a infância, tal documento parece ter influenciado substancialmente na produção do documento municipal que partilha concepções importantes para a área.

Instaurado o “alerta vermelho”, o documento retrata uma concepção de currículo que ainda divide seu uso terminológico com outros termos como “proposta pedagógica” e “projeto educacional-pedagógico”. Assim, entendo que a acepção definida no documento sobre o currículo para a Educação Infantil considera a necessidade de pensar uma Pedagogia comprometida com as crianças e suas infâncias, e esta Pedagogia, portanto,

[...] necessita definir as bases para um **projeto educacional-pedagógico** para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 14)

O termo “projeto educacional-pedagógico” é trazido no documento e se apoia nas ponderações de Maria Lúcia de A. Machado para a qual

[...] os termos proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico, projeto educativo têm sido utilizados com significados similares na literatura especializada sobre a criança na faixa de zero a seis anos, para indicar o conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, a autora prefere adotar o termo **projeto educacional-pedagógico** apresentando os motivos para essa opção. O primeiro deles é que a palavra projeto traz em seu bojo a idéia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real. Estas ações partem de uma realidade configurada, mas, também antecedem uma ação concreta no real, estabelecendo, portanto, condições a priori para essa ação. Além disso, o termo projeto sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 1996, p.15).

Associado ainda ao termo projeto, o termo educacional-pedagógico tem o propósito de demarcar o caráter intencional que viabiliza o cumprimento das funções educativas de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e dos conhecimentos das crianças nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, o termo defende a reconfiguração da ideia de currículo como conjunto de experiências e se aproxima da compreensão de currículo como projeto formativo defendido por Pacheco (2005), ou seja, as “Diretrizes educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil (2010)” refletem o entendimento de que o currículo se expressa nos e pelos projetos educacionais-pedagógicos construídos em cada contexto singular.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF, inicialmente, revisam as Diretrizes educacionais-pedagógicas (2010) e, por isso, parte da sua concepção de currículo, apoiada no termo projeto educacional-pedagógico dizendo que o termo:

[...] é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções sócio-educativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos **profissionais**, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/p)

Expõe assim, o que chama de “conteúdos da ação”, como forma de orientar e organizar o currículo da Educação Infantil da RMEF. Segundo o documento, tais conteúdos tem

[...] o objetivo de detalhar os núcleos /âmbitos da ação pedagógica, diferente do conteúdo **curricular** da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação **docente** na direção da atividade infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, nota de rodapé nº 4)

Nessa perspectiva, podemos dizer que os documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF trabalham com a ideia de conteúdos em seu currículo, mesmo que eles expressem certa diferenciação destes para os conteúdos disciplinares de outras etapas da Educação Básica.

No restante do texto das Orientações Curriculares (2012), a concepção de currículo que se torna base para os conceitos e orientações é a expressa nas DCNEIs/2009, para a qual o currículo da Educação Infantil é

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

Tal escolha demonstra que a aceção curricular da RMEF para a Educação Infantil concebe a ideia de que o currículo se concretiza na prática. Ultrapassando uma visão simplista de grade de matérias e disciplinas, a concepção de currículo das DCNEIs/2009, na qual a RMEF se apoia, envolve uma prática complexa e articulada aos contextos educacionais que resulta em um eixo orientador da ação educativa tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças que frequentam a Educação Infantil.

No documento intitulado “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)”, observa-se uma segurança maior para a utilização do termo “currículo” em detrimento de outros termos e isso é percebido também pela incidência dos termos (Quadro 5) que demonstra pouca variação ao se referir ao currículo da Educação Infantil. Assim, o documento de 2015 segue adotando a concepção de currículo das DCNEIs/2009, já explanada anteriormente, o que revela alinhamento com as políticas de âmbito nacional. Assim, o Currículo para a Educação Infantil da RMEF traz algumas concepções abordadas nas DCNEIs/2009 e, numa perspectiva de continuidade na construção e reconstrução dos documentos

curriculares da RMEF, indica sua intenção de refinamento das Orientações Curriculares (2012). Portanto, de acordo com o documento,

Ao explicitar que opta por ter um **currículo** sistematizado e comum para a rede pública municipal, Florianópolis assume pressupostos e perspectivas de trabalho e as torna públicas, promovendo um rico cenário de debates e de confronto de concepções que precisam ser compreendidas e inseridas nos contextos das creches e NEIs. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9)

Nesse sentido, subentende-se a necessidade de promover esses tempos e espaços para os debates e confrontos entre/com professoras e professores, e demais profissionais da RMEF numa perspectiva de reconstrução curricular contínua no município de Florianópolis. E suponho que esta foi a real expectativa docente quando se falava (em 2018) na reconstrução do currículo da RMEF a partir da BNCC: continuar avançando na elaboração e reelaboração de nossos próprios documentos curriculares, visto que ainda há muito o que estudar e avançar. No entanto, conforme veremos na próxima subseção dessa pesquisa, o novo documento que foi construído não avançou nas discussões curriculares municipais, apenas reforçou o que já temos construído historicamente na RMEF.

Outro aspecto interessante diz respeito ao desenho curricular municipal que também acaba revelando alguns indícios sobre sua concepção curricular. Nessa perspectiva organizativa, “compõem o **currículo** da Educação Infantil Municipal os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) quais sejam: Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Relações com a Natureza” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Essa forma organizativa de desenhar o currículo é justificada no próprio documento em virtude da concepção do que seja currículo para a RMEF, quando expõe:

[...] a opção por mantê-los se deve a sua importância e relação com as diferentes dimensões do **currículo**. Outro aspecto importante é a própria organização do documento, que apresenta indicativos para a organização das propostas às crianças seguindo uma estrutura comum. Esta estrutura se justifica, sobretudo, pelo objetivo de complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças, isto porque há crianças que passam até 6 anos da sua vida em uma instituição de educação infantil e aquilo que vivem nesse espaço deve ser organizado em uma perspectiva de constância, de continuidade, mas também de aprofundamento. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11-12)

Ao trazer o currículo numa perspectiva de “constância, continuidade e aprofundamento”, apresenta o aspecto contextual de construção de um caminho a ser percorrido para a sua concepção de currículo. Portanto, remete-nos à etimologia do termo currículo que significa curso, correr, referindo-se ao percurso que deve ser trilhado. Tal percurso é feito com objetivo de complexificar os repertórios culturais e

de conhecimentos das crianças. Sob essa ótica, a concepção de currículo do documento de 2015 é entendida como instrumento de organização para o desenvolvimento de um projeto formativo para as crianças da Educação Infantil municipal. Projeto este no qual a criança é considerada, no discurso do documento, protagonista desse processo constitutivo, capaz de intervir significativamente nos caminhos que serão trilhados. Assim,

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um **currículo** que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9-10)

Nesse sentido, o documento aborda como composição para esse currículo que se efetiva, trazendo para o centro do planejamento a criança e as relações que ela estabelece com os outros e com o mundo; a concepção de experiência como algo que fica guardado na memória para além do que é apenas vivenciado e facilmente esquecido, diferenciando-a da concepção de vivência; a compreensão da concepção de desenvolvimento enquanto consequência das relações sociais; o fato da brincadeira ocupar um lugar central no currículo; a organização curricular por meio dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs); e o papel das profissionais que atuam com as crianças e que reflete a concepção de docência da RMEF, a qual será analisada a seguir.

Como segunda questão para orientar o olhar ao longo das análises dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF busquei responder: *Como os documentos curriculares da RMEF conceituam a Docência na Educação Infantil?* Assim, buscando nos excertos indícios que pudessem definir melhor o perfil e o papel docente que a RMEF procura desenvolver, pude perceber que apesar de haver uma incidência terminológica alta conforme apresentada no Quadro 5, os excertos que trazem uma concepção de docência são pontuais. As Diretrizes Educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil (2010), por exemplo, indicam que:

Os processos educativos, conseqüentemente, recaem sobre o papel das mediações em suas mais diferentes formas. Isto requer a intervenção do **professor**, pois é função deste organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em

consequência, do desenvolvimento das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 24)

A concepção de professoras e professores enquanto mediadoras/es dos processos educativos da pequena infância está presente ao longo dos textos elaborados para os documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF. Assim como, a organização de tempos e espaços propícios para os movimentos de interação que compõem os modos de ser e estar pronunciados nas relações sociais que as crianças estabelecem com o outro e com o mundo e que vão interferir nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem humana.

É possível identificar que as variações terminológicas são preferencialmente utilizadas tendo em vista as diversas funções educativas no trabalho coletivo com a criança na Educação Infantil, quais sejam: professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, professoras de educação física, supervisoras, diretora, equipe da cozinha, equipe dos serviços gerais, profissionais readaptados, entre outros. Ou seja, em muitos casos/excertos, os termos “educadores”, “adultos” e “profissionais” são utilizados na intenção de abranger esse coletivo de profissionais que convivem diariamente com as crianças, e que não necessariamente traz uma concepção de “docência” para a Educação Infantil.

Observa-se ainda, uma especificidade no uso do termo “adulto”, visto que ele é bastante utilizado em contraposição ao termo “criança”, geralmente relacionado aos movimentos de interação, como podemos perceber no seguinte excerto:

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

Em diversos excertos, como no anterior, podemos encontrar uma concepção de docência sob o princípio da humildade e horizontalidade, na qual o adulto assume uma posição de mediador das relações humanas, enquanto sujeito mais experiente do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas que sabe que sua função só existe na dialogicidade com os pequenos que frequentam a Educação Infantil e, que sua evolução e desenvolvimento profissional acontece numa relação de mão dupla (criança <-> adulto). Sob essa perspectiva, “amplia-se a função **docente** e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 16). Portanto,

o documento da RMEF se esquivava de uma concepção de docência como mera executora e reprodutora dos conhecimentos que compõem o currículo para a área e a coloca numa perspectiva complexa e dependente das relações e condições objetivas que são travadas cotidianamente. Para isso,

Inserem-se, assim, na **docência** da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 18)

Assim, de acordo com as Diretrizes Educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil, é papel docente o ato de planejar e de sistematizar a documentação pedagógica e essas ações são norteadas pela atenção às relações travadas no contexto educativo entre e com as crianças. Portanto, para mediar essas relações “O **professor** precisa estar alimentado e conectado com a sua expressão, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a expressão e a criação das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 72-73), ou seja, precisa estar constantemente ampliando seu próprio repertório cultural para então conseguir ampliar os repertórios das crianças, como indica o seguinte excerto que ilustra essa afirmação:

Se o **educador** acredita e se aventura, ele encoraja as crianças a também se aventurarem – numa palavra, a criarem. Se, ao contrário, ele se detém diante do novo e não ousa, facilmente interditará a aventura das crianças. O que estou querendo dizer com isso? Mais importante que qualquer suposto conteúdo a ser dominado pelo **professor** (a ser trabalhado com as crianças), valerá a atitude – de abrir ou fechar caminhos para a busca, de estar disponível ou não para os mistérios do mundo, para ampliar repertórios. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 56-57)

Assim, é papel docente envolver-se também em sua própria ampliação de repertório cultural, aventurando-se no movimento do aprender que acompanha o movimento do ensinar. Deste modo, soma-se a concepção de docência explanada no documento o fato de que “O **educador** é o que é, somado a tudo o que já foi. É **adulto** que já foi criança. É **professor** que já foi aluno. É **profissional** e humano” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 190).

É interessante perceber que, como já vinha sendo abordada no documento das Diretrizes educacionais-pedagógicas, a concepção de docência como mediadora das relações que as crianças estabelecem permanece nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF (2012), quando trazem o estendimento da docência enquanto

[...] mediadora das relações com a cultura e com os elementos que compõem o mundo físico e natural. O papel da **professora** nesse processo é o de instigar/provocar a construção e levantamento de hipóteses, do pensar e agir sobre as coisas, apoiar as ideias das crianças e criar possibilidades de concretizar e ampliar as brincadeiras, imaginação e fantasia. Isso exige colocar ao alcance delas, objetos da cultura material e imaterial que instigam à invenção, a pesquisa, a exploração, a curiosidade, a contemplação, a elaboração de significados, o desejo de conhecer e experimentar intensamente as coisas do mundo, de forma cada vez mais elaborada. (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/p.)

Também importa notar que nas Orientações Curriculares (2012), em diversos excertos do documento, tem se explanado papéis e funções para professoras e professores, indicando um conjunto de atribuições que compõem a concepção que a RMEF tem sobre a docência no contexto da Educação Infantil, dentre elas está a compreensão dos modos como as crianças constroem conhecimentos e se relacionam com o outro, com os objetos e consigo mesma. No entanto, o documento chama a atenção para observarmos a relação desse papel docente às condições materiais e institucionais oferecidas, conforme o seguinte excerto:

Observamos que a postura dos **profissionais** das instituições de educação infantil, na forma de organizarem o espaço, está ligada às condições materiais e institucionais, e também às suas concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/p)

Portanto, as condições objetivas (material pedagógico, estrutura física, organização institucional, remuneração salarial, etc) e subjetivas (formação humana e profissional, concepções e experiências apreendidas ao longo da vida, etc) vão interferir significativamente na postura das professoras e dos professores no cotidiano educativo da Educação Infantil.

Observando a incidência das variações terminológicas relacionadas à docência no Currículo para a Educação Infantil da RMEF, observa-se números menores comparados aos primeiros documentos. Isso se deve a uma objetividade maior em sintetizar o currículo municipal para a área. Também, é possível perceber que este documento colocou ênfase aos objetivos voltados para professoras e professores direcionados a constituição dos planejamentos e documentações pedagógicas, enquanto os demais documentos buscavam aprofundar as concepções teóricas direcionadas ao fazer pedagógico com as crianças.

Ao propor uma ênfase ao desenho curricular do documento, as concepções e intenções ganharam objetividade no movimento curricular. Assim,

[...] quem fará a seleção, a mediação e efetivará o **currículo** são os **profissionais** na relação com as crianças. [...] a ênfase dada ao papel das

profissionais remete ao fato de que o desenvolvimento das crianças não se dá de forma espontânea, ele precisa ser mediado. Nessa perspectiva, a **professora** precisa selecionar o que irá propor a partir das concepções previstas nos documentos da rede, no sentido de assegurar que a instituição educativa cumpra o seu papel, portanto, esse documento por si só não efetivará uma educação infantil de qualidade: é nas relações humanas que ela se torna possível. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12)

Neste excerto, o papel das professoras e professores está definido como agente mediador das relações entre as crianças e delas com os conhecimentos sobre o mundo. Sendo que, elas já trazem desde muito pequenas alguns conhecimentos sobre o mundo que a cerca e estes precisam ser considerados nos planejamentos pedagógicos. Assim, a partir do entendimento de que a docência se constitui nas mediações e relações que a criança estabelece, as professoras e professores precisam “selecionar” o que irão propor às crianças. Essa perspectiva de seleção de conteúdos da ação docente acompanha um alerta: essa seleção a que se refere o documento é a seleção dos objetivos dentro do próprio documento? Ou permite-se a seleção de outros objetivos para além daqueles que estão sugeridos? A resposta para essas questões pode modificar o entendimento sobre a concepção de docência que o documento aborda. Afinal, “Associado à confiança, vem o princípio da liberdade como possibilidade de criação. [...] sem escolhas não poderá haver **autoria**. Alguém tem dúvida que também aprendemos a escolher?” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66). Assim como aprendemos a escolher, possivelmente ensinamos a escolher. Portanto, será que nós, professoras e professores, a partir de nossas escolhas diárias, possibilitamos a liberdade e confiança necessária para que a criança faça as suas próprias escolhas nas unidades educativas de Educação Infantil da RMEF?

Considerando este alerta relacionado as possibilidades de escolhas de professoras/es e crianças nos contextos educativos, para além de trazer a docência na perspectiva da mediação das relações que são estabelecidas em contexto na Educação Infantil, o documento indica que “os **profissionais** que atuam com as crianças são **autores de práticas** que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7). Assim, “cabe aos **profissionais** que atuam com as crianças, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento, estruturar o cotidiano tendo em conta toda a riqueza que o compõe” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9).

Diante desses excertos, encontrei também a resposta para o questionamento que seguiria: *Quais os indicativos de autonomia docente nos documentos da RMEF?*

Ao pesquisar a incidência dos termos “autonomia”, “autoria” e suas variações, encontrei muitos excertos que referiam-se a importância de desenvolver a autonomia e a autoria nas crianças, e pouquíssimas vezes onde o termo estava direcionado às professoras e professores. Portanto, os documentos curriculares analisados trazem as professoras e os professores como autores de suas práticas pedagógicas e produtores de teorias. Também, supõem-se que pelo movimento da docência no cotidiano com as crianças, se reconstrói o currículo prescrito pela RMEF, visto que são esses/as profissionais – nessa relação com as crianças – que “efetivarão” o currículo, conforme já mencionado.

Assim, a ideia de autoria docente abordada nos documentos curriculares da RMEF nos remete a condição de autonomia docente, entendendo que as instituições de Educação Infantil devem “desenvolver com **autonomia** suas **propostas pedagógicas** a partir das orientações legais” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 23). Dessa forma, ao se referir a instituição de Educação Infantil, subentende-se que refere-se também aos sujeitos que a compõem, portanto, contempla a autonomia de suas professoras e seus professores no sentido de desenvolver/efetivar as propostas pedagógicas a partir dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF e outros documentos orientadores de âmbito nacional. Nessa perspectiva, na medida em que a docência vai acontecendo no movimento com as crianças, professoras e professores podem ressignificar o currículo – reconstruí-lo de uma forma autônoma e autoral, que respeite os princípios pedagógicos defendidos nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF.

Em contraponto ao princípio de autonomia docente, busquei responder: *Quais os dispositivos regulatórios da docência encontrados nos documentos da RMEF?* Ao observar os excertos nos quais aparece a incidência das variações terminológicas relacionadas a regulação, a ideia apresenta-se muito mais ligada ao controle sobre a criança, do que sobre a docência. Nesse sentido, os documentos comentam sobre as relações de dominação criadas pela sociedade que são, muitas vezes, reproduzidas nos espaços educativos de Educação Infantil, quando expõe que:

Os conteúdos culturais e suas diversas linguagens sócio-culturais e políticas, podem, de um lado, reproduzir as relações de **controle**, dominação e disciplina existentes na sociedade; de outro lado, a depender dos significados e sentidos que estão subjacentes a estes conteúdos, podem constituir-se em manifestações de resistência e ruptura a essas relações. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 84)

Ao mesmo tempo em que os documentos trazem esse alerta sobre a tendência de reprodução dessas relações de controle, dominação e disciplina, entendem que é possível constituir movimentos de resistência a essas relações. Diante do exposto, faço a seguinte reflexão: que movimentos estão sendo construídos pela docência na Educação Infantil da RMEF? Seriam movimentos de reprodução dessas relações de dominação? Ou seriam movimentos de resistência a essas relações?

O fato é que, mesmo que os documentos não deixem claro quais são os dispositivos reguladores da docência na Educação Infantil do município, eles existem e precisam ser identificados. Assim, buscando visibilizar os riscos de um controle excessivo sobre a docência, utilizo como exemplo, os processos de avaliação em larga escala que vem se intensificando na última década sob influência de organismos internacionais que já estavam muito antes previstos como forma de regular a ação docente e os comportamentos das crianças, na tentativa de “modelar” o trabalhador necessário ao mercado de trabalho. Assim, importa ressaltar a seguinte preocupação:

A formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de **controlar** a ação do **professor** e o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular (HOFFMANN, 1996, p. 11 – apud FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 128)

Parece que o conjunto de documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, idealiza movimentos docentes livres de tensionamentos, fazendo com que os dispositivos regulatórios tornem-se velados, dificultando sua identificação. A Educação Infantil enquanto processo dinâmico e que se configura como política com potencial para diminuir as desigualdades sociais, está em constante disputa de poder, portanto, nada está dado, nem tampouco linearizado. Entre a escrita dos documentos e a sua transposição na concretude das ações, existe um campo de forças formado a partir das condições objetivadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em âmbito regional/local.

Diante do atual conjunto de documentos que sistematizam e organizam o currículo da Educação Infantil da RMEF, e das concepções que foram analisadas nesse item, cabe voltar o olhar para a constituição do novo documento intitulado “Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular” publicado no site da PMF em abril de 2020, por ser o documento mais recente e que traz os primeiros alinhamentos ao que já está em vigência em âmbito nacional por meio da BNCC. Como veremos a

seguir, diferente dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF analisados até o momento, esse novo documento parece desenhar melhor a existência dos dispositivos regulatórios do currículo e da docência na Educação Infantil.

4.2.2 Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: sobre a recontextualização feita para um alinhamento curricular com a BNCC

A partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, ficou definido em seu artigo 5º, que a BNCC é “referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.” (BRASIL, 2017, p. 5). A Resolução também exige, em seu artigo 15º, o alinhamento “imediate” dos currículos e propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino à BNCC, sendo que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017, p. 11).

Assim, cumprindo uma exigência normativa advinda do âmbito nacional, a RMEF, por meio de um processo formativo de discussão e estudo com uma parcela dos profissionais de Educação Infantil que ocorreu no período de 2018 a 2019, estruturou o documento intitulado *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*. O documento foi sistematizado por uma comissão organizadora⁴⁰ composta por três formadoras do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), cinco supervisores da RMEF, uma diretora de unidade da RMEF (que tem como cargo de origem: professora de Educação Física) e uma professora da Educação Infantil da RMEF, além de uma colaboradora externa.

O documento relata sobre algumas estratégias utilizadas para a participação dos profissionais no processo de sua constituição, desde as formações de grupos

⁴⁰ A Comissão organizadora está composta pelos seguintes nomes: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Carmem Lúcia Nunes Vieira; Fabrício Zimmermann Souza; Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel; Heloisa dos Santos Simon; Karine Zimmer; Leila Echer; Letícia Águida Bento Ferreira; Maria de Nazaré Feijó; Rejane Teresa Marcus Bodnar. Colaboradora: Márcia Buss-Simão.

internos de estudos, até a realização de seminários, cursos e formações direcionados aos profissionais de Educação Infantil da RMEF. Em alguns momentos, os eventos ofertados abarcavam maior número de participantes, em outros necessitavam de grupos menores para um aprofundamento e sistematização. No entanto, como aconteceu nos movimentos de construção curricular anteriores, apesar do discurso de participação profissional, as discussões permaneceram muito restritas apenas à sua comissão organizadora e não alcançaram o coletivo de professoras e professores.

Um fato que chama a atenção refere-se ao curso de aprofundamento sobre a BNCC citado no documento, oferecido pela RMEF no segundo semestre de 2018, que envolveu 90 profissionais da educação, para o qual “cada Unidade Educativa deveria ter no mínimo um representante, preferencialmente, o supervisor e/ou diretor, ou na impossibilidade destes, um professor.” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 12). Curioso que mesmo que o texto deixe claro que a presença docente é bem-vinda (quando estipula um mínimo aceitando mais de um profissional), seu estímulo é direcionado à participação do supervisor e/ou diretor, e não do professor. Defendo que um assunto dessa envergadura necessita, preferencialmente, o chamamento à docência para o debate. Claro que a presença e participação de diretores e supervisores são importantes para o entendimento, a participação e a disseminação do estudo, e percebo que incentivar a participação de professoras e professores exige, muitas vezes, repensar na logística da hora atividade nas unidades educativas. No entanto, são as professoras e os professores que estão em sala vivenciando o cotidiano com as crianças, são elas que estão reconstruindo o currículo prescrito todos os dias com as crianças, e poderiam ser elas, preferencialmente, chamadas ao estudo proposto. Para complementar, a participação das auxiliares de sala parece ter sido desconsiderada como necessária.

De acordo com o documento, em diversos momentos houve a intenção de aprofundar os estudos com maior participação dos profissionais da Educação Infantil da RMEF, e as formações permanentes oferecidas continuaram caminhando nessa direção, precisando encerrar-se em 2019 adequando-se ao prazo estabelecido de dois anos a partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2017, para a sistematização e apresentação de um documento que respondesse à BNCC. É importante deixar claro que dizer não à proposta da BNCC não era uma opção, em razão da sua obrigatoriedade legislativa. Portanto, as estratégias utilizadas pela comissão

organizadora direcionaram à necessidade de pensar formas de estudar e analisar um contorno que validasse o conjunto de documentos curriculares da RMEF, considerando a exigência de revisitá-los para adequá-los à BNCC.

Nesse sentido, olhando para o contexto em que se configura esse documento, “Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro na marcha ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento.” (ARROYO, 2013, p. 104). Ou seja, se não posso dizer não àquilo que me oponho, se não posso frear/paralisar, mantenho-me em movimento buscando um outro caminho; um contorno que demonstre de alguma forma a minha resistência. Assim, o documento ficou pronto e foi disponibilizado em abril de 2020 no site da PMF, ainda sem a ficha catalográfica e sem divulgação aos profissionais da RMEF, visto que eles estavam em regime de quarentena por conta da pandemia mundial ocorrida em consequência da Covid-19⁴¹.

O documento⁴² disponibilizado traz uma breve trajetória sobre a constituição da BNCC no âmbito nacional, seguida do percurso realizado pelo município de Florianópolis de elaboração do novo documento adequando-se ao contexto da BNCC e, como o próprio documento insere textualmente, que demonstrasse um processo de “recontextualização curricular”⁴³. Também apresenta um mapeamento das concepções dos documentos curriculares da RMEF e da BNCC e, por fim, expõe por meio de quadros analíticos as similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica que constituem o Currículo da Educação Infantil da RMEF. Dentre o vasto conjunto de documentos curriculares do município já mencionado na subseção anterior, prioriza seus estudos nos seguintes documentos:

Nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de

⁴¹ Nesse cenário, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020 e instituiu medidas essenciais para a prevenção e enfrentamento da doença. Dentre as medidas, incluiu-se a higienização das mãos com água e sabão, o uso de álcool em gel para higiene das mãos fora de casa, o uso de máscaras, a proibição de aglomerações de pessoas, o fechamento das instituições educativas, entre outras. Para maiores informações consultar https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100201&script=sci_arttext&lng=pt

⁴² O documento acompanha uma apresentação produzida pelo prefeito Gean Marques Loureiro e outra pelo seu secretário municipal de Educação, Maurício Fernandes Pereira.

⁴³ Inspirados em Bernstein (1986), segundo o documento, o processo de recontextualização curricular é entendido como “um conjunto de códigos definidos por uma política macro, que são colocados em debate. Esse processo de recontextualização materializa-se na ação de identificar as possibilidades de aproximação ou de distanciamento, da implementação de macro políticas educacionais, destinadas aos entes da federação (Estados e Municípios) que a executam na esfera do micro” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 13).

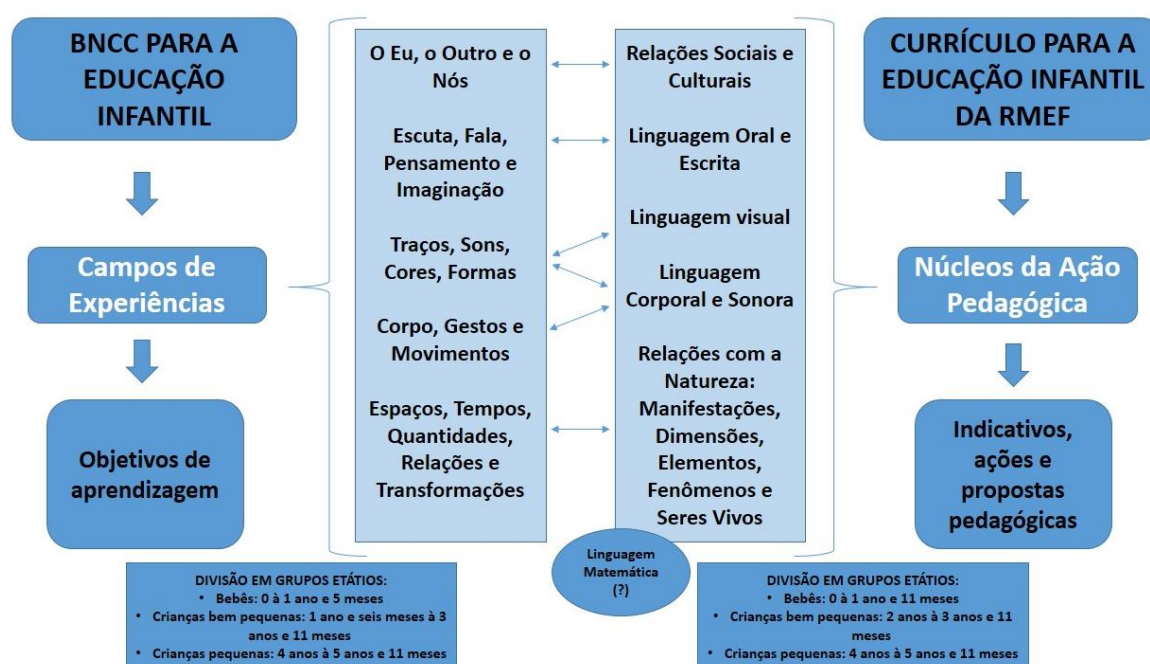
Ensino de Florianópolis (2012) e no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 6).

Quanto ao mapeamento das concepções, é interessante observar que ao final de cada temática estudada, fica claro que – apesar de ainda termos muito o que afinar e alinhar entre o que está proposto e o que é vivido nos currículos da RMEF – os documentos curriculares da RMEF ampliam significativamente os conceitos apresentados na BNCC e, em alguns casos, é possível perceber os distanciamentos nos discursos entre os documentos da RMEF e BNCC e a tentativa por parte da RMEF de aproximá-los para validar seus documentos já constituídos. Como exemplo, quando trata das concepções de Brincadeira e Interações, buscando as similitudes, pronuncia que em ambos os documentos “não há possibilidade de, nos processos educativos formais para essa etapa da Educação Básica, pautar práticas pedagógicas homogêneas” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 29-30) No entanto, conforme já pontuei, o documento da BNCC aborda princípios que instigam, sim, uma prática pedagógica que busca homogeneidade nas formas de ser e estar das crianças e das professoras e professores em razão do trabalhador ideal projetado para o mercado.

No que se refere às similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica que constituem o Currículo da Educação Infantil da RMEF, optei por trazer a Figura 5 baseada nos infográficos apresentados no documento analisado. Nela, temos de um lado a **BNCC para a Educação Infantil** organizada em cinco **Campos de Experiências**, são eles: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Escuta, Fala, Pensamento e imaginação; 3) Traços, Sons, Cores, Formas; 4) Corpo, Gesto e Movimentos; e 5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Cada Campo de Experiência está composto por uma média entre 3 e 9 **objetivos de aprendizagem** para cada grupo etário. Do outro lado temos o **Currículo da Educação Infantil da RMEF** representando o conjunto de documentos curriculares que a RMEF já tem constituído. Esse currículo está organizado em três **Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs)**, são eles: 1) Relações Sociais e Culturais; 2) Linguagens (que se desdobra em Linguagem Oral e Escrita; Linguagem Visual; e Linguagem Sonora e Corporal; e 3) Relações com a Natureza: Manifestações, Dimensões, Elementos, Fenômenos e Seres Vivos (que abrange também a Linguagem Matemática). Para uma melhor visualização das similitudes encontradas pela comissão organizadora, o NAP Linguagens se desmembrou para se religar aos Campos de Experiências da BNCC. No entanto, a Linguagem Matemática, que se

encontra dentro do NAP das Relações com a Natureza, manteve-se embutida no mesmo, porém não é mencionado. Cada Núcleo da Ação Pedagógica está composto por uma média entre 17 e 56 **Indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas**.

Figura 5 – Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica dos Documentos curriculares da RMEF



Fonte: elaborada pela autora a partir dos infográficos apresentados no documento (FLORIANÓPOLIS, 2020)

Sem intencionar refazer as análises já realizadas no novo documento da RMEF pela comissão organizadora sobre as similitudes entre a BNCC e os documentos curriculares da RMEF, ao sintetizar as informações por meio da Figura 5, busco trazer aquilo que está nas entrelinhas do texto e que também revelam alguns distanciamentos entre os documentos.

Pensando na organização curricular dos documentos, é possível perceber que a BNCC para a Educação Infantil, na forma como está estruturada, nos faz olhar mais para seus componentes curriculares e menos para o desenvolvimento infantil. Enquanto isso, os documentos curriculares da RMEF direcionam o olhar do leitor para as especificidades das crianças e da infância, valorizando aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere aos termos utilizados, observa-se que eles já demarcam o distanciamento quanto a essência intencional de cada documento, visto que a BNCC organiza seu documento em “Campos de Experiências” e “Objetivos de aprendizagem” direcionados às crianças, intencionando o que precisam alcançar em determinada idade. De certa forma, ao fazer esse direcionamento, a BNCC acaba ocultando o trabalho docente na perspectiva da sua intencionalidade educativa/pedagógica. Já os documentos curriculares da RMEF têm os seus NAPs direcionados às professoras e professores, abordando propostas de ações intencionais dos docentes na perspectiva de colocar a criança como seu foco no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, há um distanciamento na forma como a docência é percebida e valorizada entre os documentos de âmbito nacional, em relação aos de âmbito regional/local.

Também é importante notar que a BNCC fecha e verticaliza, ao definir “Objetivos de aprendizagem” a serem alcançados, enquanto os documentos curriculares da RMEF utilizam uma concepção mais horizontal e aberta, definindo seus tópicos como “Indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas”. Assim, a RMEF traz seus indicativos numa perspectiva possibilitadora de novas formas criativas de fazer e ser para e com as crianças. Já a BNCC restringe, à medida que codifica seus objetivos de aprendizagem de forma a criar expectativas sobre as crianças, tratando-as de forma homogênea e, conseqüentemente, abrindo preceitos rotuladores sobre elas. A BNCC também age de forma reguladora da ação docente devido ao seu desenho curricular, pois a maneira com que está organizada abre pressupostos para a culpabilização de professoras e professores, e das próprias crianças, diante das expectativas de aprendizagem a que são submetidas.

Outro ponto a destacar refere-se à separação etária nos documentos. Apesar de transparecer uma similitude entre os documentos, observa-se que na BNCC essa separação está bem fixada/demarcada, podendo engessar os currículos regionais que a seguirem e, novamente, rotular aprendizagens e desenvolvimentos. Contudo, apesar de os documentos curriculares da RMEF apresentarem seu currículo orientado e dividido por grupos etários, deixam claras as possibilidades de transversalidade e, inclusive, trazem indicativos que são comuns a todos os grupos.

Dentro de uma perspectiva transgressora, o documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de*

Florianópolis: recontextualização curricular foi construído utilizando-se dos moldes neoliberais do discurso, pelo qual emprega os discursos da BNCC para validar seus próprios discursos, visto que “A plasticidade e ambiguidade dos conceitos adotados sugerem que foram criteriosamente selecionados para compor o discurso.” (SHIROMA, 2004). Ou seja, no processo de globalização das políticas educacionais e internacionalização das políticas de currículo, tem-se utilizado um discurso padronizado, estruturado em torno dos mesmos conceitos-chave, porém significando-os de formas diferentes conforme as intenções daqueles que governam. Assim, podemos supor que a RMEF utilizou-se dos discursos da BNCC para elaborar o seu próprio, na intenção de validação dos documentos curriculares já produzidos no município.

Por meio dessa análise, fica claro que os currículos oficiais de âmbito nacional regulam, e podemos dizer até mesmo que constroem, os currículos prescritos regionais/locais. Dessa forma, não estou a negar os rasgos, as faltas, as denúncias sobre as coisas que ainda precisam melhorar no município de Florianópolis, mas a evidenciar, nesse momento, os seus anúncios de resistência a uma lógica hegemônica advinda das políticas neoliberais de individualização e retrocessos para a área da educação. O trabalho feito pela RMEF até então foi o de revisitar para retomar aquilo que já temos constituído numa perspectiva da continuidade. E esse revisitar está no sentido de assegurar o pouco que já temos constituído para as políticas de Educação Infantil e que implicam diretamente na docência para a área. No entanto, ressaltamos a necessidade de considerar mais a participação das professoras e professores no processo de construção e reconstrução dos documentos curriculares municipais para além de espaços de representatividade, visto que a prioridade foi dada a diretores e supervisores, conforme o próprio documento esclarece. A RMEF possui uma história de construção curricular, porém apesar do discurso sobre a participação dos profissionais em sua elaboração, precisa ainda buscar o coletivo para as discussões.

Desse modo, cabe alertar que esse caminho escolhido pela RMEF não se encerra na produção desse novo documento, visto que serão necessárias ainda muitas formações para discutir o que suponho ter sido objetivado com a sua produção. É extremamente sutil perceber que esse documento só foi escrito para firmar um posicionamento de resistência em defesa da infância e de tudo o que já conquistamos

até este momento na RMEF. Portanto, aqui está uma temática relevante para uma próxima pesquisa: desvendar e analisar esse processo de elaboração e implantação do novo documento. E, a partir dele, segue a preocupação: (re)adotamos nossos documentos já constituídos anteriormente e validados nesse documento ou podemos “seguir a BNCC”, já que há tantas similitudes?

4.3 Síntese intermediária – dispositivos regulatórios da autonomia docente nos documentos curriculares da Educação Infantil

A primeira parte dessa seção analítica teve o intuito de demonstrar, alguns aspectos da trajetória de estreitamento curricular na constituição histórica dos documentos oficiais para a Educação Infantil em âmbito nacional, direcionada por uma perspectiva de intensificação da regulação curricular por meio das mudanças nas tipologias e características dos normativos nacionais.

Como primeiros resultados, a análise da dimensão nacional demonstra, por meio da evolução histórica da constituição desses normativos nacionais, o afunilamento e, de certa forma, um fechamento, direcionado e verticalizado, resultante num currículo normativo e obrigatório dentro de um contexto nacional. Portanto, a construção de um currículo nacional representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acompanha forte preocupação com certo engessamento dos currículos regionais/locais para a Educação Infantil, em razão de certa submissão esperada desses currículos diante de um programa de caráter obrigatório, previamente definido em âmbito nacional.

Num segundo momento dessa seção, me dediquei ao estudo da constituição da rede pública de Educação Infantil do município de Florianópolis, que acontece em âmbito regional/local. Observa-se que ela acompanha a trajetória histórica, política e documental da Educação Infantil no âmbito nacional. Portanto, a partir de um recorte de documentos elaborados pela RMEF, busquei elementos que indicassem as possibilidades e os limites abarcados pelos princípios de autonomia e regulação relacionados a concepção de currículo e de docência que os documentos defendem. Por fim, direcionei para a perspectiva de observar alguns impactos que a obrigatoriedade – advinda da resolução CNE/CP nº 2 de 2017 – em reformular os documentos curriculares regionais, causaram no município de Florianópolis.

Como resultados preliminares, ressalta-se que os normativos de âmbito nacional regulam e influenciam diretamente na construção dos normativos regionais/locais, o que reforça o conceito de que as propostas pedagógicas, bem como documentos que orientam e regulamentam o funcionamento das instituições de Educação Infantil, são expressões do currículo, visto que por meio delas são construídas intenções e formas de autonomia e regulação. Também, ressalto a necessidade de considerar mais a participação das professoras e professores no processo de construção e reconstrução dos documentos curriculares municipais para além de espaços de representatividade, visto que a participação tem sido muito mais direcionada aos diretores e supervisores, e não aos docentes.

Buscando identificar a concepção de currículo que o conjunto de documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF defende, observou-se que os primeiros documentos retratam uma concepção de currículo que ainda divide seu uso terminológico com outros termos como “proposta pedagógica” e “projeto educacional-pedagógico”, em função de uma forte preocupação com as especificidades da área e de diferenciação desta das demais etapas de ensino, para as quais existem programas e grades de conteúdos a serem ensinados. No entanto, com o passar dos anos e dos estudos realizados em conjunto com especialistas da área, observa-se uma segurança maior para a utilização do termo “currículo” em detrimento de outros termos e isso é percebido também quando analisamos a incidência dos termos no Quadro 5, que no documento de 2015 já demonstra menor variação terminológica ao se referir ao currículo da Educação Infantil.

Dessa forma, as Diretrizes educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil (2010) trazem a aceção de que o currículo se expressa nos e pelos projetos educacionais-pedagógicos construídos em cada contexto singular. Já nas Orientações Curriculares (2012), o documento passa a adotar a concepção de currículo presente nas DCNEIs/2009. Nessa mesma perspectiva, o Currículo para a Educação Infantil da RMEF (2015), mantém a adoção da concepção de currículo das DCNEIs/2009, e complementa trazendo-a numa perspectiva de “constância, continuidade e aprofundamento”. Com essa perspectiva, apresenta o aspecto contextual de construção de um caminho a ser percorrido como concepção de currículo. Portanto, remete-nos à etimologia do termo currículo que significa curso,

correr, referindo-se ao percurso que deve ser trilhado com objetivo de complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças.

Sob essa ótica, a concepção de currículo presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF é entendida como instrumento de organização para o desenvolvimento de um projeto formativo direcionados para as crianças da Educação Infantil municipal, expresso por meio de projetos educacional-pedagógico e nas intencionalidades pedagógicas que visam mediar as relações sociais que a criança estabelece, com os outros, com o mundo e com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Quanto a concepção de docência presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, observa-se uma grande incidência terminológica em todos os documentos, porém, em muitos excertos, os termos “educadores”, “adultos” e “profissionais” são utilizados na intenção de abranger o coletivo de profissionais que convive diariamente com as crianças, e que não necessariamente traz uma concepção de docência, mas pode nos indicar sobre a constituição desta em meio a um coletivo de profissionais que compõem as instituições educativas. Assim, os documentos curriculares da RMEF negam uma concepção de docência como mera executora e reprodutora dos conhecimentos que compõem o currículo para a área e a coloca numa perspectiva complexa e dependente das relações e condições objetivas que são travadas cotidianamente.

Nessa perspectiva, os documentos entendem as professoras e professores como agentes mediadores das relações entre as crianças e delas com os conhecimentos sobre o mundo. Assim, professoras e professores precisam “selecionar” o que irão propor às crianças. Para isso, é papel docente o ato de planejar e de sistematizar a documentação pedagógica, sendo que essas ações são norteadas pela atenção às relações travadas no contexto educativo entre e com as crianças. Portanto, para mediar essas relações, professoras e professores precisam estar constantemente ampliando seu próprio repertório cultural para então conseguir ampliar os repertórios das crianças.

Em síntese, os documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF analisados trazem como concepção de docência, as professoras e professores como autores de suas práticas pedagógicas e produtores de teorias. Também, supõem-se que pelo movimento da docência no cotidiano com as crianças, se reconstrói o

currículo prescrito pela RMEF, visto que são esses profissionais – nessa relação com as crianças – que “efetivarão” o currículo.

Buscando indícios de autonomia e regulação docente, por meio do estudo sobre as concepções de currículo e docência presentes nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, ao trazer as professoras e professores como autores de suas práticas e, de certo modo, como reconstrutores de currículos por meio das relações estabelecidas com as crianças, os documentos trazem indícios de autonomia docente, na qual a docência se configura na ressignificação do currículo que acontece cotidianamente. Nessa perspectiva de reconstrução do currículo, subtende-se que a docência é potencializadora de novas teorias; que para além de executar ou reproduzir currículos, a docência reconstrói o currículo no movimento de mediação com as crianças de uma forma autônoma e autoral.

É interessante notar ainda que os documentos curriculares da RMEF traçam um perfil docente sob o princípio da humildade e horizontalidade, na qual o adulto assume uma posição de mediador das relações humanas enquanto sujeito mais experiente do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando a dialogicidade com os pequenos que frequentam a Educação Infantil e que acontece numa relação de mão dupla (criança <-> adulto). Portanto, após analisar o novo documento do município intitulado *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*, questiona-se: qual será o novo perfil docente que a BNCC pretende implantar, considerando sua forma verticalizada de instaurar mecanismos de regulação sobre o currículo e sobre a docência? Poderia anunciar como decorrência de currículos cada vez mais prescritivos, uma mudança no papel das professoras e dos professores da Educação Infantil de produtores de currículo para executores de currículo?

Por fim, com o intuito de verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente, ficou claro, por meio das análises apresentadas, que os currículos oficiais de âmbito nacional regulam e constroem, os currículos prescritos regionais/locais. Esses dispositivos são geridos pelas políticas do conhecimento oficial sob uma forte ótica neoliberal que vem acompanhada dos princípios do gerencialismo na educação, e que têm tentado transformar a educação

numa grande mercadoria com os mais diversos nichos mercadológicos, dentre os quais encontra-se a ressignificação da docência, seu papel e suas funções.

Já, quanto aos dispositivos regulatórios da docência, parece-me que eles encontram-se camuflados pelas condições objetivas com as quais professoras e professores colocam o currículo em movimento, e por isso, não estão tão explícitos nos documentos curriculares analisados. Entendo que ao aproximar os documentos curriculares da RMEF do texto da BNCC por meio das similitudes, esses aspectos regulatórios começam a aparecer por meio dos princípios de competências que cercam diversos âmbitos – material pedagógico, formação docente e avaliação – os quais se constituem em uma rede de regulação do trabalho docente e que constitui uma tentativa homogeneizante via política neoliberal. Portanto, entendo que, apesar da dificuldade em desenhar e explicitar o que são exatamente esses dispositivos regulatórios, eles coexistem de uma forma sutilmente mascarada pelos discursos neoliberais que estão cada vez mais incorporados nas mídias, nas políticas e no próprio senso comum. Desse modo, acredito que as condições objetivas pelas quais a docência vem se desenvolvendo o seu trabalho podem também apontar alguns desses dispositivos regulatórios, como acompanharemos na próxima seção desta pesquisa que analisa os discursos docentes em meio a esses dispositivos de autonomia e regulação.

5 DOCÊNCIA, CURRÍCULO, AUTONOMIA E REGULAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF SOBRE AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

Nesta seção, inicialmente descrevo os procedimentos realizados para o cumprimento das entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes do estudo, seguidos do perfil formativo e profissional das mesmas. Também, busco entrecruzar os estudos teóricos com os dados obtidos no diálogo com as professoras participantes, em consonância com as cinco dimensões que direcionaram a entrevista, que seguem: a) o perfil dos docentes, contendo dados pessoais e profissionais; b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil; c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente; d) Currículos construídos na ação: entre a autonomia e a regulação; e) Condições e exigências sobre a docência. Tais dimensões foram derivadas dos temas centrais organizados no roteiro de entrevista a partir da questão central e dos objetivos propostos nessa pesquisa. Por fim, apresento uma síntese feita com base nas categorias de investigação e análise.

5.1 Das entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes

Foi no espaço contextual de uma instituição localizada na região continental do município de Florianópolis que três professoras aceitaram o convite para participarem desta pesquisa. A unidade educativa na qual exercem a docência possui quinze salas e em 2019 (ano em que realizei as entrevistas com as professoras participantes), o NEIM atendeu 17 grupos de crianças organizados entre G1 e G6, por grupos etários, conforme a Portaria 345/2018. A unidade contava com 16 professoras, 10 professoras auxiliares, 30 auxiliares de sala, 2 professoras de Educação Física, 2 supervisoras, 1 diretora e uma equipe de profissionais compondo os serviços de secretaria, cozinha e serviços gerais.

Na unidade educativa onde desenvolvem o seu trabalho, os grupos estão organizados da seguinte forma: dois G1 em período integral, três G2 em período integral, cinco G3 em período integral, três G4 em período integral, um G4/5 matutino, um G6 matutino e dois G6 vespertino. Lembrando que as turmas de período integral são compostas estando de acordo com a portaria nº 345/2018, respeitando o Quadro

3 dessa dissertação sobre a composição dos grupos de crianças na RMEF, que, como já vimos, não garante o período integral a todas as crianças que compõem o grupo. As professoras participantes da pesquisa trabalhavam com G3 e G4.

As entrevistas com as professoras aconteceram de maneira dinâmica, respeitando as necessidades apresentadas no percurso, o que fez com que cada entrevista se tornasse única, pois considerei as professoras como sujeitos ativos no processo, que possuem particularidades manifestas objetiva e subjetivamente por meio da docência com as crianças da Educação Infantil. Assim, por vezes, as perguntas trilharam caminhos diferentes, utilizando de outras perguntas, buscando complementação das respostas dadas e entendendo os discursos como linguagem histórica, social e humana. Nesse sentido, o momento da entrevista que tinha como previsão média uma hora e vinte minutos de duração, precisou ser estendido em todos os casos.

Esse tempo de uma hora e vinte minutos foi definido em função da extensão do roteiro, mas também por ser um tempo destinado ao cumprimento da hora atividade⁴⁴ das docentes no espaço da unidade educativa pesquisada. Portanto, em conversa prévia com as professoras, as mesmas optaram por realizar a entrevista utilizando esse horário semanal, mesmo sendo necessário dois momentos de uma hora e vinte minutos para alcançar todos os pontos e objetivos da entrevista. Apenas uma das professoras optou que seu segundo momento de entrevista fosse realizado no seu horário de saída da unidade educativa (após as 17:00 horas).

Os dias foram agendados (e remarcados quando necessário) de maneira individualizada, conforme disponibilidade das professoras. Os locais para a realização da entrevista foram agendados conforme disponibilidade da instituição mediante comunicação prévia com as supervisoras da unidade, visto que esse era o lugar de preferência para as três professoras participantes. Para melhor ilustrar essa organização, apresento a seguir o Quadro 6 com o cronograma das entrevistas.

⁴⁴ Tempo destinado aos professores para planejar, registrar, organizar materiais e eventos coletivos, entre outras tarefas, orientado e regularizado pela lei do piso salarial nº 11.738/2008.

Quadro 6 – Cronograma das entrevistas semiestruturadas com tempo de duração e local de realização.

PROFESSORAS PARTICIPANTES ⁴⁵	DATA E HORÁRIO DA ENTREVISTA		TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO	LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
Professora Violeta	14/05/2019 9:20-10:40	16/05/2019 17h-18:20	1h 54m 17s	Sala da supervisão	Sala da supervisão
Professora Girassol	13/06/2019 10:40-12h	04/07/2019 10:40-12h	1h 37m 57s	Sala multimeios	Sala da supervisão
Professora Camélia	18/06/2019 8h – 9:20	25/06/2019 8h – 9:20	2h 26m 17s	Anfiteatro	Anfiteatro

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Como podemos acompanhar no Quadro 6, as entrevistas tiveram um tempo de gravação considerável, o que demonstra densidade de material coletado. Também tive a intenção de busca pelo estabelecimento de um vínculo com aspectos pessoais e profissionais das participantes, e de aprofundamento sobre os objetivos da pesquisa, visto que entre a autonomia e a regulação da docência, encontram-se os diversos contextos que constituem a história de vida das professoras. Nesse sentido, entendo que é de forma sutil que as relações de autonomia e regulação acontecem no cotidiano institucional e, é por meio delas que as professoras percebem (ou não) as possibilidades de autoria na docência com a Educação Infantil, como poderá ser constatado nas análises feitas ao longo dessa seção.

5.1.1 Perfil das participantes do estudo: dados pessoais e profissionais

Para trabalhar com a trajetória profissional de professoras e professores, é preciso minimamente buscar alguns aspectos que particularizam a trajetória pessoal de cada docente, afinal, como já explanei nas seções anteriores, professoras e professores lidam diretamente com o conhecimento no contexto de relações humanas. Relações estas que dependem também dos contextos diversos e incertos de todos, e de cada um daqueles que estão envolvidos no processo educativo. Considerar essa trajetória pessoal imbricada à trajetória profissional significa reconhecer as professoras e professores como protagonistas de suas histórias de

⁴⁵ Os nomes utilizados para identificar as professoras participantes da investigação são fictícios, garantindo o sigilo ético da pesquisa.

vida, responsáveis por suas decisões ao longo desse percurso, dentre as quais se encontram a escolha pela docência na área da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, conduzi a primeira dimensão da entrevista semiestruturada – Inserção profissional na Educação Infantil e especificidade da docência na área – utilizando algumas perguntas que atravessavam meus objetos de pesquisa, na intenção de saber um pouco mais sobre as participantes, oferecendo condições para traçar um vínculo de confiança entre pesquisadora e participante. Assim, nesse primeiro momento, conversamos brevemente sobre a formação inicial, a inserção profissional na Educação Infantil e sobre as especificidades da docência nessa área de atuação, além do preenchimento de alguns dados de identificação. Com isso, pude organizar o Quadro 7 contendo as seguintes informações: idade, formação, função exercida na RMEF, tempo que atua na Educação (em geral), tempo que atua especificamente na área da Educação Infantil e tempo de atuação na RMEF.

Quadro 7 – Dados de identificação das professoras participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	PROFESSORA VIOLETA	PROFESSORA GIRASSOL	PROFESSORA CAMÉLIA
IDADE	46 anos	41 anos	40 anos
FORMAÇÃO	Graduada em Pedagogia pré-escolar pela UFSC (1995) e Especialista em Educação Infantil pela UDESC (1999)	Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais pela UFSC (2004) e Mestre em Educação pela UFSC (2011)	Graduada em Pedagogia pela UFSC (2002) e Mestre em Educação pela UFSC (2006)
FUNÇÃO EXERCIDA NA RMF	Professora de Educação Infantil	Professora de Educação Infantil	Professora Auxiliar de Educação Infantil
TEMPO EM QUE ATUA NA EDUCAÇÃO	23 anos	19 anos	16 anos
TEMPO EM QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23 anos	19 anos	16 anos
TEMPO EM QUE ATUA NA RMF	17 ou 18 anos, sendo os últimos 6 anos como efetiva.	14 anos	6 anos na rede, sendo 2 anos como auxiliar de sala (ACT) e 4 anos como professora auxiliar efetiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas, 2019.

Conforme apresentado no Quadro 7, as participantes tem idade entre 40 e 46 anos, possuem formação em universidade pública, sendo que uma possui formação em nível de especialização e duas têm sua formação em nível de mestrado. Este aspecto formativo demonstra a busca dessas professoras pelo conhecimento; a vontade em se atualizar e de construir carreira na profissão docente. O depoimento da Professora Girassol pode ilustrar melhor essa intenção:

[...] o magistério me deu muita base, sabe, com certeza me ajudou, mas não nessa questão do aprofundamento, do que eu via, das questões que eu passava no dia-a-dia, eu via que aquilo não dava conta sabe??! E eu gostava bastante de ler, tinha uns cursos já, mas aquilo não me bastava. (Depoimento da Professora Girassol)

Quanto a função docente⁴⁶ exercida, temos duas professoras da Educação Infantil e uma professora auxiliar da Educação Infantil, sendo que ambas são responsáveis pelo efetivo exercício da função docente e trabalham de maneira alternada, diretamente com as crianças. No entanto, ao longo da entrevista, a função de professora auxiliar é mencionada pela participante que ocupa o cargo como uma posição um pouco “desconfortável” em alguns aspectos:

Não é uma função que eu ainda acho muito confortável, sabe, que parece que você não tem a tua sala. Mesmo tendo dois grupos de referência, você fica assim... ah, a gente tem a questão da docência compartilhada, que a gente tem que entender como sendo função das duas, e tal, mas eu, por uma questão da minha personalidade, sei lá, eu fico desconfortável [...] a questão de pensar o espaço da sala, parece que ainda é território da professora regente pra mim, mas é uma coisa que todo mundo fala “ah, você tem que trabalhar isso na sua cabeça”, “é a docência compartilhada”,... Mas participo das avaliações, participo de todos os processos. Mas essa coisa do espaço da sala, parece que não é meu. (Depoimento da Professora Camélia, 2019).

O Quadro 7 também apresenta o tempo em que as participantes atuam na Educação (em geral), que varia entre 16 e 23 anos de atuação, o que demonstra certa carga de experiência e pressupõe uma maturidade profissional em função de sua longevidade. É um tempo considerável para a constituição de uma carreira docente. Carreira entendida aqui, a partir de Tardif (2014, p. 20), como “um processo temporal marcado pela constituição do saber profissional”, o que implica na constituição de sua

⁴⁶ Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis há duas nomenclaturas para denominar as professoras e os professores da Educação Infantil que se dividem em “professores da Educação Infantil” e “professores auxiliares da Educação Infantil”, o que as difere da função de “auxiliares de sala” (As auxiliares de sala não se encontram no quadro do magistério, portanto não são consideradas legalmente como professoras pela RMEF), conforme mencionado anteriormente na pesquisa.

identidade docente que se renova na medida em que se desenvolvem profissionalmente.

Quanto ao tempo em que atuam na Educação Infantil, o Quadro 7 mostra que é o mesmo tempo que as participantes atuam na educação (em geral), reforçando certa solidez quanto à opção pela área de atuação, mesmo que no início da carreira algumas delas tenham passado por momentos de dúvidas e inseguranças quanto a escolha da profissão e da etapa educativa, como podemos perceber no seguinte depoimento transcrito:

Quando eu comecei a graduação eu não me imaginava professora de educação infantil. Uma das coisas que eu não... assim, ah, eu não quero trocar fralda de bebê, eu não conseguia me imaginar fazendo isso. E ao longo do curso eu fui me identificando justamente com a área da educação infantil e com os pequenininhos. Hoje eu não consigo trabalhar com a turma dos maiores. Eu prefiro trabalhar com os pequenos. É o meu perfil. Eu sou muito calma, muito tranquila, eu sei lidar melhor com o choro dos bebês do que com a agitação dos maiores. (Depoimento da Professora Camélia, 2019).

Segundo Tardif (2014), a escolha pela profissão para alguns profissionais pode ter a ver com a influência positiva (ou negativa) de professoras e professores antigos, bem como, com a afetividade e proximidade para lidar com crianças. Ainda, pode ter a ver com o fato de ter parentes na área da educação, o que reflete certo “recrutamento” para perpetuar a tradição do ofício, como é o caso da participante Violeta, que disse: *“não era na educação infantil que eu tinha desejo de ser (docente) no início [...] também tem a família toda envolvida na área da educação, então, o meio sempre interfere, e eu escolhi”* (Depoimento da Professora Violeta, 2019).

A mesma participante, em outro ponto da entrevista, retoma aspectos que confrontam a imagem, muito presente no senso comum, de que a profissão é algo natural, que está inato, um dom, etc, reforçando a importância da formação, partindo da ideia de que apenas gostar de crianças não é o suficiente para fazer bons professores. Mais do que isso, é necessário compromisso, muito estudo, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e das experiências, no intuito de auxiliar ao máximo nos processos educativos dos educandos:

[...] todo mundo diz “ah, tem que ter dom pra ser professora de Educação Infantil”. Não! Porque você precisa estudar. [...] Gostar de crianças é sim importante, porque você precisa também ter essa proximidade, essa afetividade com a criança, no entanto, você precisa estudar. Se você não se formar, não ter esse conhecimento, as coisas realmente não andam. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Do mesmo modo, ao decidir pela profissão e, tomando alguns aspectos da história de vida das participantes da pesquisa, a questão da inserção profissional das professoras no contexto da Educação Infantil expõe um confronto inicial com a realidade da profissão, já que segundo Freire (2016, p. 160),

Difícilmente este primeiro dia será um dia sem inseguranças, sem timidez, sem inibições, sobretudo se a professora ou o professor mais do que puramente se pensa inseguro está realmente inseguro, se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos, de ação concreta que ela ou ele enfrenta ali na sala não tem nada ou quase nada que ver com as prelações chamadas teóricas que se acostumaram a ouvir nas aulas de seu curso. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos.

Esse medo mencionado por Freire (2016), precisa ser acolhido e assumido entre as/os profissionais de educação, afinal, “assumir o medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta” (FREIRE, 2016, p. 161), e sem esconder esse medo, a necessidade de vencê-lo se torna presente e, assim, pode-se transformá-lo em coragem. Portanto, os primeiros contatos com a realidade da profissão descritos pela participante Violeta, ilustram e revelam aspectos de insegurança e medo comuns a grande parte das professoras e dos professores iniciantes e que atualmente estão transformados em coragem e disposição para aprender e reaprender a/na profissão docente, conforme percebe-se no excerto a seguir:

E o primeiro dia de aula **foi aterrorizante pra mim. As crianças saíram da sala e eu caí no choro** (risos). Chorei, chorei, chorei, chorei [...] Eu não sabia o que que era a infância. Eu não tinha ainda um conceito de educação. Eu estava dentro de um trabalho totalmente tradicional. Eu não sabia ainda nem fazer um planejamento, eu não sabia pra que necessitava estar fazendo um planejamento, então **eu não tinha conhecimento suficiente para estar naquele espaço ali**. E o meu conceito de criança era o conceito de criança romantizada, era um conceito daquilo que eu vivi. Eu estudei numa escola particular e religiosa, então de tudo era muito, muito tradicional [...] então era isso que eu esperava das crianças. Que quando eu falasse as crianças iam me ouvir, só iam falar depois que eu terminasse de falar, era essas coisas assim... **E aí eu despenquei**, porque as crianças estavam extremamente ativas, elas queriam falar e eu não conseguia me posicionar diante do grupo. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus).

De acordo com Tardif (2014, p. 82), é comum existir uma fase inicial docente de confronto com “a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. Esse processo faz parte do que Tardif (2014) aborda como “socialização profissional do professor” e que

implica ao docente ser iniciado à burocracia institucional e curricular, pela qual professoras e professores precisam se situar em uma rotina de regulações, observar e ocupar suas posições nas hierarquias internas das instituições, e confrontar suas ideias de criança/aluno, desconstruindo e reconstruindo conceitos, até então estáveis, advindos da sua formação inicial e da sua experiência escolar pessoal.

Em meio a escolha pela Pedagogia, mais precisamente, pela área da Educação Infantil e, considerando as memórias advindas do período de inserção profissional das participantes da pesquisa, conversamos sobre a existência de especificidades para a docência na Educação Infantil diferenciando a nossa atuação de outras docências em outras etapas/níveis de ensino. Diante das respostas, o depoimento da Professora Violeta aborda mais os aspectos conexos aos conceitos que se tem de criança e de aluno, indicando ranços históricos do que é ser aluno a partir da segregação dos termos “criança” e “aluno”. Na sua fala sobre o que difere a docência na Educação Infantil de outras docências, a participante diz:

Eu acho que é o conceito. [...] parece que quando eles vão para a escola, eles não são mais crianças, eles passam a ser “o aluno”. E aí tudo aquilo que a gente acredita, porque para mim eles ainda continuam sendo criança, ainda por um bom tempo, mas eu acho que é esse conceito, assim, de que lá eles já são alunos [...] não existe mais o momento da brincadeira, como se... (pensando). A gente acredita que a brincadeira é o eixo principal do nosso trabalho para estar com a criança, parece que lá se perde, lá daí é o conteúdo, então acredito que isso é o que nos difere das outras áreas, dos outros profissionais. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

A resposta da Professora Girassol ressalta a fragilidade histórica na função educativa da Educação Infantil, quando percebe atitudes atreladas ao assistencialismo e expõe a necessidade de mais formação e discussões dentro do ambiente de trabalho:

[...] eu vejo assim, que a pedagogia para a educação infantil é muito específica... Precisa dar conta de várias situações que, claro que no ensino fundamental e no ensino médio também tem várias situações, mas realmente **são especificidades da criança pequena** que tu tem que dar conta nessa espaço **em relação a educação, em relação ao cuidado, as relações com a família...** então é bastante abrangente. Então, eu vejo que realmente tem que existir essa especificidade que isso precisa ser reconhecido, embora muitas vezes não seja, a gente sabe que tem um discurso de que educação infantil só se cuida, não vejo isso na fala, mas eu vejo isso muito nas atitudes e nos modos, as vezes a pessoa não te fala, tu sente que ainda **está muito atrelada a questão de como se fosse uma assistência social ainda**, então eu percebo que não, que tem que ter essa reconhecimento dessa especificidade e de **que precisa de formação sim, de formação inicial, de formação continuada, de discussões no ambiente de trabalho, da importância de se manter essas reuniões pedagógicas que estão sendo cada vez menos consideradas e valorizadas...** (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Já o depoimento da Professora Camélia reforça o processo de desenvolvimento da criança como objetivo principal do trabalho na Educação Infantil, visando um trabalho coletivo dos diversos profissionais que trabalham na instituição educativa:

Cada nível de ensino, cada etapa, tem a sua peculiaridade, tem o seu movimento, tem as suas características. Agora o que eu elencaria como específico da educação infantil... é **esse processo de construção, de desenvolvimento da criança** [...] não quer dizer que isso está claro pra todo mundo, mas era para estar, de que **o objetivo principal da unidade é a criança. É pensar o desenvolvimento dela**" (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Em síntese, as respostas das participantes convergem na direção do entendimento de que as especificidades da docência na Educação Infantil tem uma relação direta com as especificidades das crianças pequenas (de zero a seis anos); de ser criança; de se desenvolver enquanto criança nesse tempo e espaço propício. No entanto, a escolha pelas palavras e direcionamentos utilizados pelas professoras para explicar sobre essa especificidade da docência na Educação Infantil demonstra que essa temática ainda está um pouco “embaçada” em nossas visões, tornando-se difícil de se “desenhar”, de se explicar, de definir, pois esquece-se, por vezes, de frisar que essa especificidade está diretamente ligada a questão da idade das crianças, de que, por serem seres de pouca idade, necessitam de um cuidado-educação diferenciado, que é individual em meio a um coletivo.

Sobre as relações de trabalho e, pensando na dimensão da coletividade nas instituições educativas, as participantes trouxeram aspectos que demonstram o quanto ele interfere no seu trabalho, indicando a importância do diálogo entre as diferentes funções e profissionais dentro das instituições de Educação Infantil. Também, trazem a importância de pensar que, independente de qual função está sendo exercida, este trabalho tem como objetivo o bem estar e a educação da criança que frequenta este espaço educativo. Conforme os depoimentos das participantes:

[...] o coletivo demanda tempo, esse reconhecimento do outro, isso demanda tempo e por ser uma instituição grande aqui as vezes a gente não dá conta disso, de conhecer a outra pessoa, de falar dos objetivos do teu trabalho. Mas eu vejo isso como muito importante, porque na verdade estão todos aqui com um objetivo em comum, que é o bem estar das crianças [...] na verdade, cada uma tem a sua função mas eu vejo que isso influencia bastante e acho bem importante a gente estar pensando nesse coletivo, nessa questão pedagógica todos juntos. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Então, às vezes, algumas propostas que você faz vai interferir no trabalho da cozinha, vai interferir no trabalho da limpeza, porque vai fazer sujeira. Mais sujeira do que o habitual. Então, entender que isso é feito para criança, e não ficar reclamando porque atrasou a minha saída porque eu tive que lavar a louça mais tarde. [...] todo mundo tinha que estar com essa clareza. [...] inclusive para as auxiliares de sala também que podem não estar pertencentes ao quadro do magistério como gostariam de pertencer, mas que tem uma formação específica na área da educação e que às vezes se incomodam com determinadas coisas. [...] porque o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, eles não têm esse estudo, essa compreensão, porque muitas vezes acabam nem participando da reunião pedagógica, apesar de todo esforço de direção, de supervisão. [...] mas o pessoal que é auxiliar de sala tem formação específica na área da educação e às vezes se incomodam. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Nesse sentido, e pensando no trabalho coletivo, indaguei sobre os processos de decisões e acordos coletivos dentro das instituições e as respostas e argumentos foram divergentes: enquanto a participante Girassol diz que o processo de acordos e decisões coletivas ocorre de maneira bem aberta, a participante Camélia diz que “não é uma coisa tão aberta assim”. Dentre as percepções que podemos encontrar nas falas transcritas, é possível perceber nos trechos a seguir que enquanto a participante Girassol fala de democracia, a participante Violeta utiliza em seu vocabulário o termo “convencimento”:

[...] **nós estamos, atualmente, num momento da educação da rede em que tudo está muito reduzido.** [...] imagina tu conseguir discutir, tu não abarca todo mundo, porque não dá. [...] vai entrar agora a questão do conselho da escola, pra conseguir resolver algumas coisas, pra tomar direcionamento, porque se esperar pela gente ali é complicado, porque **tu tens uma opinião, eu tenho outra**, até entrar num **convencimento** leva tempo. É bem complicado. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

[...] eu acho que aqui **acontece de uma forma bem democrática**, eu acho que as questões são colocadas, são muitas vozes, porque são muitos funcionários, mas eu vejo sim as pessoas colocando dúvidas e fazendo questionamentos então eu vejo que isso ocorre **de uma forma aberta. Claro que tem questões da instituição que são questões da rede com regras a serem seguidas**, mas **dentro daquilo do que a gente pode criar, do que a gente pode pensar** isso é feito **de forma bem coletiva e bem democrática** aqui na creche. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Ainda sobre os excertos, é perceptível no depoimento da professora Girassol o estabelecimento de um limite que acompanha a autonomia de professoras e professores, formando um par regulador, no qual a autonomia pode ser controlada, já que é dentro de certo limite oferecido institucionalmente que se “pode criar” ou até mesmo que se “pode pensar” de uma forma democrática. Da mesma maneira, a professora Violeta alerta para o momento atual da rede onde tudo está muito reduzido,

sugerindo limites não encontrados em tempos anteriores. Portanto, nestes excertos podemos extrair um conceito de autonomia ilusória/regulada, já que de acordo com Contreras (2002, p. 101),

As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada.

A partir de um conjunto de regras a serem seguidas (declaradas ou silenciadas, já que nem todas vem por escrito, pois há aquelas regras enraizadas culturalmente e pouco discutidas nos/nas locais/profissões), são construídos modos de racionalização do trabalho⁴⁷ docente, interferindo no grau de autonomia de professoras e professores. Estes, por sua vez, necessitam organizar e definir acordos coletivos que poderão (ou não) constituir o conjunto de “regras” tanto internas (da instituição educativa), quanto externas (da RMEF ou de nível nacional).

Visto dessa forma, cada professora participante apresenta um olhar sobre os momentos de decisões e acordos coletivos dentro da mesma unidade educativa, porém essa diferença não define a autonomia docente como algo limitado exclusivamente ao território individual de cada professora ou professor, mas sim ao coletivo, o que decorre da própria acepção de autonomia profissional que Contreras (2002, p. 199) defende, já que para ele:

[...] a autonomia não está desvinculada da conexão com as outras pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas.

Nesse contexto, a autonomia profissional perde o seu sentido de auto-suficiência e isolamento, para se materializar na intencionalidade e nas ações do trabalho de cada um – e de todos – que compõem esse coletivo, aproximando-se do sentido de solidariedade e partilha, tão necessário para o trabalho docente.

⁴⁷ De acordo com Contreras (2002, p. 35) os conceitos-chave que explicam a racionalização do trabalho são: “a) a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência”.

Com essa questão relacionada aos encaminhamentos e decisões acordados coletivamente finalizo a primeira dimensão temática das entrevistas. Conheci minimamente as professoras participantes, suas memórias de formação e inserção profissional na Educação Infantil e adentrei às percepções das docentes sobre as especificidades que compõem e constituem a docência na área, que está associada a especificidade de quem é o sujeito da Educação Infantil. Por fim, nas falas transcritas sobre os encaminhamentos e decisões acordados de forma coletiva, já é possível observar alguns indícios relacionados a autonomia e regulação docente, o que será aprofundado nos próximos eixos da entrevista, direcionando aos objetivos da pesquisa.

5.1.2 Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil

A segunda dimensão da entrevista pretendeu verificar os acessos, os usos e as percepções sobre as referências e os documentos orientadores da docência na Educação Infantil. Os documentos orientadores de âmbito nacional citados pelas professoras participantes foram: LDB de 1996, BNCC, RCNEIs e DCNEI, além de mencionar “materiais oferecidos pelo MEC”. Quanto aos acessos, as três professoras participantes indicaram que o contato e estudo dos documentos orientadores de âmbito nacional se deram com maior profundidade no período de formação inicial (graduação) – e também no mestrado para aquelas que possuem o título – e, que a partir do momento em que ingressaram como professoras da rede, a referência e estudo passou a ser sobre os documentos de âmbito municipal/local.

É importante considerar nas falas transcritas a percepção docente de que os documentos municipais são pensados a partir dos normativos nacionais, o que reflete certa consciência de que os documentos locais (nível micro) acabam sendo regulados e geridos pelos documentos nacionais (nível macro), como podemos observar a seguir:

[...] eu vejo que esses documentos, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, vão embasar esses outros documentos a nível Estadual e a nível Municipal. E no nível municipal é realmente de uma forma bem específica e bem detalhada para esse cotidiano aqui dentro [...] (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

A gente vai buscando em cima do documento local. Não vou direto na fonte superior, digamos. A gente já pega aquilo que a gente tem enquanto

documento local. Porque esses documentos que a gente tem, eles também não... ele não foi criado a partir do nada, ele foi criado a partir de alguma referência [...] (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Com a percepção de que os documentos curriculares municipais contemplam aspectos importantes dos documentos oficiais nacionais, quando questionadas sobre como foi que conheceram os documentos orientadores da RMEF, as respostas indicaram diferentes fontes, desde pessoas próximas que recomendaram os documentos no momento de estudo para o concurso público realizado, até a apresentação e discussão dos documentos nas reuniões pedagógicas das unidades educativas da RMEF, como podemos ler a seguir:

Esses documentos foram me apresentados no momento do concurso. Uma colega que já trabalhava na rede me passou esses documentos e disse para estudar por aqui. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

[...] foi quando eu cheguei na unidade, daí eles me mostraram e me disseram, “óh, a prática hoje, atual, da educação da rede está baseada em cima desse estudo, que, na verdade, eram de todas as formações, eles foram juntando e constituíram o material. Então foi ali que eu tive contato. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

As respostas das participantes também valorizaram positivamente a distribuição impressa dos documentos curriculares orientadores da RMEF, bem como a disponibilização do material no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como forma de tornar os documentos mais acessíveis às professoras e aos professores, e também a própria comunidade e demais interessados.

E aí eu lembro que eu ganhei de presente porque eles estavam fornecendo para todos os profissionais na época, então eu ganhei esse material, que faz parte do meu acervo. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

[...] sempre foi uma coisa acessível para mim, além da internet também que qualquer um entra e baixa o pdf [...] (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Foi dado, foi entregue para as professoras, foi o currículo e esse das relações étnico-raciais também, a gente ganhou. Porque é diferente quando tem um na unidade como material para consulta. É diferente de você receber o material e você ter ele na tua casa para quando você vai fazer os teus estudos e ter como fonte de consulta. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Quanto aos usos dos documentos curriculares orientadores da RMEF, as professoras participantes pontuaram os momentos de planejamento, registro e avaliação que compõem a documentação pedagógica elaborada por professoras e professores sobre as práticas desenvolvidas com as crianças. De acordo com as participantes o material serve para pesquisas cotidianas, para elaborar e fundamentar planejamentos e pareceres descritivos sobre as crianças, bem como

para subsidiar discussões nas reuniões pedagógicas realizadas nas unidades educativas. Algumas falas que reforçam essa afirmativa estão transcritas a seguir:

Momento de planejamento e avaliação [...] faz parte desses momentos, meu planejamento, registro, porque às vezes eu estou discutindo e aí eu acabo usando como pesquisa pra saber se aquilo que eu estou falando, que eu estou pensando, realmente é, está contemplando na questão teórica, e a avaliação também. Me ajuda para estar estruturando esse meu material de trabalho. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

[...] eu costumo usar bastante porque eles acabam alargando o olhar da gente, chamando atenção para coisas que são importantes, para a questão da especificidade da criança, para forma como ela aprende, para forma como ela vai assimilar as coisas que tu vai apresentar para ela e a forma como ela vai lidar com isso. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

[...] alguns momentos que a gente tinha dúvida em relação alguma coisa e queria desenvolver alguma coisa, então pegava o documento, lia, conversava nas reuniões pedagógicas, discutia em grupos, sabe. Outra, é no momento em que você vai construir o teu planejamento. [...] vamos construir um planejamento anual, não vamos trabalhar com projeto, vamos trabalhar em cima de um planejamento. Então lá vamos nós de novo para o currículo, visitar esse currículo, e ver o que que em cima dele nós vamos estar propondo. E aí a gente acaba usando esse documento que já foi criado a partir do currículo da educação infantil. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Quando questionadas sobre haver, ou não, participação das professoras e professores na elaboração desses documentos, a participante Violeta afirma:

Olha, ter, tem, porque nós temos a formação e acho que a formação nos dá toda essa condição. Tanto é que agora nós estamos construindo nessa formação material para ser reestruturado, então eu vou fazer parte dessa coisa. E essa construção atual que nós temos, ela é fruto de pesquisa, de estudo, de encontros desses profissionais. Não estão os nomes talvez ali, estão mais os nomes, dos coordenadores e tal, mas eles (professores) fizeram parte sim. E eu acho que dentro da nossa formação eles sempre deixam isso bem claro. Da onde que partiu, de onde que surgiu esse documento. Não veio do nada, então assim, e é de um estudo, não é também de agora, começa lá atrás, desde antes de 1992, tem um primeiro material que está pensando realmente, está estruturando esse material da Educação Infantil. E acredito que a rede de Florianópolis, ela é pioneira nesse sentido, porque ela está sempre nessa busca. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

A participante Violeta ressalta no seu depoimento os momentos de formação permanente oferecidos pela rede como uma forma de participação na elaboração desses documentos, firmando ainda que a sistematização escrita é coordenada por um grupo de dentro da própria RMEF. É essa equipe que organiza a escrita e estética do material e têm seus nomes no quadro da equipe de redação do documento, mas, na opinião da participante, este não é um fator que exclui as demais professoras e professores da participação do mesmo.

Nessa mesma perspectiva de participação por meio das formações permanentes oferecidas pela RMEF, a Professora Girassol valoriza em sua fala os formadores, visto que, para além da equipe organizadora desse trabalho, encontra-se uma equipe que, em sua maioria, são professoras e professores da própria rede que estão em exercício docente nas unidades educativas e são convidados para atuarem nas formações, quando diz:

[...] eu vejo que os formadores no geral são pessoas bem competentes, que tem conhecimento da área e são pessoas da rede mesmo, e tem a valorização dos profissionais que também não precisa trazer alguém de fora para falar da rede, para falar das nossas questões, porque a gente tem “Universidade” aqui formando profissionais excelentes e que entendem realmente o que é a rede e o que é a educação infantil e a infância e as questões que a gente precisa trabalhar. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Essa valorização das professoras e professores da RMEF como agentes formadores de seus pares reforça o que Freire (2016, p. 56) defende sobre a necessidade de formação permanente para a docência, pois a responsabilidade ética, política e profissional docente “lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”. Sob essa ótica, professoras e professores, como formadores de seus pares, estão se (re)formando também.

Deste modo, na direção dessas formações permanentes oferecidas na RMEF, a participante Girassol ainda relata sobre a sua participação nos cursos e traz essa participação como uma forma de autoria nesse movimento de construção e reconstrução dos documentos orientadores da rede, quando diz que:

[...] além do debate que acontecia nesse relato de experiência e da troca de questões em relação ao cotidiano e esse aprofundamento também eram pensadas formas de elaborar esse documento com as pessoas que estavam ali participando, com os professores, porque eu vejo que **é uma forma de trazer também a autoria** e realmente **trazer os professores como autores desse movimento**, então eu participei de alguns cursos que tinham realmente esse cunho (de construção/reformulação dos documentos da rede) e de outros também de aprofundamento. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Além de firmar a participação das professoras e professores na construção dos documentos orientadores da RMEF reforçando aspectos da autoria docente, a participante Girassol afirma que o documento “*é uma forma de dar visibilidade ao trabalho que está sendo construído*” (Depoimento da Professora Girassol, 2019), o que indica que essa participação acontece também dentro das próprias unidades

educativas por meio do compartilhamento e divulgação, em reuniões pedagógicas e nas formações permanentes, de práticas exitosas.

Essa participação por meio das reuniões pedagógicas também foi citada pela Professora Camélia, que descreve um pouco do processo de construção coletiva dos documentos orientadores da RMEF. Segundo a participante, foi oportunizado discussões nas reuniões pedagógicas direcionadas para o refinamento dos princípios educativos pretendidos na rede que resultaram em formas de divulgar e refinar o trabalho realizado com as crianças. O conjunto dessas discussões, alinhadas as formações permanentes e ao compartilhamento de práticas exitosas configurou os documentos que temos materializados na rede:

[...] a gente vê que é muito registro das próprias práticas, as fotos, os projetos, são relatos. Já desde o primeiro (documento), são relatos de experiências que já estavam acontecendo na rede, então a partir daquilo foi sendo elaborado, foi sendo refinado, mas foi feito o processo que a princípio me parece com a participação do pessoal, dos professores, parece que vinha os questionamentos para a unidade, a unidade respondia, os supervisores levavam, e parece que o processo ocorreu de uma forma bem coletiva. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

A participante Camélia traz ainda em seu depoimento o movimento de reflexão sobre os documentos orientadores da docência na Educação Infantil indicando que *“é na reunião pedagógica que a gente acaba fazendo esse momento coletivo. Eu não sei se é de reflexão no sentido de questionar o que está posto, sabe, mas de absorver, de trazer para a sua prática aquilo que é a orientação da rede”* (Depoimento da Professora Camélia, 2019). Há nas entrelinhas de seu depoimento a consciência de que professoras e professores necessitam exercitar sua reflexão crítica para além de sua prática cotidiana, contemplando as condições objetivas e as estruturas sociais e institucionais que demarcam essa prática educativa.

Nesse sentido, Contreras (2002) defende que identificar as ideologias nos discursos curriculares é um grande passo para uma reflexão crítica direcionada para uma maior autonomia, visto que esse movimento visa *“dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando ideias alheias”* (CONTRERAS, 2002, p. 166). Também, Martins Filho (2020, p. 200) aborda essa reflexibilidade assumida pela docência como uma *“dimensão que estimula cooperação, solidariedade, socialização, cumplicidade, aprendizagem,*

compartilhamento, criando uma nova forma de docência no e para o diálogo. Realizada na dialogicidade”.

A dialogicidade é uma das categorias centrais do pensamento político-pedagógico de Freire (1996; 2005; 2019) sobre a docência. Sua concepção de diálogo está diretamente relacionada ao pensar crítico/problematizador em relação à nossa condição humana no mundo. Segundo Freire (2019, p. 166), “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Novamente, a autonomia docente aparece mais próxima da coletividade do que do auto isolamento de professoras e professores, que caminham no diálogo rumo a uma reflexão crítica sobre as coisas; sobre o mundo que nos cerca.

Voltando nosso olhar para a flexibilidade coletiva nas instituições educativas da RMEF, observa-se no depoimento da participante Camélia, em outro trecho da entrevista, uma discussão que foi presenciada em uma reunião pedagógica sobre a obrigatoriedade de seguir, ou não, os documentos da rede:

Ah, orientações curriculares. Então eu posso, ou não, seguir. São orientações. Não! Esse ano ficou bem claro para equipe assim: não, **nós temos que** seguir. São orientações, mas que servem como diretrizes. Orientações que são para serem seguidas. E eu acho que até então a compreensão não era essa, pelo menos aqui, porque foi uma fala que apareceu nesse ano. Entende? Então, a gente tem esse documento como referência para nos orientar... não quer dizer que tenha que ser seguido? Então parece que esse ano caiu a ficha que não. **A gente tem que seguir o que está posto, o que está escrito ali.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Para além de um documento que direciona e sugere caminhos para a ação docente com as crianças, a professora Camélia o trouxe como um eixo regulador da docência. Essa ideia fica confirmada quando relemos o excerto de seu depoimento e verificamos a frequência de termos prescritivos como: “nós temos que”. A participante Camélia afirma com convicção: “A gente tem que seguir o que está posto, o que está escrito ali.”. Parece-me que a aceitação de seguir o que está posto não é consenso entre as/os profissionais, já que existem aqueles que utilizam ainda outros documentos/práticas como apoio para os seus planejamentos. Afinal, “toda prática é sustentada por uma teoria, mesmo que seja uma teoria de subalternidade, obediência e submissão” (MARTINS FILHO, 2020, 199). De fato, essa obrigatoriedade não pode significar que os documentos curriculares da RMEF traçam

um caminho único, pelo qual não se pode fugir, criar atalhos, ou até mesmo criar novas formas de se fazer, de se chegar aonde se busca chegar.

Cabe reforçar que as professoras participantes chamam atenção em diversos momentos da entrevista para a importância das reuniões pedagógicas, evidenciando-as como tempo e espaço formativo necessário. No entanto, afirmam as dificuldades cada vez maiores de firmar esse momento, já que a RMEF tem reduzido drasticamente o tempo destinado às reuniões pedagógicas.

Até 2017 as reuniões pedagógicas das instituições educativas de Educação Infantil da RMEF aconteciam mês a mês em período integral. Em 2018 e 2019, o tempo destinado às reuniões pedagógicas foi reduzido, ficando duas reuniões em período integral (uma em cada semestre) e os demais meses em período parcial, tendo atendimento para as crianças no turno oposto. Em 2020, a orientação da RMEF cortou mais ainda esse tempo formativo, quando impôs o cumprimento total dos dias letivos por “todas” as crianças. Ou seja, a estratégia utilizada pelas unidades educativas de realizar as reuniões pedagógicas em meio período e no contra turno ter atendimento, não é mais válida, a não ser que as crianças que são do turno parcial frequentem o outro turno no dia da reunião.⁴⁸ No entanto, essa opção torna-se inválida, pois fere a Resolução Nº 01, de 04 de outubro de 2017⁴⁹ que define a quantidade de crianças por professor.

Essa redução do tempo destinado as reuniões pedagógicas acabam resultando em um mecanismo de controle do trabalho de professoras e professores, utilizado para intensificar a responsabilidade e o trabalho docente, bem como restringir a autonomia docente, já que há menos tempo coletivo para reflexões e críticas sobre os aspectos regulatórios, cada vez mais burocratizados e normalizados nas instituições educativas e, sobre as reais necessidades objetivas cotidianas.

Outro aspecto importante ressaltado pelas participantes da pesquisa refere-se, dentre os documentos orientadores materializados na rede, ao “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, lançado no ano de

⁴⁸ Essas informações tem por base os calendários de 2019 e 2020 disponibilizados via e-mail no dia 1º de abril de 2020 por uma das supervisoras da unidade educativa na qual as professoras participantes da pesquisa trabalham/trabalhavam, e pelas portarias nº 353/2018 e nº 465/2019 (acompanhada da portaria nº 487/2019) que estabelecem diretrizes para o cumprimento do calendário escolar dos anos letivos de 2019 e 2020 na RMEF.

⁴⁹ Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_04_2018_16.04.06.210f838ecce966c863b23c3318d550af.pdf

2015. Conforme mencionado na seção anterior, este documento esteve em reflexão a partir das discussões propostas em um conjunto de formações oferecidas ao longo dos anos de 2018 e 2019 voltadas para o estudo sobre os Núcleos da Ação Pedagógicas (NAP's) que compõem o currículo da rede e também para os campos de experiências da BNCC que foi aprovada em dezembro de 2017, a qual requisita em parágrafo único que: "A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020" (BRASIL, 2017, p.11).

Dessa forma, e, considerando que as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, portanto, antes do documento "Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular" (FLORIANÓPOLIS, 2020) ficar pronto, as participantes comentam sobre o processo de reformulação do currículo para a Educação Infantil da RMEF com base na BNCC:

[...] hoje, já se percebe que ele (Currículo da RMEF) precisa ser reestruturado novamente. Algumas outras linguagens precisam ser contempladas nesses espaços, e na verdade, essa formação desse ano da rede é justamente para estar reorganizando pros próximos, então inserindo alguns documentos. [...] a BNCC é um material que eu ainda não tenho contato, mas que vou ter, que vou ler porque a gente vai participar dessa grande discussão na reformulação do currículo da rede (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Além dos indicativos de reformulação dos documentos orientadores da RMEF, outro aspecto levantado pela professora Girassol refere-se a não fragmentação humana da criança, já que em sua percepção, quando trabalhamos com um Núcleo da Ação Pedagógica da rede, não estamos deixando os outros núcleos de fora. Ou seja, os NAP's são transversais uns aos outros; se complementam; são partes de um todo e, juntos traçam a inteireza que contempla todas as dimensões humanas, conforme observamos no excerto do depoimento a seguir:

Uma coisa que eu percebo bastante é essa preocupação também em relação a infância, é essa questão integral da criança, todo esse tempo aqui dentro e que a gente tem que dar conta de todas essas dimensões, e que vai ser realmente a partir desses núcleos de ação, porque você não vai conseguir trabalhar um e deixar os outros de fora. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Entendendo essa articulação entre os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) que compõem o currículo da Educação Infantil da RMEF, e sua relação direta com os documentos normativos nacionais, direcionei algumas questões voltadas ao movimento de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da

unidade educativa. As professoras participantes Violeta e Camélia relataram que o material é recebido ao chegar na unidade e composto por documentos que regulamentam e orientam, como portarias e normativos municipais, e um CD com registros fotográficos de práticas exitosas realizadas em anos anteriores na unidade educativa.

Eu recebi esse material logo que cheguei, tanto em CD, quanto o material que é aquele ali (apontou para um material que estava em cima da mesa da supervisora) documentos orientadores aqui do Otilia, que mostra um pouco do histórico de coisas que foram construídas. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

[...] as meninas (se referindo as supervisoras da unidade) produziram um caderno com vários documentos que regulamentam aqui, desde o regimento interno, então xerocaram e fizeram um caderninho para todas as salas, mas a discussão do PPP para alterar nessa unidade esse ano ainda não, mas nas outras unidades que eu trabalhei a gente fazia sim, ao longo das reuniões pedagógicas a gente sentava, olhava, via o que tinha que alterar. Projetos coletivos que já não dava mais conta, que precisavam ser reformulados, coisas que a gente fez e que precisava entrar no PPP, entende?! (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

No excerto anterior da professora Camélia também é possível identificar que a reconstrução interna do documento ainda não havia sido realizada naquele ano, sendo necessário considerar que as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, e esse movimento de reconstrução do documento pode ocorrer em qualquer período do ano. Nessa mesma perspectiva, a professora participante Violeta também relata:

Até agora eu ainda não tive esse momento de voltar a reestruturar, repensar o que a gente tem que está colocado... não. Mas eu fiz parte durante anos da onde eu estava, então, **eu me sinto coautora de toda a construção do nosso PPP**. Diante dos nossos encontros e discussões, dos registros, pra inserir todas as nossas práticas de trabalho, então, pelo menos aonde eu estava, isso era, fazia parte. [...] todo ano realmente a gente via que o PPP, **ele estava vivo, porque ele estava sempre em processo, em construção**, a partir desses momentos que a gente tinha de reflexão. Aqui eu já não posso te dizer isso. Como que isso acontece, até porque realmente é uma unidade, como eu disse, é muito grande, então, eu ainda não sei como que eles se estruturam. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

É possível perceber no depoimento que há certa expectativa da professora Violeta, baseada na noção e vivência de participação (o teor não se sabe) que teve em outra instituição, sobre como acontecerá o processo de reconstrução do PPP na instituição, quando diz que se sente “*coautora de toda a construção*” do PPP. A participante Violeta manifesta uma disposição para efetiva participação na reelaboração do PPP nesta unidade de trabalho e, de certa forma, um anseio, já que, ao seu ver, o PPP precisa estar “*vivo*”, precisa estar sempre “*em processo*”, em

“*construção*”. Mas reside dúvidas na sua fala sobre como será esse movimento de reelaboração nesta unidade educativa.

Sobre a elaboração do PPP, a participante Girassol reforça novamente em seu depoimento a questão do tempo destinado às reuniões pedagógicas estar cada vez mais reduzido, visto que este é um momento que também é destinado a construção e reconstrução do PPP da unidade educativa. Seu depoimento evidencia o caráter dinâmico do documento que singulariza cada unidade educativa da RMEF, como podemos acompanhar a seguir:

Eu acho **que dentro da instituição a gente tem esse tempo, apesar que agora, cada vez mais reduzido**, para construção e para, na verdade, estar reformulando esse PPP, porque ele não é estático e não vai ficar lá guardado, então todo ano a gente tem que tá vendo. **Esse tempo para formação da reunião pedagógica que agora está sendo diminuída** eu acho que isso influencia bastante, porque chegam pessoas novas aqui que nunca viram e que não tem contato com esse material, porque **o PPP é específico da unidade, ele é local, ele é bem peculiar de cada unidade, [...] ele pode mudar de um ano para o outro nas questões que se mostrarem pertinentes**. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Quando questionada sobre haver, ou não, a participação de professoras e professores nesse processo de elaboração e reelaboração do PPP da unidade educativa, contexto dessa pesquisa, a professora Girassol, única participante com mais de um ano trabalhando na instituição, afirma:

Eu acredito que existe sim essa possibilidade de participação. Claro que eu acho que a sistematização e a elaboração disso acabam indo para além desse espaço da reunião pedagógica. É como aqui é uma unidade bem grande, as vezes é feito por grupos específicos, chamam algumas pessoas em determinado horário, outras em outro, além da reunião pedagógica, para acertar algumas questões, porque também às vezes não dá para esperar um mês para fazer e às vezes o tempo também da reunião pedagógica acaba sendo um pouco curto para estar revendo todas as questões em relação a isso. Até por que o PPP é um documento extenso, eu acho que também ele estava disponível, então vai muito da pessoa também se interessar e daí vai ter que levar o documento para casa para ter acesso. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Observa-se ainda em seu depoimento a articulação necessária de uma gestão que organize e gerencie esse tempo destinado a elaboração e reelaboração do PPP, visto que, mesmo com normativos nacionais reguladores dos normativos municipais, teoricamente os sistemas de ensino continuam a apresentar certa autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas. Também, as unidades educativas, seguindo o que determina o artigo 14 no “Título IV – Da organização da educação nacional” da LDB 9394/96, precisam elaborar seus Projeto Político Pedagógico tendo a participação dos profissionais da educação. Nesse sentido, a participante Girassol,

entende ser responsabilidade de todos, e de cada um, estar familiarizado com o texto desse documento institucional, buscando inferir, sugerir e participar, já que este deveria ser de interesse coletivo.

Assim, nessa dimensão das entrevistas sobre os documentos orientadores da docência na Educação Infantil, foi possível conhecer um pouco mais sobre os acessos, os usos e as percepções que as professoras participantes têm sobre o material curricular prescritivo voltado à Educação Infantil, seja em nível nacional, mas, principalmente, em nível municipal e institucional (PPP). Novamente, encontrei indícios nos depoimentos das participantes de que esses documentos prescritivos tem um potencial regulador da autonomia docente que de forma vertical e afunilada (do nível macro para o micro) vai preenchendo espaços antes não preenchidos, impondo limites aos direitos conquistados (como é o caso do tempo destinado as reuniões pedagógicas) em outros tempos históricos por professoras e professores ao longo da trajetória de lutas pela consolidação de suas/nossas carreiras na área, garantindo (ou lutando para garantir) condições materiais e humanas direcionadas a diferentes tempos, espaços e recursos que qualifiquem a docência nessa primeira etapa da Educação Básica.

5.1.3 Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente

Nessa terceira dimensão, direcionei as questões da entrevista para uma análise do contexto de atuação das participantes da pesquisa, sob o ângulo das reais exigências do trabalho cotidiano de professoras e professores, pela qual busco encontrar as condições objetivas que envolvem seu dia a dia docente. Para isso, explorei aspectos relacionados aos tempos, espaços e recursos profissionais, visto que por meio deles podemos encontrar indicativos de dispositivos reguladores da autonomia docente que não estão necessariamente prescritos nos documentos orientadores, mas que são vivenciados institucionalmente.

Tempos, espaços e recursos podem ser limitadores ou facilitadores do trabalho docente e, conseqüentemente, de sua autonomia. Apesar de decidir por explorar cada um desses aspectos individualmente nas questões de entrevistas, eles aparecem nas respostas das participantes de uma forma muito próxima, na qual um complementa o

outro para uma melhor qualidade das experiências e vivências desenvolvidas com as crianças na instituição de Educação Infantil.

Assim, o acolhimento das crianças nas unidades educativas e o planejamento pedagógico de professoras e professores são pensados considerando tempos, espaços e recursos materiais disponíveis no local de atuação. Estes, direcionam e podem delimitar o modo de organização escolar da instituição e, conseqüentemente do trabalho pedagógico. Ao voltar o olhar para os aspectos temporais dessa organização institucional, Tardif e Lessard (2014, p. 75) indicam que:

Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos. Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, tal horas, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois.

Nesse sentido, o trabalho docente na Educação Infantil precisa considerar a possibilidade de diferentes tempos, visto que o tempo da criança não é linear, é oscilante. É momento de descoberta, de individualidade, de coletivo, de aprendizagem. Ora demora, ora é instantâneo, ora nem acontece. Esse tempo, que não é apenas o cronológico, deve ser entendido como um tempo individual de cada criança, mais precisamente, de cada ser humano, e precisa ser respeitado. Já pensou como é chato quando você quer fazer uma coisa e alguém fica dizendo que agora não pode; aqui não pode; agora nós vamos fazer outra coisa; é desconfortável quando alguém fica invadindo e, de certa forma, rompendo o seu tempo. As crianças vivenciam constantemente essas quebras do tempo e elas sentem por essas atitudes impostas pelos adultos.

Me questiono: Quantas expectativas de aprendizagem são depositadas atualmente por meio dos objetivos de aprendizagem da BNCC sobre as crianças? Em que medida a organização do tempo pode induzir posturas de obediência à criança? Será que devido as relações instituídas de controle sobre o trabalho docente, a docência acaba por regular a infância? Como organizar o tempo das unidades educativas a partir da lógica das crianças? As crianças precisam desse tempo dinâmico que é seu por direito. Elas não vão e não precisam aprender as mesmas

coisas e ao mesmo tempo. Elas têm tempos e formas de aprendizagens que são diferentes e precisam ser consideradas. De acordo com as DCNEIS/2009,

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009, p. 12)

Assim, quando solicitei que as participantes falassem um pouco sobre o movimento de organização desse tempo cotidiano com as crianças e sobre a organização institucional das rotinas já constituídas na unidade educativa, a participante Girassol ressalta que:

[...] existem determinados horários, determinadas situações que tu não pode fugir. Tem o horário de entrada, tem horário de saída, tem a questão da alimentação, tem a questão até da limpeza das salas, de organização dos espaços [...] mas a gente procura, dentro das possibilidades que a gente tem, estar alongando ao máximo esse tempo para não estar fazendo essa quebra – é hora disso, hora daquilo – mas infelizmente acontece sim essa quebras em virtude da rotina que a gente realmente tem que seguir de alguma forma. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Seu depoimento demonstra uma clara tentativa de não sequencializar ou fragmentar os tempos vividos pelas crianças dentro das instituições educativas, ao mesmo tempo em que confessa a dificuldade enquanto professora da Educação Infantil que é caminhar contra as coordenadas de tempo-espço instituídos a que estão submetidos as crianças e as/os docentes. Na mesma linha de raciocínio, a participante Violeta comenta:

A gente tenta fazer alguns contornos, mas é inviável, porque **existe sim uma rotina que ela é fechada e não tem como tu mandar**. [...] Eu tenho criança que chega aqui 10:30 da manhã. Tá? Que tem família que 10:30, 9:30h, que acorda tarde... Aí, tu acha que essa criança vai ter vontade de comer às 11h? Não vai ter. Ela não tem apetite, mas poxa, meio dia, meio dia e meio, talvez sim. Então, **se eu pudesse estar fornecendo isso, mas isso não é possível**, então, eu esbarro com esses momentos assim. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

Ao dizer “a gente tenta fazer alguns contornos”, a professora Violeta reforça a persistência de tentativas na busca por alterar o prescrito pela ação real, mas que isso nem sempre é possível, devido às amarras instituídas. Assim como a participante Violeta, muitas professoras e professores “esbarram” em situações semelhantes, nas quais a estrutura temporal e espacial enraizada institucionalmente não permite mudanças na rotina culturalmente instituída. É claro que existem esforços para burlar essa inflexibilidade encontrada ainda em algumas práticas culturais dentro da rede.

Um exemplo concreto diz respeito ao momento do sono, que já tem uma documentação⁵⁰ construída pela RMEF e debatida em cursos de formação permanente. Esse documento, produzido em 2011, vem conduzindo um movimento de discussão e modificação de forma gradativa (e, podemos dizer que lenta, considerando o tempo que este documento está em vigência, e que ainda não são todas as instituições da rede que propõem) um movimento mais flexível de sono. Nesse viés de mudança, a participante Violeta traz em sua fala um pouco da experiência que teve na outra instituição da RMEF que trabalhou e indica a dificuldade de mudança de hábitos enraizados historicamente e culturalmente ao que sempre se fez:

Eu venho de um espaço onde é muito discutido sobre isso e **lá as crianças tem direito a dormir no horário que elas querem**. Não tem o horário do sono. Sabe, lá é assim, é o horário do sono ou do não-sono. A partir da turma do G4, as auxiliares montam um planejamento para atendê-los nesse momento em que nós (professoras e professores) não estamos em sala. Então, é mais um momento de interação que acontece. Se a criança quer dormir, ela pega o colchão e vai dormir, mas eles cada vez mais estão ficando acordados. [...] mas aqui não, então a gente tenta organizar o ambiente... ambientalizar aquele momento, com uma música mais aconchegante, ou então eu vejo que aquela criança não está a fim de... não vai, não vai pegar no sono. Então **eu ofereço um livro pra ela ler, ou então convido ela pra sair um pouquinho, quando ainda dá tempo, quando eu estou em sala. De ir brincar um pouquinho com um brinquedo que não faça tanto barulho**, porque também tenho que respeitar aqueles que estão descansando. Então tem esse movimento, mas ainda **a questão do sono é uma questão muito difícil porque para muita gente ainda é cultural**. Tem que dormir, tem que descansar. [...] Tem que ficar ali rígido, com seus corpos rígidos naquele colchão olhando pro teto... quer dizer, não pode também nem se mexer muito, porque se não vai fazer bagunça... (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

A mesma participante ainda levanta alguns questionamentos sobre a rotina cultural do sono padronizado (todos ao mesmo tempo) que ainda acontece em muitas instituições de Educação Infantil quando diz: *“Eu ainda não toquei nesse assunto aqui, porque como é **indiscutido**... mas de trazer esse momento assim: será que realmente essas crianças precisam estar ali naquele dormir? O sono. Elas tem essa necessidade?”* (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus). Nesse excerto, o termo “indiscutido” utilizado pela participante deixa uma preocupação: Se a rede tem um documento que orienta e regulamenta o momento do sono de uma forma flexível, por que existem instituições que ainda não aderiram ao movimento proposto? Será

⁵⁰ Esse documento é intitulado de “Orientações sobre o sono na Educação Infantil” e está disponibilizado no site da Prefeitura de Florianópolis, no seguinte link: file:///D:/Documentos/Downloads/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF. O mesmo documento também está anexado ao PPP da instituição, contexto desta pesquisa.

que a não adesão tem a ver com as condições concretas para sua realização, como por exemplo o número de professoras e espaço físico? Essa falta de discussão indicada pela participante estaria relacionada a redução do tempo destinado às Reuniões Pedagógicas? Como qualificar essas reuniões pedagógicas tanto para as demandas burocráticas, quanto para as demandas cotidianas, em tão pouco tempo para o estudo e debate sobre os assuntos? Responder a essas questões não é necessariamente o objetivo dessa pesquisa, no entanto, elas tornam-se relevantes para novas intenções de pesquisas direcionadas ao assunto.

É perceptível na fala das participantes que o trabalho docente torna-se exaustivo se não for discutido em um coletivo que reflita sobre formas de melhoria para todas e todos. Para pensar nesse coletivo é necessário auxílio profissional mútuo, visto que esse movimento demanda muita disponibilidade, empatia e compromisso por parte de cada um das/dos funcionárias/os (equipe de cozinha, equipe de limpeza, pessoal da gestão, funcionários readaptados, auxiliares de sala, professores auxiliares e professores) que estão envolvidos no processo educativo. Sob essa ótica, as rotinas construídas institucionalmente podem ser questionadas, assim como também podem ser justificadas, construindo argumentos por meio de debates. Portanto, mesmo que, inicialmente, alguns aspectos fiquem mais flexíveis do que outros, mantendo a seriedade e recebendo/oferecendo a oportunidade formativa, é possível alinhar pontos que ainda estejam rígidos. Até porque a rotina não precisa ser a vilã dos movimentos próprios da infância, ao contrário, ela tem seu valor e relevância, podendo trazer grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças. É sobre isso que a participante Girassol nos alerta no excerto a seguir:

[...] não estou dizendo que a rotina é de todo ruim para a criança porque ela traz essa questão da segurança que é necessária, essa questão do espaço referência e do adulto referência... mas acho que pode se pensar sim outras formas e que isso é um movimento mesmo coletivo que não é estático e as vezes se pensa algumas coisas que são boas e depois se pensa que não, vamos rever... Acho que o movimento é esse. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Ainda sobre o movimento de construção das rotinas e, trazendo, de certa forma, uma justificativa sobre o engessamento de alguns horários de alimentação rotineiros nas unidades educativas da RMEF, a participante Camélia expõe que:

[...] aqui é até mais flexível na questão de horários, mas aquele momento ali das 10:30 as crianças têm que estar almoçando, e depois já volta, porque depois meio-dia eu já tenho que sair, as crianças já tem que estar mais ou menos dormindo, **não posso deixar minha amiga (auxiliar de sala) com todas as crianças para lavar a boca e botar para dormir, entende?! Então**

a gente tem essas questões. Ah, por que que almoçam tão cedo? Por que que comem tão cedo? 15:30h da tarde. Mas é porque aí depois, as 17h eu estou saindo e a outra colega vai ficar sozinha com higiene e com tudo, troca de fraldas e roupas, saída de criança, é muito “vuco-vuco”. Então a gente constrói mesmo a nossa rotina em função de uma rotina coletiva, de um horário que é coletivo. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Pelo depoimento da participante Camélia são problematizados alguns aspectos relacionados às condições de trabalho das professoras e professores da Educação Infantil, dentre os quais: o número de profissionais, o número de crianças por profissionais, os horários das/dos professoras/professores e das auxiliares de sala, os horários de alimentação e higiene, etc. Observa-se no excerto transcrito que há indícios subjetivos de solidariedade e de coletividade entre as/os profissionais que partilham dos mesmos grupos de crianças, no entanto, existe toda uma dificuldade objetiva instituída e, de certa forma, naturalizada, que não é reconstruída, pois já está culturalmente enraizada nas práticas cotidianas. São as “rotinas rotineiras” (MARTINS FILHO, 2020), nos mostrando os não-questionamentos, esvaziados devido aos movimentos frenéticos/aligeirados da docência, pelos quais resulta a ausência de uma análise reflexiva, consciente e coerente sobre suas ações.

Diante das reflexões apresentadas até então com base nos excertos das entrevistas, podemos considerar que existem aspectos temporais que precisam ser repensados coletivamente na RMEF. No entanto, também os aspectos relativos aos espaços precisam ser observados. De acordo com as DCNEIs/2009,

[...] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (BRASIL, 2009, p. 13)

Afinal, tão necessários ao desenvolvimento do trabalho docente, os espaços internos e externos abrem possibilidades de diferentes brincadeiras, interações e linguagens que, como vimos anteriormente, são eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil. Assim, quando questionadas sobre a organização temporal-espacial das suas salas referências, a participante Girassol ressalta a importância de proporcionar espaços que sejam atrativos para as crianças e que elas se sintam seguras; de dispor de fotos, brinquedos e mobiliário da/na altura das crianças; de se

perceber como sujeito pertencente aquele espaço; participante das escolhas em um ambiente de acolhida e descobertas; quando diz:

Na sala a gente busca que seja um espaço que atraia a criança, que seja aconchegante, que seja seguro, mas que traga essa possibilidade dela viver outras experiências nesse espaço dentro da sala, porque por mais que a gente tente diversificar essa rotina, ela acaba passando um tempo maior em sala, e dentro das condições que a gente tem, a gente busca que esse espaço seja prazeroso, seja significativo, seja um espaço onde ela se veja ali naquele lugar onde ela possa olhar as fotos do dia que ela foi brincar no parque, do dia que ela estava brincando com um amigo, fotos também da família... [...] a questão dos espelhos que ficam na altura das crianças, as mesinhas, os brinquedos ao acesso deles... [...] eu busco sempre que eles se vejam nesse lugar, que eles reconheçam como um lugar deles. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

A mesma participante também chama atenção para as formas de organização construídas pelas próprias crianças, bem como a importância e o cuidado necessário que o adulto dá para essas ações. É nossa função também enquanto professoras e professores perceber e qualificar esses momentos com as crianças, afinal, esse também é um momento de ensino-aprendizagem e de desenvolvendo da autonomia. Nesse sentido, para a participante, é preciso

[...] preservar também esse modo das crianças organizarem os brinquedos, porque as vezes a gente olha e fala "ah, não tá arrumado", mas foi o modo como eles arrumaram e a gente tem esse olhar adulto querendo podar as crianças ou querendo arrumar um jeito que a gente acha que seja... é nesse olhar, nessa observação, nesse dia a dia, que tu vai percebendo essas questões das especificidades das crianças, questão da imaginação, questão das interações. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Já a participante Camélia descreve suas duas salas de atuação lembrando de que, devido a sua função de Professora auxiliar de Educação Infantil, ela acaba se tornando um elo no grupo de atuação⁵¹ que participa. E como já mencionado anteriormente, Camélia se sente desconfortável em relação a atitude de modificar os espaços internos das salas, pois tem a percepção de que haverá um julgamento por parte da professora regente do grupo que, ao seu ver, é quem detém o poder de decisão sobre os materiais e mobiliários da sala. Reconhece, portanto, que *“cada professora tem um olhar diferente sobre o espaço das salas”* e indica que enquanto uma organiza por meio de cantos circunscritos, demarcados pelo próprio mobiliário e organizados em temáticas que mudam de tempos em tempos, a outra prefere deixar

⁵¹ Segundo a Portaria Nº 055/2020, cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil. Sendo assim, o grupo de atuação da participante da pesquisa é composto por dois grupos de crianças diferentes e suas respectivas Professoras, sendo ela a Professora Auxiliar que trabalha com/nas duas turmas.

a sala sem obstáculos, resultando em um espaço amplo com maior possibilidade das crianças correrem dentro da sala.

Assim, Camélia direciona o seu depoimento às questões relativas às propostas pedagógicas planejadas para as crianças, indicando a inconstância inerente e o dinamismo necessário ao trabalho docente na etapa da Educação Infantil:

[...] a gente pensa às vezes algumas propostas, acha que vai acontecer de um jeito, não acontece, acontece de outro, e aí a gente muda, porque não é aquilo que eles estavam querendo fazer, então a gente vai e muda o que a gente pensou em realizar num determinado momento. Ah, não vai, agora não vai, vamos fazer depois. É muito pelo movimento deles também. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Nesse movimento do vivido cotidianamente que é próprio da infância, a participante Camélia dá alguns indícios de sua forma de utilizar o espaço da sala, tornando o ambiente mais receptivo e desafiador para as crianças, como podemos acompanhar no excerto a seguir:

Desses dois grupos que eu trabalho eles gostam muito dos cantinhos onde se esconder. Então, mesmo que a gente não tinha pensado como proposta, eles se enfiavam em baixo da mesa, eles iam para o cantinho do lado do guarda-roupa dos colchonetes, aquele corredorzinho ali aonde a gente guarda. A gente foi vendo esse movimento deles e foi tentando montar esses espaços para que eles realmente pudessem... Coloca oquinho, fui lá, trouxe mais uma mesa, a gente botou, fez uma casinha um pouco maior para que eles ficassem ali, botou fita pendurada para demarcar aquele espaço dos colchonetes ali aonde eles ficavam, porque antes ficava um buraco. Eles estavam sempre naqueles espaços ali, porque fora isso era uma sala ampla. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Ao trazer elementos novos, considerando aquilo que desperta a curiosidade das crianças, a participante Camélia demonstra que o trabalho docente na Educação Infantil requer respeito às especificidades e necessidades do grupo de crianças com o qual trabalha e isso implica em observar os movimentos das crianças, entender o que vem mobilizando elas e, por meio de novos elementos, ampliar e complexificar as experiências e aprendizagens envolvidas nas propostas.

Nessa mesma direção, a participante Girassol destaca a importância de construir memórias, diversificando as vivências oferecidas às crianças e ampliando as experiências e repertórios de brincadeiras:

[...] buscamos sempre também é estar avaliando esses elementos que estão ali para estar diversificando as experiências, para ampliar esse repertório de brincadeiras delas. A gente tem muito essa questão de brincar junto, elas estão aprendendo a brincar nessa faixa etária, então não é uma questão dada, elas não nascem aprendendo a brincar e a ampliação desse repertório faz parte das nossas funções aqui. Então assim, é o brincar junto, é o ampliar esse repertório, é trazer esses elementos que não são aqueles tão estruturados, que veio muito da prefeitura esses espaços das mesinhas e a gente tá criando outros cantos também e outras possibilidades dentro daquilo

que as crianças vão demonstrando. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

E pensando nessa ampliação e diversificação de repertórios, os espaços externos abrem maiores possibilidades de interação e brincadeiras entre pares da mesma idade e de diferentes idades, assim como oferece oportunidades para momentos de individualidade que também são procurados pelas crianças nos Núcleos de Educação Infantil Municipais. De acordo com as DCNEIs/2009, por meio das brincadeiras, da interação e da linguagem,

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2009, p. 7)

Dentre os espaços externos oferecidos pela estrutura da instituição na qual as participantes trabalham, foram mencionados os seguintes: o refeitório, que é um espaço amplo, coberto e com mesas; o ateliê, que está localizado próximo ao refeitório, sendo aberto e coberto; o gramado, que as vezes não pode ser utilizado devido a grama alta; a sala do Anfiteatro, que estava cheia de varais com os lençóis pendurados secando da lavagem; e dois parques, um com caixa de areia e o outro com brinquedos próprios de parque como balanço e escorregador, entre outros.

Dentre os tempos e espaços institucionais, o parque se mostra, aos olhos das professoras participantes, muito significativo para as crianças e, por isso, ganhou maior atenção nos depoimentos das participantes. A professora Camélia, por exemplo, indica que *“A gente precisaria estar mais atenta ao que eles (crianças) produzem nesse espaço, porque a gente percebe que eles produzem muita coisa”* (Depoimento da Professora Camélia, 2019). A participante ainda ressalta como positivo a flexibilidade encontrada na unidade educativa sobre os usos dos parques e outros espaços externos, já que em sua experiência em outras creches da rede havia pouco espaço externo e, conseqüentemente, horários limitados para frequentar esses locais, como podemos identificar no excerto a seguir:

[...] aqui é diferente das outras unidades que eu trabalhei em que cada turma tinha o seu momento pro parque, você tinha um horário determinado para ir para o parque, aqui a gente tem mais flexibilidade nesse sentido, a gente vai, observa, vê se dá para sair aquele momento, ou não. [...] você tinha que se encaixar dentro daquele horário ou então você não ia para o parque, e aqui a

gente tem uma liberdade maior em relação a isso. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Essa valorização dos espaços externos foi evidenciada também pela participante Girassol que demonstra em seu depoimento o quanto esses espaços favorecem o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, de sua autonomia e autoria, já que há mais possibilidades de diversificação das propostas pedagógicas, como podemos acompanhar a seguir:

[...] a gente está sempre buscando diversificar, não fazer tudo no mesmo lugar. Por que não fazer um lanche diferente? Por que não usar o espaço do solário para fazer outra coisa que não seja brincar com os brinquedos? A gente pode levar livros para esse lugar, a gente pode levar os brinquedos da sala. Então, existe esse espaço, existe essa possibilidade e a creche por ser bastante grande a gente consegue conciliar isso mesmo não colocando o horário do parque ou o horário da caixa de areia, isso acontece de uma forma tranquila entre os grupos e as crianças gostam bastante desse movimento de visita à outras salas e de visita a outros espaços. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Assim, na diversidade de espaços externos, as professoras e as crianças vão explorando seus usos, diversificando as propostas. No entanto, estes espaços, assim como os tempos, podem ser possibilitadores ou limitadores da autonomia docente quando não recebem a devida manutenção, como, por exemplo, a grama que precisa estar cortada para que as crianças possam utilizar o espaço:

Aqui o gramado, a gente usou algumas vezes, acho que umas três vezes, porque às vezes tem a questão do mato muito grande que não dá para trazer. Tem alguns buracos, algumas coisas, que a gente fica com medo, porque eles são pequenos, mas a gente já fez algumas propostas aqui no gramado que também é um lugar gostoso, tem uma árvore linda, uma sombra gostosa. Só que assim, implica estar com a grama cortada porque pode ter bicho, aranha, cobra, sei lá, formiga. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Do mesmo modo, a participante Violeta revela outro ponto de limitação espacial que está relacionada a própria estrutura física da unidade educativa, e que limita de certa forma a autonomia das/dos profissionais e, principalmente, das crianças, visto que não há banheiros próximos. Segue o excerto transcrito:

Lá em baixo que tem uma árvore é delicioso brincar, de vez enquanto eu gosto de leva-los pra lá, mas ao mesmo tempo eu fico com receio, porque se uma criança minha tem vontade de fazer xixi, olha só aonde eles tem que voltar "toooooo", porque não tem banheiro, eles tem que ir até a minha sala para fazer xixi. E aí tem que vir com uma profissional, porque vai que não é xixi, é cocô. Tem que vir, não tem como. Ela precisa ser acompanhada por um adulto. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Aspectos como esses, trazidos nos depoimentos das participantes Camélia e Violeta demonstram o quanto as condições objetivas materializadas nas realidades contextuais dos locais de trabalho acabam limitando o desenvolvimento de propostas

mais dinâmicas e autônomas, tanto para as/os docentes, como para as crianças. Corroboro com Martins Filho (2020, p. 204) quando afirma que:

A organização educacional e pedagógica da instituição e de cada espaço que compõe precisa ser assumida por um tempo e por uma espacialidade capaz de potencializar a vida no percurso cotidiano das crianças, que semanalmente somam horas de permanência nesses contextos coletivos de Educação Infantil.

Esses espaços de Educação Infantil nem sempre são pensados estruturalmente para as singularidades das crianças, visto que muitos prédios são alocados/comprados/doados para/pela prefeitura e adaptados para o atendimento às crianças pequenas. Ainda, quem projeta e quem constrói, nem sempre tem o conhecimento necessário para realizá-lo na perspectiva educacional. Por isso é fundamental uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento de novas construções de unidades. Digo isso sob a ótica das reais necessidades da infância que, por exemplo, necessita de banheiros próximos aos parques e áreas comuns; que entende a importância de uma sala ampla e arejada, com janelas nas alturas das crianças; que requer manutenção nas áreas físicas e naturais (como um gramado), entre outros aspectos estabelecidos no documento do MEC intitulado “Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (2006)⁵².

Incluo também nessas necessidade, aquelas referentes aos docentes, visto que, atualmente, temos como conquista mobiliários direcionados às crianças – para o seu tamanho e uso – no entanto, em reuniões pedagógicas ou reuniões com os pais, professoras e professores se reúnem sentados em cadeiras pequenas, que mal os servem. Além disso, muitas unidades não tem um espaço adequado para o intervalo de almoço das professoras e professores, ou espaço, mobília e material apropriado para o período de hora atividade que deve ser cumprido na unidade educativa.

Sob esse olhar, percebe-se o quão complexo é pensar nos espaços institucionais e o quanto eles podem ser institucionalizantes, no sentido de regular e limitar a ação docente e suas propostas cotidianas. Apesar dos empecilhos que professoras e professores encontram espacialmente nas unidades educativas, pensar o espaço como um terceiro educador remete-nos as buscas por espaços mais acolhedores e atrativos para as crianças e essa parece ser uma luta diária, como podemos observar no excerto a seguir:

⁵² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

A gente busca ter um espaço que seja aconchegante para as crianças mas que também seja atrativo e desafie elas de alguma forma, então a gente está sempre tentando mudar **dentro das condições que a gente tem e dos recursos**. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

A participante Girassol ainda chama atenção para a importância dos recursos disponíveis nas unidades de Educação Infantil e causa a sensação de certa limitação destes, quando diz “*dentro das condições que a gente tem e dos recursos*”. E essa sensação é confirmada quando diz: “*Nossa, eu já trabalho a muito tempo na rede, mas esse ano em específico (2019) está muito complicado em relação a qualquer tipo de material*”. E complementa:

[...] a gente tem uma proposta, a proposta da rede, a gente tem esse entendimento, mas a gente precisa realmente de recursos de material e **não vai ser sucata, não vai ser folha branca sulfite para as crianças que vai dar conta disso que a gente quer contemplar** que tu percebe para o grupo. Então eu vejo que falta muito esse material, muito mesmo, assim, nossa fico até sem palavras para dizer porque realmente não contempla, não dá conta. O que a gente tem de recurso que vem da rede realmente, da prefeitura, não dá conta desse cotidiano e dessa pluralidade de coisas que a gente quer trabalhar com as crianças. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

A participante Girassol fala com pesar, carregado pelo sentimento de quem já vivenciou as instituições de Educação Infantil da RMEF com garantia de recursos de qualidade, sobre a atual dificuldade que existe em relação a esse aspecto. Recorrendo ao fato da RMEF ter uma proposta pedagógica oficializada e um currículo reconhecido e construído coletivamente, que busca diversificar e ampliar os repertórios das crianças, a professora Girassol enfatiza que os recursos materiais que chegam não são suficientes para colocar em prática aquilo que se defende curricularmente.

Ao dizer que “*não vai ser folha branca sulfite para as crianças que vai dar conta disso que a gente quer contemplar*”, a participante Girassol remete-me a seguinte proposição de Martins Filho (2020, p. 211): “A experiência de uma criança não cabe numa folha A4”. O que me faz questionar: que projeto educativo está se delineando a partir desse novo governo? Que perfil de professoras e professores tem-se pretendido traçar com as novas políticas de premissas neoliberais? Parece-me que está a ocorrer um desmonte da educação pública, precarizando-a cada vez mais, no entanto, a docência resiste lutando por seus direitos e os daqueles com quem compartilham o cotidiano: as crianças. E esta também é uma luta diária, quando, por exemplo, se deparam com poucos recursos materiais e/ou de péssima qualidade. Nesse sentido, entende-se que é necessário ir além da sucata, ir além da folha sulfite branca, pois “quando se faz a docência para além de uma folha A4, abrimos inúmeras

possibilidades para perceber na criança, a criança” (MARTINS FILHO, 2020, p.208) e este é um dos objetivos que encontramos defendidos textualmente nos documentos curriculares do município.

A docência na Educação Infantil tornou-se historicamente a rainha da sucata, mas não pela habilidade criativa de professoras e professores com relação as inúmeras possibilidades de utilizar materiais que deixaram de ter sua utilidade primeira e são reciclados e reutilizados com um novo propósito. Na verdade, o título de rainha decorre do histórico sobre a Educação Infantil no Brasil que sempre se pautou na falta de investimento, considerando espaços físicos inadequados e recursos materiais e formativos precários. Tal fato, se estende até os dias atuais, visto que segundo a participante Camélia:

Eu digo, gente, a gente não tem jogo educativo. **Se a gente quer alguma coisa, a gente tem que construir porque não tem.** Não tem um quebra-cabeça decente, o que tem está faltando peça porque foi doação. Não tem um jogo de memória, não tem nada. Sabe, a gente não tem material educativo. Muito pouca coisa, sabe, e **o que a gente precisa, a gente é obrigada a construir.** Aí agora chegou essa remessa de brinquedos, que eu nem vi direito ainda o que que tem. Cada sala já recebeu algumas coisinhas, mas **há muito tempo que a gente não recebia brinquedo mesmo da rede, agora que chegou algumas coisas.** A gente trabalha muito com muita sucata. Não que a sucata não é legal, é legal, mas assim **você vai nos parques das creches é só sucata.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Sobre o aspecto da qualidade dos materiais disponibilizados pela RMEF, a participante Camélia enfatizou a situação de alguns materiais básicos, como massinha, tesoura, cola, tintas e brinquedos frágeis. Segundo a participante, a última vez que ela viu chegar brinquedos novos nas unidades educativas foi em 2015:

[...] eu lembro que em 2015, quando eu entrei, eles deram os móveis de madeira. Ah, todo mundo ficou encantado. No mesmo dia os negócios começaram a desmontar. [...] **é frágil** né, tanto que eles fizeram aquele “recol”, que eles recolheram tudo e tiveram que remontar. Ah, guardem as peças que a gente remonta os que estão quebrados, os que estão desmontados... e massinha dura, tesoura que não corta... **Quando vem, vem assim ainda**, cola podre, tintas aguadas. [...] Não tem as vezes nem caneta. Nem caneta para fazer a chamada a gente não tem. Complicado. **A gente tem que ficar comprando coisas básicas.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Quando a participante Camélia comenta que “*Quando vem, vem assim ainda*” reforça o fato de que a atual gestão não tem valorizado o trabalho docente e não parece perspectivar uma Educação Infantil de qualidade para as crianças que nela frequentam. A falta de recurso obriga a professora e/ou professor a utilizar estratégias alternativas para minimizar essa carência. Uma alternativa encontrada na fala das

participantes refere-se a realização de campanhas com as famílias e com a própria comunidade ao redor do NEIM para arrecadar materiais, brinquedos, ou alguma alimentação diferenciada (por exemplo, morangos, kiwis, entre outras frutas da época que geralmente não vem para as unidades educativas). Porém, o que preocupa é a alternativa recorrente de professoras e professores, de utilizar seus próprios salários para comprar materiais, como observamos no depoimento anterior da participante Camélia, e observaremos com maior ênfase a seguir, no depoimento da participante Violeta:

[...] eu ganho para trabalhar. Eu compro muita coisa. Uma boa parte do que tem lá dentro daquela sala é meu. Que eu compro e trago. Então assim, é material pedagógico, cartolina, papel, cola, bláblá... realmente isso vem... O que eu tenho percebido é que, a cada ano, isso está ficando defasado na rede. **A rede era conhecida como uma rede que era rica em relação a materiais pedagógicos, em relação a brinquedos, e faz muito tempo que isso... a rede não contempla mais.** Então a gente... ó, nós iniciamos o ano sem “um” material aqui na creche. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

O espírito de responsabilidade docente projetado historicamente pelas premissas assistencialistas que ainda ecoam no trabalho de professoras e professores de Educação Infantil, reforçado via políticas neoliberais, criou uma cultura docente de esconder as carências relativas ao seu próprio trabalho. A “falta” virou algo comum, cotidiano, nas unidades educativas públicas de Educação Infantil. Nesse contexto, professoras e professores se sentem responsabilizados e pressionados a “dar conta” de uma atuação exemplar sem recursos garantidos para a execução dos planejamentos. Segundo a participante Camélia,

[...] a gente fica tapando o sol com a peneira. A gente fica escondendo **das famílias** que a parede da creche está... “ah mas é porque está tão feia né”, realmente, teve uma das salas que eu entrei em outra unidade que eu disse “meu Deus, eu queria que o prefeito tivesse aqui nessa sala, nesse dia de hoje, como é que eu vou receber as crianças amanhã com essas paredes desse jeito?”. A vontade era de ir lá comprar argamassa e tinta para tampar os buracos, passar tinta, porque como que recebe as crianças desse jeito? Aí lá vão as profs, enchem de papel pardo, de TNT, para cobrir as paredes, só que aí é um material que você precisa para usar, aí fica usando para tampar parede. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

A falta de recursos e, como vimos no depoimento da participante Camélia, também a falta de estrutura física na Educação Infantil, prejudica o trabalho desenvolvido cotidianamente, podendo a potência criadora de crianças e professoras/es. Nessa mesma direção, a participante Girassol diz que a falta de investimento nas materialidades diversas é “*um problema sério*”:

[...] tu precisa de recursos e realmente isso é um **investimento** que se tem e que é necessário e que **infelizmente não está tendo assim o devido valor e reconhecimento desse trabalho**, então é bem complicado para as crianças. Principalmente as bem pequenas que precisam ter esse material bastante variado, bem diversificado, e **é um problema sério**. Eu acredito que **isso influencia bastante no desenvolvimento do trabalho**. Claro que não dificulta a ponto da gente não conseguir fazer as coisas, mas **podia ser muito mais rico e muito mais qualificado se tivesse esse recurso**. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Em contraponto a toda essa falta de recursos materiais, pedagógicos e de infraestrutura, a participante Violeta traz em seu depoimento um ponto positivo relacionado ao assunto: a RMEF possui uma biblioteca localizada no Centro de Educação Continuada (CEC), disponível aos servidores da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em especial, as crianças e, as professoras e professores. De acordo com a participante:

Nós temos a biblioteca no CEC, mas depende de tempo também. De locomoção, de sair... vai até o centro para pegar, depois entregar. É complicado. [...] É interessante que ela tem... tem uns movimentos... por exemplo, se tu quiseres uns livros, existem uns livros específicos que lá tem em quantidade imensa, daí tu pode levar para a tua sala, 20 livros iguais para as crianças. Entendes? Então tem, mas aí eu vejo que é isso, assim, difícil para gente que está em pontos longes. Então eu acabo aproveitando quando eu vou para a formação. Que daí, eu já estou lá e é mais fácil pra gente ir lá e fazer pesquisa. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Considerando que tempos, espaços e recursos podem ser limitadores ou facilitadores do trabalho docente e, conseqüentemente, de sua autonomia, observa-se que os tempos, espaços e recursos disponibilizados pela RMEF ao movimento cotidiano da docência nem sempre permitem o desenvolvimento de um trabalho que contemple as reais necessidades das crianças; que seja capaz de diversificar suas vivências e ampliar suas experiências, assegurando conforto, segurança e bem estar tanto para as crianças, como para suas professoras e/ou professores. Nesse sentido, tempo, espaço e recursos, quando limitam por sua falta ou baixa qualidade, acabam funcionando como dispositivos reguladores da docência e, conseqüentemente, das próprias crianças que frequentam a unidade educativa.

Portanto, diante dos depoimentos das participantes, foi possível encontrar alguns dispositivos reguladores da autonomia docente, que não estavam necessariamente prescritos nos documentos orientadores, mas que compõe as condições objetivas cotidianas que são vivenciadas institucionalmente, materializando-se em currículos reais. É nesse cotidiano que os currículos vão se desenvolvendo. Do prescrito ao real, entre as possibilidades e as limitações diárias,

entre a autonomia e a regulação das ações docentes, o currículo de desenvolve num continuo movimento de relações humanas complexas e vivas. Contexto este que precisa ser intencionalmente planejado, organizado e sistematizado, mas que por sua dinâmica, reflete uma abertura ao inesperado, visto que este é o movimento próprio da infância.

5.1.4 Currículos reconstruídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação

Neste quarto subitem, intenciono compreender melhor sobre o contexto de trabalho da docência, num sentido de olhar para o seu pensar e o seu fazer de uma forma que ultrapasse apenas os momentos dentro das unidades educativas, mas que abranja também as intencionalidades docentes traduzidas em seus processos de planejamentos e hora atividade, bem como nas suas ações e concepções, que proporcionam um reconhecimento e constante busca por possibilidades de autoria, construção e reconstrução curricular.

As três participantes descrevem um processo já normalizado na unidade educativa de solicitar as professoras e professores um planejamento anual no início de cada ano letivo, logo após o período de inserção das crianças. Também indicaram que ao longo do ano são feitos planejamentos mensais entregues como documentação pedagógica para às supervisoras. Das três professoras entrevistadas, Violeta e Camélia chegaram este ano na unidade, ou seja, são “novas” na instituição, e Girassol já trabalha na unidade desde 2015.

Sobre a construção dos planejamentos, objetivaram em suas falas de onde partem para planejar, como estruturam os seus planejamentos, e como os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) estão presentes no planejamento e nas relações cotidianas. Nesse sentido, as participantes direcionam seus depoimentos para um movimento próximo e sensível às crianças e se baseiam nos documentos curriculares da RMEF para validar suas posições sobre o ato de planejar. A participante Camélia, por exemplo diz que:

[...] faz parte da minha prática, de **ter esse olhar para o movimento das crianças e pensar a partir dali** alguma outra coisa. **Do que elas estão querendo, do que elas estão dizendo, do que elas estão me apontando.** Quando elas pegam os brinquedos, tiram os brinquedos da caixa de guardar e entram nela, sentam nela, o que eu posso estar fazendo com isso? Então, aquela caixa... “Ah não pode sentar nessa caixa que você vai quebrar”. Essa

caixa é para guardar brinquedos. Então tá. Então vamos pensar em caixas mais resistentes para que elas realmente possam entrar, possam empilhar, possam subir, como aconteceu durante esse ano em uma das turminhas que eu trabalho. Elas pegaram, colocaram uma do lado da outra, foram e brincaram de escadas, brincaram de pular, então assim, **tem coisas que elas nos indicam e a gente vai dar esse suporte para que elas possam vivenciar.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Segundo a participante Camélia, faz parte da sua prática docente ter esse olhar atento para o movimento das crianças e, a partir dessas observações, pensar e repensar sua docência, construindo registros e esboços de reflexão sobre sua própria ação docente em meio as relações sociais e afetivas que acontecem entre e com as crianças. De acordo com Freire (2016, p. 99-100), é necessário “saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”. Também foi citado pelas participantes, a utilização dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF nos planejamentos, que segundo a participante Camélia é um documento que “inspira” muitas possibilidades de experiências com as crianças.

A partir desse processo reflexivo e documental sobre os movimentos coletivos e singulares das crianças que compõem o grupo/turma, as participantes dizem elaborar seus planejamentos. De acordo com a Parte IV do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), intitulada “Estratégias de Ação Pedagógica”, planejar o cotidiano na Educação Infantil no município de Florianópolis envolve quatro dimensões importantes: observar, registrar, refletir e avaliar. Assim, o documento confirma e sustenta teoricamente, as estratégias utilizadas pelas participantes como caminho para a construção dos planejamentos, visto que:

[...] observar atentamente as crianças é ponto de partida para uma aproximação às crianças reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelas profissionais, como interagem com ambientes e materiais. Observando-as e escutando-as aprendemos a respeitá-las, a compreender suas ações e experiências, seus processos de desenvolvimento, conhecimentos e modos de expressão. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4).

Ao prestar atenção nas ações das crianças, é possível traçar o caminho para pensar a construção de uma prática pedagógica significativa, considerando a criança e suas produções culturais como centro do planejamento. Por mais que a organização

institucional separe as crianças por idade, seus grupos são compostos por classes heterogêneas. Cada criança vai ter a sua dificuldade e sua facilidade, umas mais que outras, e as professoras e professores devem estar atentos para fazerem as mediações necessárias. Ressalto que educar o olhar não é uma tarefa fácil, pois escolhemos o que queremos ver. Por isso a necessidade de exercitar o olhar e desabitua-lo para perceber as sutilezas das relações do dia a dia.

Nesse sentido, observar e registrar se constituem elementos fundamentais para o aperfeiçoamento da docência, pois é a partir da observação e nos registros que esboçamos nossas angustias, incertezas e reflexões, na busca de uma maior e melhor compreensão de nossa ação, de quem são, o que precisam e o que esperam as crianças. Sob essa ótica, pode-se dizer que para planejar é preciso ter conhecimentos. Para além do conhecimento científico, o conhecimento sobre o outro, o que se sabe sobre as crianças, seus jeitos, suas dificuldades, suas facilidades, suas curiosidades e necessidades. Assim, é possível coletar as necessidades coletivas e individuais do grupo e de cada criança que o compõem, iniciando um ciclo constante: observar, constatar necessidades, planejar proposições, colocá-las em prática, observar, refletir sobre a ação e repropor. Pode-se entender que as observações, os registros e o movimento de reflexão advindo deles, se constituem como ferramentas fundamentais para o planejamento das ações docentes, pois também refletem as possibilidades e limites dessa ação.

De acordo com Luciana Ostetto (2000, p. 177), o ato de planejar é

atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador sobre seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O ato de planejar, portanto, está norteado pela atenção às relações travadas no contexto educativo, entre e com as crianças. Ou seja, suas relações entre coetâneos, entre crianças maiores e crianças menores, entre crianças e adultos, entre criança e conhecimento, registrando quais necessidades a criança demonstra, considerando também o que ela precisa e não sabe que necessita. Esse olhar sensível da professora e/ou do professor se reflete no seu planejamento, assim como suas visões de mundo, criança, infância; suas defesas e concepções permeadas por escolhas do que vai ou não acontecer, caracterizadas pelas possibilidades entre a autonomia e regulação docente.

Nessa mesma direção, convergindo com a perspectiva elaborada por Ostetto (2000) sobre o ato de planejar, na acepção da participante Violeta, o planejamento traz diversas probabilidades sobre o fazer para e com as crianças e precisa estar aberto a escuta delas. Violeta diz: *“eu não uso a palavra planejamento. Eu uso a palavra ‘perspectivas de ações’, porque ele me dá, me mostra que ele tá aberto”* (Depoimento da Professora Violeta, 2019). Sua preferência terminológica indica a consciência de que entre o planejar e a ação existem inúmeras possibilidades educativo-pedagógicas, o que resulta em possíveis “perspectivas de ações”, já que estas podem mudar de acordo com os movimentos constituídos nas relações que vão se estabelecendo no cotidiano com as crianças.

Assim, o planejamento torna-se um eixo orientador das experiências educativas e ganha flexibilidade à medida que reflete possibilidades de reflexões acerca das ações educativas diárias. Conforme as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010, p. 13), tais ações devem ter como foco a “ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças”, mas temos que ter em mente que nem tudo que planejamos irá acontecer. Muitas vezes precisamos modificar o planejamento no decorrer do percurso, pois ao longo do dia podemos nos deparar com alguns imprevistos. Além disso, como a criança é o centro do planejamento pedagógico, é preciso respeitar o desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas, o que inclui a não linearidade do seu tempo. Por isso, professoras e professores necessitam de cartas nas mangas para não caírem no desespero quando não dão conta do que está prescrito.

Ainda, partindo dessa ideia aberta e flexível de planejamento, supõe-se também uma abertura na constituição estrutural desse documento. Como exemplo, localiza-se no depoimento da participante Violeta a forma estrutural com que organiza o seu planejamento, quando ela diz:

Daí eu monto o meu planejamento, a minha intenção, da minha proposta, a proposta em si... Que intenção que eu tenho com aquilo ali? Quais os materiais que eu vou utilizar? De que forma que eu vou realizar aquela proposta? Se são com pequenos grupos de crianças. Se são com o grupo inteiro. Como é que eu vou me organizar nesse espaço? E no final eu sempre coloco os núcleos da ação pedagógica que estão inseridos. Que estão em evidência naquela minha proposta. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Também chama atenção o fato de não ser uma escolha da participante colocar os Núcleos da Ação Pedagógica na estrutura do planejamento, já que, de acordo com as suas palavras:

[...] a supervisão sempre pede o núcleo em evidência, e eu sempre dizia assim “ah, mas, todas as linguagens... todos os núcleos estão presentes na minha prática. É difícil tu ir lá e pincelar uma”. Daí a supervisão sempre dizia, “não *Violeta*, mas é porque tu tem que colocar, tu tem que pensar naquilo ali e ver o que que está... que é o que mais se sobressai”. Então tá. Mas eu nunca consegui colocar um. Sabe, eu sempre coloco dois, três...” (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

Emerge ainda da fala da participante Violeta certo desalinhamento a forma organizativa sugerida para os planejamentos na instituição. No que refere a solicitação pela supervisão do planejamento anual, comentada no início desta subseção, a participante revela: “*eu montei esse planejamento anual, apesar de que eu acho que planejamento anual é uma coisa muito distante [...] porque se eu faço um planejamento, assim, eu posso encher com um monte de coisa, mas talvez eu nem dê conta*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019). Ainda, quanto ao planejamento mensal, ela complementa dizendo: “*Eu sou do planejamento semanal, porque acredito que todo dia eles me dão elemento novo*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019). E, por fim, desabafa: “*eu acabo fazendo para respeitar o que é norma da unidade. Já que todo mundo faz planejamento anual, eu vou tentar. O mensal, também. Então, eu até faço, mas também ainda coloco como ‘são possibilidades’*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019).

Essa discussão sobre a forma organizacional de como são estruturados os planejamentos permeia os depoimentos das participantes e denuncia algumas formas regulatórias de padronização estética desse documento. Na defesa de uma planejamento autoral e flexível, a participante Camélia afirma que:

[...] cada um tem seu jeito de construir o planejamento [...] que tenha objetivo, que esteja de acordo com o que as crianças estão precisando, com o que as crianças estão pedindo, mas se quer fazer por item, se quer fazer por NAP, é independente... a forma. O que interessa é ter uma proposta orientada (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Claro que, quando uma professora ou professor, tem dificuldade em sistematizar seu planejamento, a supervisão e equipe da gestão cumpre um papel fundamental de orientação a esse processo constitutivo. Afinal, quando não se sabe por onde caminhar, qualquer trajeto torna-se possível, o que pode levar inclusive a práticas arcaicas e ultrapassadas. Por isso, uma orientação e direcionamento da gestão/supervisão pode ser crucial para práticas mais alinhadas a perspectiva

curricular e pedagógica do município. Ainda assim, esse é um processo que precisa ser construído entre gestão e docentes, e não carece ser imposto. Modelos podem ser apresentados, porém não cobrados, pois a forma com que professoras e professores constroem seus planejamentos é autoral e flexível. Assim, partindo do entendimento de que o autoral também se constrói no coletivo, encoraja-se que as formas de organização dos planejamentos sejam discutidas coletivamente no sentido de partilha e crescimento profissional.

Nesse sentido, a exigência de colocar no planejamento qual o NAP que estará sendo trabalhado não faz sentido, até porque, segundo as participantes, eles não precisam ser fragmentados, ao contrário, eles se complementam na direção da inteireza humana que considera todas as suas dimensões do ser e estar em desenvolvimento nesse mundo. Portanto, de acordo com o depoimento da participante Girassol, que pode sustentar tal afirmação, os NAPs:

[...] **permeiam todo o cotidiano com as crianças e com as famílias**, desde o momento que tu vai receber as crianças ali na porta, na forma como tu vai organizar a sala, na forma como tu vai pensar esse tempo com as crianças, essa conversa com as famílias, então eu acho que eles contemplam tudo, **porque eles são dimensões humanas**. Então, as relações sociais que a gente estabelece com as crianças e com as famílias, como que a gente contempla essa cultura, como que a gente tenta conhecer, esse respeito que a gente tem com essa família e com essa criança. Então, **é uma questão que já está intrínseca nesse papel, nessa atuação que a gente tem aqui dentro como professora**. [...] a forma que tu vai organizar esse cotidiano como um todo já está muito intrínseca essa questão dos núcleos de ação, **não é uma questão assim que a gente pode mensurar - hoje eu estou trabalhando tal núcleo, hoje eu vou trabalhar as relações com a natureza e só - não tem como trabalhar isso de uma forma isolada**. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Está intrínseco no papel docente a necessidade de considerar e ampliar o desenvolvimento integral da criança com a qual trabalha, considerando todas as suas dimensões humanas, visto que esta é a finalidade da Educação Infantil. Conforme o Art. 29 da LDB de 1996, “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22). Por isso, segmentar o humano, trabalhando cada aspecto de forma isolada não dá condições para que ele se veja como constructo histórico, social e complexo, ou seja, não favorece o seu desenvolvimento integral.

Mesmo reconhecendo os NAPs como núcleos complementares, a participante Camélia denuncia que:

[...] tem alguns núcleos que a gente explora muito mais, é muito mais fácil para gente, é muito mais parte desse cotidiano, tá muito mais presente, mais automático, pensar determinadas ações. Outros já são menos... a questão das relações sociais, por exemplo, **a gente vive essas relações sociais, mas a gente não pensa propostas para discutir essas relações, para discutir esses movimentos que acontecem na creche com as crianças.** A área do conhecimento físico, natural, matemático também, a gente fica muito limitado, a gente poderia ampliar muito mais. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Reconhecendo que os NAPs se entrelaçam nas relações cotidianas com crianças, a participante Camélia sinaliza a necessidade de contemplá-los nos planejamentos. Talvez não de uma forma rigidamente separada e desconexa dos demais núcleos, mas pensando-os no seu entrecruzamento de uma forma intencionalmente planejada de acordo com o que as crianças vão trazendo de experiências para o movimento coletivo. Mais adiante, a participante revela que essa sua denúncia pode estar relacionada ao repertório das próprias professoras, quando diz:

Tipo assim, capoeira, eu acho o máximo, mas como eu vou ensinar para as minhas crianças a capoeira se eu não tenho (esse repertório). Ou eu conto com alguém que saiba, que conheça da música, que saiba tocar berimbau, que saiba sobre a cultura da capoeira, que saiba a história, que saiba o que eu não sei... A gente fica muito naquilo que a gente tem da nossa bagagem, da nossa lembrança da infância, das nossas vivências. A gente traz isso com bastante propriedade, de forma muito legal com as crianças, mas aquilo que eu não sei, que eu vou pesquisar, nem sempre ou consigo incorporar. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

O depoimento da participante indica a importância de pensar a ampliação de repertório docente, já que “Conicionados, programados mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la” (FREIRE, 2016, p. 95). Assim, de acordo com a participante e, em consonância com Freire (2016), ao ampliar meu repertório, posso ampliar o repertório do outro com quem compartilho a vida cotidiana, o que implica compreender que a ampliação de repertório nas instituições educativas, em especial, as de Educação Infantil, precisa acontecer em mão dupla (criança <-> docente).

Parece-me que, ao longo de seus depoimentos, as participantes procuram demonstrar suas tentativas e táticas utilizadas na intenção de transgredir certo engaiolamento de suas proposições pedagógicas em modelos prontos e compartimentados. Segundo a participante Violeta, na última formação oferecida pela RMEF em que esteve participando, estava em debate o movimento de reconstrução curricular dos documentos da RMEF diante da BNCC e surgiu a discussão sobre o

risco de fragmentação ao colocar os NAPs no planejamento separadamente, que segundo ela: *“quando eu vou lá e só coloco um ou dois, ‘você está compartimentando sim’. E essa é a luta de que a gente precisa repensar sobre como que a gente está mexendo nesse documento”* (Depoimento da Professora Violeta, 2019).

Três pontos necessitam de atenção a partir dos depoimentos analisados até aqui: 1º) o risco que se tem diante da polarização entre “padronização versus flexibilização” dos planejamentos docentes diante de uma regulação curricular e/ou uma regulação por parte da gestão; 2º) o risco de fragmentação humana, movido por uma fragmentação curricular que deseja cada vez mais que o sujeito não se reconheça em sua inteireza, o que inclui pensar em vista de seu compartimentamento, de sua individualidade e, não na sua dimensão relacionada as relações sociais, a coletividade e ao que nos une enquanto seres humanos; 3º) o risco eminente de perder a autonomia profissional docente diante de aspectos regulatórios sutis, que nos direcionam a polarização, a fragmentação e a individualidade, portanto, aspectos perigosos ao desenvolvimento e formação humana em função de intencionalidades que versam sua natureza neoliberal.

Nesse contexto de riscos, esperava-se, pelo depoimento das participantes, que os documentos curriculares da RMEF fossem reestruturados e alargados com a presença e participação maciça das professoras e professores da RMEF, no entanto, conforme verificamos na sessão anterior que versa sobre a análise documental, o documento não caminhou para uma reestruturação ampliada, visto que apenas foram utilizados para se alto validar diante das exigências da BNCC ao município.

Segundo a participante Girassol, ainda assim, a organização curricular da RMEF descrita nos documentos por meio de NAPs é *“um caminho”*, o que nos remete a etimologia da palavra currículo que se refere a “curso”, ou seja, um percurso a ser traçado; um trajeto possível. Na opinião da participante, *“ele tenta de uma forma abrangente dar conta dessa realidade e desse cotidiano que a gente trabalha”* (Depoimento da Professora Girassol, 2019). E complementa dizendo:

Não sei se ele é perfeito, mas eu acho que ele traz bastante até de questionamentos quanto a prática do dia a dia, sabe, ele te faz questionar, ele te faz pensar, **ele te mostra caminhos pra ti pensar a tua pratica pedagógica com as crianças pequenas**. Eu acho que o mais importante é que ele traz essa questão da especificidade, que não fica aquela coisa regrada de preparar para a escola. Acho que está dizendo bem o que que é esse espaço da educação infantil, qual o papel do professor, a importância de conhecer essa criança, a importância de conhecer essa família, dessa aproximação ser de uma forma respeitosa, realmente de conhecer esse

cotidiano porque cada unidade tem a sua realidade... (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

No excerto, a participante Girassol torna relevante as concepções descritas e articuladas nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, apontando-as como um caminho para refletir sobre a docência com as crianças pequenas. A participante refere-se ainda aos documentos curriculares da RMEF como materiais que normatizam, orientam e, de certa forma, regulam o trabalho docente. No entanto, na sua opinião esse cerceamento do trabalho docente pode ser positivo, trazendo uma concepção de currículo como agente formador, visto que

[...] de repente tu teve uma outra formação ou tem outros conhecimentos, tu lendo aquilo ali, tu vai ter a consciência do que é que realmente precisa ser trabalhado, porque se tu pensar que a criança é um “vir a ser” ou um “mini adulto”, que ela precisa ser escolarizada, tu vai ter o currículo ali pra te indicar que não, que na educação infantil o objetivo não é esse, então acho nesse sentido que ele cerceia, mas também no sentido de formar, **o currículo como formação**. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Em outro momento, a participante Girassol indica uma acepção melhor desenhada sobre o que seria o currículo:

[...] pensando de uma forma mais ampla eu acho que é esse **conjunto de valores, de conhecimentos, de saberes**, que não são só esses conhecimentos científicos, mas esse conhecimento construído no cotidiano também abrange esse currículo. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Numa acepção aberta de currículo, que corrobora com a visão defendida e esboçada teoricamente na subseção 2.1 desta pesquisa – “Aspectos históricos e contemporâneos do currículo: questões conceituais” – a participante Girassol indica-o como um conjunto de valores, conhecimentos e saberes. Ressalta-o para além de um documento prescrito contemplando os saberes que são construídos cotidianamente nas relações humanas estabelecidas no coletivo institucional.

De acordo com Kramer (2001, p.10), “currículo é identidade e, portanto, é preciso delinear o espaço que queremos garantir na construção da história da educação infantil”. Parece-me, segundo a participante, que as concepções delineadas no currículo vão definindo uma identidade para a Educação Infantil, refletida nas suas especificidades, dentre elas, a principal: o sujeito que o compõem. Assim, a participante Girassol ressalta a especificidade dessa primeira etapa da Educação Básica como elemento chave para a definição de um currículo para as crianças pequenas. E, novamente, sinaliza algumas concepções que os documentos curriculares trazem e que o constitui enquanto currículo, quando diz:

[...] falando especificamente do currículo na educação infantil eu acho **que ele é construído nesse cotidiano**, acho que **existem alguns documentos que delimitam esse fazer e trazem bem claro esse caráter de especificidade de o que é a educação infantil**, como que foi historicamente construída. Até pela **história da educação infantil** se confundir muito com a assistência social e até por causa de estar ainda um pouco historicamente subordinada ao ensino fundamental. Então eu acho que **esse caráter de especificidade faz parte do currículo**, o que se faz, quais são os saberes que se trabalha com as crianças nessa faixa etária, o que que é importante... as dimensões humanas, o que é a educação infantil, o que é a criança, e mistura muito com **essas concepções** de infância, de criança, de sociedade, de docência, então acho que é isso, eu vejo o currículo assim, também trazendo claro a concepção de interação social que se tem, de ressocialização... (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Direcionando sua perspectiva epistemológica sobre o currículo para o contexto da Educação Infantil, quando a participante Girassol diz que “*ele é construído nesse cotidiano*”, subentende-se que o currículo não apenas se concretiza na prática, mas se nutre dela, ultrapassando uma visão simplista de grade de matérias e disciplinas e alcançando uma acepção de projeto formativo narrado e redesenhado cotidianamente com as crianças. Portanto, está claro para a participante Girassol que a constituição curricular não acontece separada dos contextos educativos, já que demonstra um olhar sensível aos tempos, espaços e sujeitos para os quais os documentos curriculares são referência. Além disso, a participante expressa a necessidade de pensar a criança imersa na cultura, no seu contexto, na sua família, na sua comunidade. Reconhece que o currículo contempla conceitos, concepções e funções que constituem o conhecimento historicamente produzido, para que por meio dele, a criança aprenda e se desenvolva.

Nessa mesma perspectiva, a participante Violeta diz ver o currículo “*como uma ação. Como ações que podemos proporcionar para as crianças, como encaminhamentos de trabalho para as crianças*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019). Nesse sentido, a concepção de currículo presente no depoimento da participante Violeta indica a compreensão de um processo formativo mais amplo, um eixo de princípios e organização da ação educativa, que por meio de ações intencionais encaminha o viver partilhado no cotidiano institucional. Esta acepção vai ao encontro do que defende Pacheco (2005), de que o currículo é construído também na prática do dia a dia, para e junto com as crianças.

A fala da participante demonstra ainda certa preocupação com a divisão etária nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, quando diz:

É, no começo, quando eu vi o nosso currículo, **eu fiquei um pouco preocupada**, porque parecia que ia ficar muito “a criança faz de 0 a 3 assim.

Tem que fazer isso”. Eu fiquei com medo de que virasse um material, como se ficasse: **as crianças têm que sair até os 3 anos sabendo isso, isso e aquilo**. Na verdade, **para mim, ele nem precisaria estar dividido por idade**. Ele teria que estar aberto para a Educação Infantil, porque muitas coisas que está lá para os bebês, por exemplo, tu também pode estar proporcionando com as turmas de 3, 4, 5, 6 anos. Ah, você está trabalhando com produções de textos. Você produz textos com todas as outras crianças. Com os bebês também! Eles também são produtores, eles também estão ali, cada um na sua maneira, mas... caberia ao professor ter um olhar para essa linguagem que é diferente do bebê e dos maiores. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

Como critica Barbora, Silveira e Soares (2019, p. 89) sobre a divisão etária proposta pela BNCC (2017), as nomenclaturas “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” – mesmas nomenclaturas utilizadas pelos documentos curriculares da RMEF – “não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala. Além disso, as crianças de seis anos ficaram de fora da classificação. O que seriam elas, ‘crianças grandes?’”. De fato, a preocupação da participante Violeta é procedente, tendo em vista o risco de produzir uma perda da noção de totalidade do processo ao sequenciar o conhecimento de modo cartesiano, o que pode normalizar a seriação e hierarquização das propostas a serem desenvolvidas no trabalho docente com as crianças. Por outro lado, não seria necessário evidenciar as particularidades inerentes entre essas idades? Afinal, uma criança de quatro meses tem especificidades e necessidades totalmente diferentes de uma criança de cinco anos de idade. Fica este empasse como reflexão.

Logo após anunciar a sua preocupação, a participante Violeta retoma sua crítica, aliviando-a de certo modo, quando afirma que:

[...] até acho que da forma que eles tentaram dividir a nomenclatura não ficou pesada. Mas quando eu montei o meu planejamento, por exemplo, eu percorri o currículo inteiro. Sabe? **Percebi que eu poderia fazer as pesquisas em todas as outras divisões ali de crianças, de idade**. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

A fala da participante Violeta reforça a possibilidade exemplificada no excerto anterior de que podemos trabalhar com proposições, independentemente da idade da criança, mas a partir da necessidade particular dela (ou de um grupo de crianças). O que muda então, é o olhar sensível da professora ou professor para as relações travadas em contextos e, principalmente, o reconhecimento por parte do adulto de que a linguagem da criança difere de idade para idade, mas muito mais do que isso, a linguagem da criança difere de criança para criança.

Retornando a concepção curricular das entrevistadas, a participante Camélia entende o currículo como:

[...] **orientações, eixos que você precisa explorar com a criança daquela faixa etária**, mas a forma com que você vai estar explorando **esses conteúdos, essas coisas**, vão vir muito **do que as crianças vão te apontando**. Eu não vou dar conta desse currículo que eu tenho... **o currículo lá estabelecido** com documentos estabelecidos, mas eu não vou dar conta de trabalhar com as crianças daquele grupo **todos aqueles conteúdos, todas aquelas propostas**. Eu vou eleger **aquilo que as crianças estão me indicando** e vou trabalhar em cima **daquilo que as crianças estão me dizendo**. **Eu vou construindo com elas esse currículo... não o currículo, mas esse trabalho**. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

O uso do termo currículo pela participante Camélia parece induzir ao entendimento de uma prática com viés mais prescritivo – quando diz “*o currículo lá estabelecido*” – vinculado ao controle e a regulação do conhecimento e do trabalho docente, bem como a racionalização dos processos de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo, a fala da participante Camélia corrobora com Sacristán (2000; 2013), quando entende a necessidade de olhar para as crianças, construindo o currículo junto com elas, afinal, muito mais do que um conjunto de disciplinas a serem estudadas, o currículo envolve uma prática complexa que articulada aos contextos educacionais resulta em um eixo orientador da ação educativa.

No entanto, em alguns pontos de sua fala, a participante Camélia demonstra uma concepção híbrida de currículo, quando refere-se a alguns termos e logo em seguida os corrige: “*esses conteúdos, essas coisa*”; “*todos aqueles conteúdos, todas aquelas propostas*”. Parece-me que ela não se sente segura em utilizar o termo “conteúdo” no âmbito da Educação Infantil e seu desconforto parece estar relacionado a utilização do termo na organização curricular das outras etapas da Educação Básica. Assim, ficam os questionamentos: Como desconstruir padrões conceituais em função de uma não transposição terminológica para outra? É possível resignificar o termo “conteúdo” direcionando-o a um currículo para a Educação Infantil? Suponho que, assim como buscou-se superar a ideia de “currículo” como uma grade de matérias, conteúdos ou disciplinas, também ocorre o momento de superarmos o uso do termo conteúdo no contexto da Educação Infantil vinculado estritamente as disciplinas curriculares, já que o conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil parte das relações que são construídas cotidianamente entre coetâneos, não coetâneos e entre crianças e adultos.

Ainda sobre essa hibridez conceitual, no final de sua fala, a participante Camélia tem a mesma atitude de autocorreção terminológica, porém, dessa vez, com o termo “currículo”, quando diz: “*Eu vou construindo com elas esse currículo... não o currículo, mas esse trabalho*”. O fato da participante optar por mudar o termo utilizado, admite que por mais que estejamos caminhando para uma superação da compreensão de currículo como sendo um plano de instrução, uma grade de matérias ou disciplinas, ou seja, puramente um documento prescritivo, ainda existe, por parte de algumas/alguns profissionais, a necessidade de desvincular o termo currículo do contexto da Educação Infantil. Isso se deve a preocupação com as especificidades dessa etapa da Educação Básica e sua proximidade histórica com as propostas de escolarização precoce.

É interessante notar que dependendo da concepção de currículo que a participante tem, ela irá se reconhecer ou não como construtora de currículo. O reconhecimento, ou não, de sua autoria docente também vai esbarrar nas respostas sobre o currículo e, sobre o seu reconhecimento ou não na construção do currículo, indicando limites e possibilidades que refletem processos de autonomia e regulação da ação docente. A participante Violeta, por exemplo, diz se reconhecer enquanto construtora de currículo e justifica sua afirmativa da seguinte forma:

Me considero, porque no momento em que eu estou planejando, pensando, registrando... muitas dessas minhas ações, eu estou reelaborando elas. Então, posso dizer que **estou ressignificando os currículos** cada vez que eu estou nessa minha ação de planejamento e de registro. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

A participante Violeta entende que, à medida que ela vai construindo o seu fazer docente no movimento de planejar, observar, refletir e repropor, ela vai “*ressignificando os currículos*”, dando novos sentidos e significados às ações cotidianas. O fato de utilizar o termo “currículo” no plural reafirma que a participante considera-o em sua acepção mais aberta, na qual o currículo se desdobra em expressões plurais que são construídas, desconstruídas e reconstruídas no seu processo de desenvolvimento e contextualidade. Para a participante Violeta, esse processo não acontece de modo isolado, ele é construção coletiva. O mesmo é defendido quando a participante se reconhece enquanto autora da sua prática pedagógica:

Sim, **eu sou autora** do meu planejamento, **sou eu que estou construindo, mas você não faz nada sozinho**, você precisa do pensamento de alguém, do outro também, para estar te orientando, vendo realmente se é isso [...] **Essa troca é fundamental**, porque se não, daí, **eu sou a autora, mas eu**

estou isolada, sozinha. Por isso que eu sinto que eu sou a autora mas também eu preciso que tenha alguém que venha conversar comigo a respeito disso. Que eu possa compartilhar. Para saber, colocar as minhas dúvidas também, porque **nós não somos também donas do saber.** (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus).

Para a participante Violeta, o movimento de autoria docente transita entre o isolamento e a coletividade. Quanto mais isolada, menos autora ela se sente, diferentemente dos movimentos coletivos – de troca – advindos tanto da orientação de uma supervisão, quanto da parceria das auxiliares de sala, de outros profissionais e das famílias para o desenvolvimento das propostas com as crianças, que a faz se sentir mais autora desse processo. A participante Violeta finaliza a sua fala com humildade alertando para o fato de que “*não somos donas do saber*”, o que vai ao encontro do que Freire (2016) diz ser uma das virtudes ou qualidades indispensáveis⁵³ ao melhor desempenho de professoras e professores: a humildade. Segundo Freire (2016, p. 121), a humildade “exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos, e aos outros. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo”.

De acordo com o depoimento da participante Violeta, a questão da autoria parece estar atrelada ao compartilhamento e a socialização de algo. Algo que é produzido cotidianamente com as crianças. Uma produção que ultrapassa mero produtivismo mecânico, mas que direciona para um movimento de relação humana que pode interferir/afetar no/o desenvolvimento das crianças que ali estão. Então, esse momento que a participante Violeta revela como possibilidade de solidão, talvez vá ao encontro dessa questão, de que, ela se sente autora desse movimento cotidiano que está sendo construindo com as crianças, mas ela precisa de alguém que lhe diga “nossa, que legal. Muito bem, continue assim!”, “vamos fazer isso juntas?”, ou ainda, “isso que você fez não foi legal, que tal fazer dessa forma?”.

Assim como a participante Violeta, a participante Girassol também se reconhece como construtora de currículo e autora de sua prática pedagógica e, relata sobre o que a faz se sentir assim no seguinte excerto:

Eu acho que é tu conseguir se envolver na tua realidade a ponto de tu te perceber, **perceber o teu papel ali sabe, a tua docência ali, tu se perceber**

⁵³ Paulo Freire, em seu livro “Professora sim; Tia não: cartas a quem ousa ensinar”, traz o que chama de algumas virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores. São elas: Humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, segurança, disciplina intelectual, a tensão entre a paciência e a impaciência, a parcimônia verbal e, por fim, a alegria de viver.

como sujeito, como uma pessoa que teve uma formação, que não está ali por acaso. **De tu ter também essa questão do tempo, de saber onde buscar o que tu precisa, as fontes ou com quem tu pode trocar alguma experiência para estar aprimorando a tua pratica...** claro que a gente sempre acha que precisa de mais e poderia ter melhorado e isso faz parte realmente do processo da docência mas eu acredito que sim. Assim, eu considero que eu tento pelo menos e sei onde buscar o que eu preciso para trabalhar com as crianças pequenas. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

No excerto, a participante Girassol descreve o processo da docência como um movimento de autoconhecimento, de autoafirmação e de busca contínua por seu desenvolvimento e aprimoramento. Como afirma Freire (2016, p. 169), “minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidades terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito”. Assim, o processo da docência, assumido em sua inteireza, reconhecendo o que posso oferecer e o que me falta, mas que posso buscar, é o que faz a participante Girassol se sentir autora de sua prática pedagógica e, portanto, construtora de um currículo que se reconstrói de acordo com os movimentos da docência junto com as crianças.

Esse reconhecimento do seu papel como professora ou professor que procura se autoconhecer e perceber suas próprias potências e seus limites, faz com que a professora ou professor seja capaz de olhar para as potências das crianças, diversificando e ampliando repertórios, como dito anteriormente, numa relação de mão dupla (criança <-> docente). Além disso, a participante descreve que o movimento da docência não se faz sem as crianças, portanto, subtende-se que a participante também considera as crianças como construtoras de currículo.

Com uma opinião inicialmente diferente das demais entrevistadas, a participante Camélia tem dificuldade em se reconhecer enquanto construtora de currículo, visto que sua resposta está baseada numa concepção de currículo como documento prescrito, como podemos acompanhar no excerto a seguir:

Eu não sei se sou construtora de currículo. O nosso currículo da rede foi construído a partir do que era vivido na rede, no chão da rede, o processo de construção do currículo foi muito em função disso, articulado com as orientações nacionais, mas se você ver os primeiros documentos, são documentos de projetos que foram desenvolvidos nas unidades, antes mesmo de ter um documento orientador como a gente tem hoje. Mas assim, **eu não sei se eu construo currículo, currículo entendido como um documento orientador. Hoje estão revendo o currículo, esses profissionais que estão lá, estão ajudando a construir esse currículo.** Estão refletindo sobre esse documento que foi elaborado e esse pessoal que está em formação, está construindo. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

O depoimento da participante Camélia reforça o seu entendimento de currículo como um documento orientador e prescritivo do trabalho docente, visto que ela recorre ao movimento histórico de construção dos documentos curriculares da RMEF para justificar sua resposta. Ela indica que os primeiros documentos elaborados pela RMEF trazem relatos de experiências e projetos desenvolvidos nas unidades educativas, o que supõe a participação de professoras e professores nessa construção documental. Além disso, quando a participante diz “*Hoje estão revendo o currículo, esses profissionais que estão lá, estão ajudando a construir esse currículo*”, expõe sua expectativa quanto a participação das/dos profissionais no movimento de reconstrução curricular que estava acontecendo em 2019 em função da BNCC. No entanto, a participante Camélia parece reconhecer que quem participa desse movimento são representantes, o que significa apenas uma pequena parcela de profissionais que não são necessariamente professoras e professores. Sendo assim, a participante Camélia não se reconhece enquanto construtora de currículo no sentido de participação na elaboração dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF.

Numa perspectiva de autonomia diante de um currículo que prescreve e cerceia o trabalho docente, a participante Camélia considera que existe certa liberdade na escolha sobre o que será trabalhado com as crianças e diz:

[...] liberdade a gente tem. **Essa liberdade de estar selecionando o que a gente vai trabalhar com nossos alunos.** Essa liberdade a gente tem. Claro que **é passado sobre o crivo da supervisão.** Eu não posso apresentar qualquer coisa para as minhas crianças. Eu tenho o crivo da supervisão, mas eu tenho essa **liberdade de produzir o que eu vou trabalhar**, de trazer quais são as ideias que eu vou apresentar no meu planejamento. Tudo isso vem do meu trabalho com as crianças. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Portanto, para a participante Camélia, apesar de existirem documentos prescritos que regulam e delimitam um currículo para a Educação Infantil, existe ainda certo grau de autonomia, declarada pela participante como liberdade para escolher o que será trabalhado com as crianças. No entanto, ela demonstra em seu depoimento que o cerceamento/regulação do seu trabalho, neste momento de escolha do que será trabalhado, passa pelo “*crivo da supervisão*”. A supervisão, neste caso, parece fazer seu papel de supervisionar e orientar de forma dialógica e horizontal essa relação com as professoras e professores. Só que este papel de supervisor(a), pode também ser utilizado sob os princípios do “gerencialismo na educação” para controlar o trabalho

docente e instaurar sistemas de racionalização do ensino, visando a homogeneização das práticas de professoras e professores. Por isso, muita atenção! De fato, “Ninguém pode fazer o que quer. Sem limites a vida social seria impossível” (FREIRE, 2016, p. 115). No entanto, perceber quando os limites são utilizados para controlar a docência e não para auxiliar e orientar o trabalho de professoras e professores, é um assunto que merece atenção em futuras pesquisas, já que, de acordo com Shiroma (2004) o gerencialismo na educação está menos relacionado à qualificação docente e mais a regulação docente.

Ainda assim, compreendendo a complexidade entre os processos de autonomia e regulação docente, chamo a atenção para a necessidade de tentar entender por onde passam essas regulações, assim como, para as táticas e estratégias encontradas por professoras e professores para burlar esses controles em função do desenvolvimento de suas autorias. No caso, a participante Camélia não compreende a existência de um controle sobre o seu trabalho na unidade, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] **eu não percebo que aqui há uma exigência, um controle sobre o que eu faço.** Eu não sei se eu tenho sorte, ou o que é, mas eu sempre tive as coordenações, as supervisões que eu passei, sempre foram muito **solícitas** de **apoiar** o que a gente queria fazer e dar o **respaldo**. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Em sua opinião, passar pelo crivo da supervisão não tem sentido de controle sobre o seu trabalho, mas de apoio e respaldo no movimento de uma construção autoral das documentações pedagógicas. Assim, diante do grau de autonomia representado pelo que a professora Camélia chama de “*liberdade de estar selecionando o que a gente vai trabalhar*”, a participante explana uma primeira noção de autoria docente quando diz:

As nossas escolhas são feitas a partir do que a gente está vendo do movimento das crianças e do que a gente considera importante a ser trabalhado com elas. **Tudo é tal e qual como está no currículo? Não**, a gente vai desenvolvendo, **algumas coisas surgem mesmo do nosso diálogo com os pares.** [...] **Então dialogando, conversando, a gente acaba construindo** coisas bem legais e que **não é só cópia do que está ali no documento, não é só cópia do que já aconteceu.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

A participante Camélia parte da sua liberdade de escolha para justificar o seu sentimento de autoria frente à docência. E, de acordo com o seu depoimento, essa autoria parece estar acompanhada de diálogo com os seus pares, indo ao encontro do que dizia a participante Violeta sobre o desenvolvimento da autoria transitar em

meio a coletividade. Ainda, no excerto, a participante Camélia diz que o trabalho desenvolvido com as crianças cotidianamente nas unidades educativas de Educação Infantil não é “*tal e qual como está no currículo*”; “*não é só cópia do que está ali no documento*”. Subtende-se, por sua fala, a consciência de que o currículo prescrito é reconstruído no movimento de reflexão e ação docente, o que vai ao encontro do que Pimenta (2002) afirma sobre professoras e professores não serem meros executores de currículos, mas reconstrutores desses currículos. Sob essa ótica, é possível dizer que a participante Camélia reconstrói o currículo prescrito por meio da docência com as crianças, portanto, ela é sim construtora de currículo. Currículo entendido aqui como uma parte de um todo; uma expressão de currículo revelado entre o prescrito e o real, para o qual existem várias etapas do desenvolvimento curricular conforme abordado na subseção 2.1 – Aspectos históricos e contemporâneos do currículo: questões conceituais. Esse currículo em ação “*não é só cópia do que já aconteceu*”, portanto, ele é autoral. Em outro momento, a participante Camélia ressalva que esse processo autoral não é fácil e diz:

A gente tem essa liberdade de construir o nosso trabalho a partir do que o grupo nos indica. A gente não tem cada grupo uma cartilha fechada, de ter que dar conta desse conteúdo, dessas “tarefinhas”. É mais difícil? É, é mais difícil. Você pensar todo esse processo, você pensar no que as crianças estão precisando, pensar no que fazer para alcançar isso, buscar proposta, **construir materiais que as vezes a gente não tem, aquela questão de materiais escassos que a gente tem**, que não dão conta. Então é mais difícil? É! É mais trabalhoso? É! **Mas é o que nos permite, nos dá essa condição de autores do trabalho. Tem que ter essa liberdade. Eu acho que a gente tem essa liberdade. A gente tem uma diretriz que orienta, o nosso trabalho não vem do nada, a gente não pode fazer qualquer coisa, existe algo que regulamenta.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Esse movimento de autoria, de escolha, de observação das necessidades das crianças, do planejamento de proposições e da ação propriamente dita que acontece na docência é o que faz com que a participante Camélia se reconheça enquanto autora de sua prática pedagógica. Interessante perceber que, por mais contraditória que possa ser a situação, a escassez de material, mencionada pela professora, a mobiliza a elaborar alternativas para lidar com a situação e, isso aparentemente leva a participante a reconhecer na situação uma possibilidade de desenvolver autoria.

Esse movimento está em consonância com o que Freire (2016, p. 57) afirma: “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também”. Paralelo a isso, existe o reconhecimento, por parte da

participante Camélia, de que existem diretrizes e orientações curriculares que orientam a ação docente na RMEF. Assim, quando a participante diz que “*a gente não pode fazer qualquer coisa, existe algo que regulamenta*”, ela está se referindo ao que Freire (2016, p. 171) chama de “noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciada”.

Assim, os depoimentos das participantes denunciam alguns sutis mecanismos regulatórios que tentam fragmentar o currículo para a Educação Infantil da RMEF e, conseqüentemente, o olhar docente para as relações travadas na infância. Também, a concepção de currículo das participantes vai interferir na forma com que ela vai se reconhecer, ou não, como construtora de currículo. Nesse contexto curricular, a autoria docente vai se constituindo, indicando limites e possibilidades diante de processos de autonomia e regulação da ação docente. O desenvolvimento potencial dessa autoria, segundo as participantes, está atrelada aos movimentos coletivos nas unidades educativas. Além disso, os depoimentos revelam a necessidade de que as professoras e os professores sejam mais do que representatividades na construção e reconstrução dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF. O fato é que a PMF precisa ouvir mais suas professoras e professores, afinal, o potencial da RMEF está nas relações e práticas de seus docentes.

5.1.5 Condições e exigências sobre a docência

Nessa última dimensão, a intenção esteve direcionada para as principais dificuldades encontradas pelas participantes na elaboração e reelaboração cotidiana de seus saberes docentes, bem como na construção e reconstrução dos currículos no movimento da docência na Educação Infantil. Também objetivou-se compreender na perspectiva das professoras participantes, aspectos que implicam diretamente seu trabalho cotidiano, seu pensar e seu fazer pedagógico, trazendo sugestões e, de certa forma, também reivindicações que podem qualificar o trabalho desenvolvido na RMEF. Nesse sentido, as participantes destacam alguns aspectos que provocam boas reflexões. As análises sobre esses aspectos foram tecidas a seguir, sendo que é importante dizer que alguns destes foram levantados por mais de uma participante.

Dentre os pontos levantados pela participante Violeta, encontra-se a sua necessidade e dificuldade em ter encontros e feedbacks com a supervisora. De acordo com a participante sua dificuldade está em:

Talvez por eu estar nesse espaço grande, é esses encontros que eu gostaria de ter, específico com a minha supervisora. De ter esse encontro, de ter o retorno dos meus registros. Eu não tenho. Dos meus planejamentos que eu também não tenho. [...] E ter esse feedback que pra mim é importante. De olhar mesmo pra minha prática e ver como é que eu estou caminhando. (Depoimento da Professora Violeta, 2019)

A participante Violeta diz entender que a unidade esteja passando (no momento da realização da entrevista) por grandes alterações e adaptações na gestão devido a mudança de direção. Segundo a participante, a diretora anterior já estava no cargo da unidade por anos e *“sabia de tudo aqui dentro, de todos os movimentos, de todas as salas, de todo o trabalho, de todos os profissionais e é importante ter alguém nesse sentido que vá direcionando uma unidade tão grande como essa”* (Depoimento da professora Violeta, 2019). Assim, no olhar da participante Violeta, as supervisoras ainda estavam se habituando a nova direção e auxiliando-a também. No entanto, de acordo com a participante, parece que essa mudança gerou uma carência aos docentes, em especial para a própria participante Violeta que necessitava de um olhar sensível para o seu planejamento, seus registros e sua prática.

Outro ponto destacado pela participante Violeta refere-se ao fato da unidade educativa ser muito grande e, por isso, de sua dificuldade em entender esse movimento de haver muitas salas, muitos profissionais, muitas crianças e não conseguir interagir com todos. As participantes Girassol e Camélia também trazem a questão da unidade educativa ser muito grande e sinalizam as dificuldades encontradas nas condições cada vez mais precárias relacionadas aos recursos materiais e as próprias infraestruturas – condições arquitetônicas – das unidades educativas de Educação Infantil da RMEF. O excerto da fala da participante Girassol coloca em ênfase o que já foi dito na subseção 5.1.3 intitulada “Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente”, sobre as condições relacionadas aos recursos materiais como algo que precisa ser repensado pela RMEF quando diz:

Esse ano (2019) foi um ano que a gente começou e continuou boa parte do tempo sem os materiais (papeis, lápis e tudo), recebemos mês passado, alguma coisa e daí **já se passaram 5 meses de trabalho com as crianças sem material, sendo que a creche é pública e a gente não pode fazer lista de materiais e pedir para as famílias... Daí tu vai trabalhar como?** Eu até entendo que tem essa questão de licitações, mas **que seja organizado de uma forma que quando se inicie o ano já tivesse materiais**, porque sem dúvida, tu queres fazer as coisas e daí você não tem.

A gente acaba as vezes, que não é o certo, tirando do nosso salário, do nosso próprio dinheiro para conseguir fazer alguma coisa, uma proposta diferente. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Já no excerto a seguir, a participante Camélia expõe as questões mais estruturais/arquitetônicas, reforçando também o que fora explanado na subseção 5.1.3, sobre a falta de:

[...] **espaços físicos adequados**, não adianta ficar só construindo salas para atender mais crianças, mas diminuir os espaços de parque, quer dizer, um espaço de parque construído para atender um número “X” de crianças, eu dobro o número de crianças na unidade e diminuo o espaço de parque, sendo que eu sei da importância do espaço aberto, do contato com a natureza tem para essa faixa etária [...] Então assim, espaço físico, estruturas que possam proporcionar outros espaços além do da sala de aula, espaços diferenciados. [...] **Quando constroem essas estruturas, não pode pensar só na sala que vão atender um número X de criança, mas tem que pensar nesses espaços externos e coletivos.** Banheiro perto do parque, bebedouro perto do parque, pra que a gente não fique naquela loucura de que tem que levar a criança lá no banheiro. Tem que ter. Parque tem que ter um banheiro e tem que ter um bebedouro para acesso das crianças. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

De fato, diante dos recursos escassos, muitas vezes de má qualidade, e de infraestruturas que são reformadas, muitas vezes no intuito de ampliar vagas, porém sem ampliar espaços coletivos externos, percebe-se que a falta de investimento da PMF nas instituições de Educação Infantil da RMEF reforça um projeto educativo neoliberal que busca o alargamento do espaço privado sobre o público (CHAUÍ, 2001). Para isso, parte-se do entendimento de que o Estado está inflado quanto às políticas sociais e precisa ser freado/reduzido. E como frear esse movimento? Primeiro, precarizando as condições de trabalho nesses espaços públicos a fim de provocar uma imagem de insuficiência e, segundo, sugerindo meios de transferir a responsabilidade financeira e gestacional destes espaços, ou seja, privatizando-os. Lembrando que a privatização nem sempre é escancarada e pode ser mascarada pela governança, como é o caso das Organizações Sociais, na qual se estabelecem relações que a princípio parecem coletivas e horizontais, porém trazem para dentro da educação o empresariado. Ou seja, pode haver a inserção de um discurso filantrópico dentro das redes e sistemas educacionais, porém, quando esse discurso está de certa forma “inculcado”, a filantropia some e ganha espaço o empresariado visando o capital – seu lucro – em cima da educação pública.

Junto com a dificuldade de interação num espaço grande de trabalho, decorre a questão das muitas faltas dos profissionais, o que dificulta ainda mais o cumprimento dos planejamentos coletivos de interação, bem como os individuais de cada grupo.

Segundo a participante, “*Tem dias aqui que falta muita gente. Então, é complicado também. E isso também afeta lá na sala, claro, porque daí, as meninas têm que sair de sala para atender a demanda dos menores*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019).

O mesmo é apontado no depoimento da participante Camélia, quando diz:

[...] **é muita falta de profissionais**, falta muita gente, então a gente acaba indo cobrir, substituir, e **aí a coisa não acontece, não rola**. A gente também tem que lidar com essa coisa assim, **se sentir responsável e evitar o máximo**, é claro que a gente não falta porque quer. **A nossa Hora Atividade é também e o dia que a gente vai no médico, que a gente vai resolver um problema, pra evitar faltar**. Se eu posso marcar um médico no dia da minha Hora Atividade, a não ser que ele não tenha um horário, mas eu já tento marcar na minha Hora Atividade, ou eu, quando eu vou precisar, pra não ter que faltar, pra não ter que apresentar atestado, porque eu sei o quanto isso complica na instituição, você não ter um profissional. (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

A responsabilização por conta das faltas indica certa pressão sobre as/os profissionais no sentido de articular o seu tempo da hora atividade inclusive para a marcação de consultas médicas, conforme indicado no depoimento da participante Camélia. É um discurso neoliberal em prol de “um bem comum”, que acaba desconsiderando a saúde física e psicológica das professoras e professores.

A participante Girassol também traz a questão das faltas recorrentes das/dos profissionais que dificulta ainda mais os trabalhos coletivos, e indica a necessidade de haver um quadro de profissionais maior que pudesse suprir essa demanda das faltas. Na perspectiva da participante, as faltas decorrem, principalmente, da sobrecarga do trabalho docente, como podemos acompanhar no excerto a seguir:

[...] **a gente vê mesmo que com a sobrecarga de trabalho, as pessoas ficam doente**. Elas adoecem... e não é mentira como algumas pessoas colocam. Daí tu não tem um profissional para substituir aquele, um vai fazer trabalho de dois e ai vai se sobrecarregar também, então **cria um cansaço coletivo**. As pessoas ficam adoecidas e ficam cansadas realmente. (Depoimento da participante Girassol, 2019, grifos meus)

Essa sobrecarga de trabalho se deve a dois aspectos principais: primeiro, a precarização das condições de trabalho de professoras e professores, refletida, por exemplo, na falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos materiais, bem como nos baixos salários e/ou salários desiguais. Segundo, ao aumento de exigências impostas aos docentes configurando o que Apple (1995) chama de “intensificação do trabalho docente” que em meio as contradições e indagações cotidianas que professoras e professores vivenciam, acaba por desqualificar o trabalhador, tentando separá-lo dicotomicamente entre o sujeito que designa a função e o sujeito que a

executa. O resultado dessa sobrecarga de trabalho cria, como disse a participante Girassol, “*um cansaço coletivo*” nas professoras e professores, dificultando os movimentos de interação e aumentando o isolamento docente. Nesse sentido, a intensificação do trabalho docente opera na subjetividade das professoras e professores que passam a buscar estratégias para comprovar suas competências profissionais.

A intensificação do trabalho docente tem respaldo no neoliberalismo e nas novas políticas educacionais e curriculares que tentam implantar uma visão sobre as professoras e professores como mero executores, inserindo-os numa categoria de proletarização em meio ao contexto educativo. No entanto, a docência é muito mais do que mera execução de propostas, políticas e projetos. De acordo com Pimenta (2002, p. 15), a docência

Vai além da constatação de que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento.

Portanto, com o entendimento de que a docência se constrói e se afirma nas relações humanas que são vivenciadas nas instituições educativas junto com as crianças, Contreras (2002) denuncia que em meio a pressões e contradições a que professoras e professores são submetidos cotidianamente, estão sendo atribuídas cada vez mais funções aos docentes. De acordo com a participante Camélia, são muitas “coisas para fazer”: “*É o registro, o planejamento, é produção de material, é avaliação e aí tem a questão da socialização do que foi feito com as famílias através dos murais. Sempre tem uma coisinha para fazer documental*” (Depoimento da Professora Camélia, 2019).

Com o aumento das responsabilidades, surge o sentimento de culpa por parte das professoras e professores por não conseguir “dar conta” de tantas exigências. Nesse sentido, a participante Violeta aborda em seu depoimento questões que levam a um coletivo condicionado por estar cansado, um coletivo que perdeu o seu desejo, sua vontade de mudança. Segundo a participante,

[...] **tem muita coisa que a gente já podia estar avançando**, mas tem que tentar. Tem que pelo menos dar um pontapé. Aí, depois que dá o pontapé, não querer mais voltar para atrás. Mas repensar, reavaliar de que, tá, não deu, não funcionou direito, mas vamos continuar pra conseguir encaminhar e para a gente crescer. **Acho que falta isso, assim, desejo, vontade de estar envolvida realmente para querer mudar, para não se manter nisso.** [...] daí a gente ouve: “ai, não, não... não aguento mais. Que saco!” E aí, é claro,

isso também contamina. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

O sentimento de culpa por não conseguir mudar algumas situações da rotina e dos modos de fazer na docência resultam nessa falta de *“desejo, vontade de estar envolvida realmente para querer mudar”* que se alastra, “contaminando” o coletivo de profissionais. São as chamadas “rotinas rotineiras” se instalando aos afazeres docentes, numa repetição frenética e automatizada, sem permitir/dedicar tempo e espaço para reflexão sobre a ação docente que acontece dia após dia dentro das instituições de Educação Infantil (MARTINS FILHO, 2020). No entanto, é preciso esclarecer que, na verdade, muitos problemas que atualmente vêm sendo colocados sobre os ombros docentes são de ordem social e institucional, advindos da própria forma organizativa que a sociedade neoliberal vem estabelecendo aos sujeitos.

O ritmo imposto pela sociedade em que vivemos está cada vez mais acelerado e as exigências do mercado estão se tornando também as exigências educacionais. A necessidade de produtividade excessiva e controlada, tornou-se a nova exigência docente. No entanto, tal produtividade está virando, para muitos, automatização. Não somos máquinas. Somos seres humanos, trabalhando com seres humanos, em situação de relação humana (NÓVOA, 2011). Assim, uma sobrecarga exaustiva é imposta ao corpo e a mente humana das/dos professoras/professores e, conseqüentemente, daqueles com quem compartilhamos a docência: as crianças.

Essa percepção é refletida no depoimento da participante Camélia, quando ela diz ser necessário *“experiências de sensibilização da gente, dos professores”* (Depoimento da Professora Camélia, 2019). E justifica dizendo: *“A gente está ficando cada vez mais endurecidos, nós estamos endurecendo, e aí como que eu vou ser amável com as minhas crianças? Como que eu vou ter esse cuidado com a afetividade com essa faixa etária?”* (Depoimento da Professora Camélia, 2019). A participante entende que estamos endurecendo em função da

[...] sociedade que a gente vive. Essa sociedade estressante. O tempo todo eu falo assim: eu quero uma vida mais leve, eu quero um ritmo mais lento. A gente está sempre assim: correndo atrás do tempo. **Tudo atropelado, sempre coisas para fazer.** Eu paro e digo: Eu preciso viver de uma forma mais leve. Sem tanto stress, sem tanta ansiedade. **É o ritmo da nossa sociedade,** a gente não pode deixar isso acontecer. A gente precisa de mais tempo para viver as coisas, inclusive com as crianças, inclusive com os nossos colegas. Ah, porque tem que produzir um monte de coisas pra mostra, e tal. **A gente não pode trazer esse ritmo louco da nossa sociedade para cá. A gente tem que fazer com que as crianças vivenciem outro movimento, outra coisa, relações mais afetivas e de mais atenção para o outro.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Na percepção da participante Camélia, a sociedade vem impoñto um ritmo cada vez mais aligeirado ao meio educativo, o que reflete na criação de mecanismos de regulação sobre as formas de trabalho – no caso das professoras e professores, sobre o trabalho docente. De maneira geral, essa automatização das ações das professoras e dos professores diminui o espaço criativo e autoral docente, engessa o pensar sobre as ações cotidianas e também sobre aquilo que chega aos docentes como normativa e/ou exigência, o que pode levar a um constrangimento da autonomia docente nas instituições educativas. No entanto, as participantes demonstram que existem movimentos de resistência diante desses processos automatizados. E, por vezes, esses movimentos são feitos de luta diária consigo mesmas, na tentativa de inverter o processo de desânimo, ou seja, a fim de “contaminar” positivamente o coletivo de professoras e professores e de considerar a possibilidade de outros ritmos para a vida das crianças e dos adultos na instituição.

Quando a participante Girassol, por exemplo, diz: “*eu consigo perceber, assim, algumas coisas de organização que poderiam ser de outra forma e que limitam sim o nosso trabalho*” (Depoimento da Professora Girassol, 2019), significa que ela percebem a existência de mecanismos de regulação e controle sobre seu próprio trabalho. Significa ainda, que existem movimentos verticais de imposição do que e de que forma as professoras e os professores devem fazer o seu trabalho, muitas vezes de maneira sutil, mas que interferem, limitam e regulam o trabalho de professoras e professores. Além disso, as participantes, em diversos momentos da entrevista, dão indícios de que, com a intensificação do trabalho docente, mesmo com a hora atividade em vigência, a falta de tempo para cumprir todas as exigências e tarefas advindas, principalmente, das condições objetivas que condicionam o trabalho nas unidades educativas, não lhes permitem investir em si próprias, e conseqüentemente, em seu trabalho. Este fato, além de ser uma necessidade sentida pelas participantes, é também uma exigência da atual sociedade: renovar as habilidades e competências profissionais.

Nesse sentido, a participante Girassol evidencia em seu depoimento a hora atividade “*como uma questão primordial*” (Depoimento da Professora Girassol, 2019) para o alargamento dos saberes docentes e ampliação de repertório. Ao seu ver, esse é o momento em que professoras e professores conseguem mobilizar sua criatividade

para encontrar possíveis caminhos no intuito de qualificar ainda mais a sua ação com as crianças, ou seja, é

[...] o tempo que se tem para estar repensando o que se faz aqui dentro e é nesse tempo realmente que eu vou buscar outras fontes, que eu vou estudar em relação ao que eu estou vivendo, as necessidades que eu estou tendo, vou tirar dúvidas, vou conversar com o pessoal da coordenação e da supervisão e até de chamar as famílias para conversar das questões que aparecem. Eu utilizo realmente esse tempo da hora-atividade, alguns momentos são aqui dentro da unidade e outros são em casa, mas é realmente **esse tempo que eu tenho para estar fazendo esse movimento de buscar os elementos que eu preciso para esse trabalho.** [...] A Hora Atividade veio garantir bastante coisa pra gente. Ela vem bem nessa questão de que tu tens que planejar, mas tu tens que pensar também que tu és um ser humano... que as vezes tu queres planejar e **tu queres trazer coisas diferentes para as crianças e ampliar os repertórios delas e as vezes o teu repertório também deixa a desejar.** (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

De acordo com a participante Girassol, para você conseguir ampliar o repertório cultural das crianças, você precisa primeiro ampliar o seu próprio repertório cultural. Portanto, na perspectiva da participante, a hora atividade vem proporcionar esse tempo e espaço propício para ampliar os repertórios culturais das docentes, *“de tu poder ler mais, de tu poder ter outras coisas, de tu poder conhecer outros espaços, de tu ir a um museu antes, pra depois tu poder levar as crianças... essa questão da formação cultural do professor”* (Depoimento da Professora Girassol, 2019).

Nessa mesma direção, a participante Camélia reforça:

Eu preciso ampliar o meu repertorio para poder ampliar o repertório das minhas crianças, para que isso seja passado para as crianças com mais propriedade. É diferente aquilo que eu aprendi a partir de uma pesquisa, daquilo que eu vivi. A relação que eu tenho com esse conhecimento, que eu vou passar para as minhas crianças é diferente. Essa paixão é diferente, a mobilização das crianças é diferente, **mas pra isso eu preciso viver, eu preciso experimentar e me sensibilizar.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Novamente, a participante Camélia alinha a ampliação do repertório docente a necessidade de formação voltada a sensibilização docente em meio ao ritmo frenético que a sociedade vem impondo ao trabalhador. Nas palavras da participante:

Eu sinto, que isso assim, **não parece ser uma coisa só minha, que a gente está correndo sempre contra o tempo.** A gente parece que está sempre correndo contra o tempo. Parece que, assim, em algumas falas, “ah, eu não dou conta de fazer isso tudo só na minha hora atividade. Eu sou obrigada a acordar mais cedo, ou então ir dormir mais tarde para fazer as coisas, porque só na minha hora atividade não dá conta”. **E a gente fica imaginando como era antes quando não tinha a hora atividade. Como que dava conta de tudo isso?** Ou não dava. A gente está sempre correndo contra o tempo. Está sempre correndo atrás. **E o que que a gente espera das nossas formações centralizadas? Coisas que nos enriqueçam nesse sentido, de construir uma prática diferente.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Quando a participante Camélia questiona “*como que dava conta de tudo isso*” sem a hora atividade, ela revela a insuficiência desse tempo. Acontece que, junto com o tempo da hora atividade, as demandas também ampliaram nas instituições educativas. Então, a participante Camélia recorre às formações oferecidas pela RMEF, entendendo que ali está uma oportunidade para parar e refletir sobre esse ritmo aligeirado imposto pela sociedade e que vem ganhando cada vez mais espaço no meio educativo. Nesse sentido, a participante compreende que falta para o alargamento dos saberes e repertórios de professoras e professores da Educação Infantil da RMEF tempo e oportunidade. Porém, na sua perspectiva, esses dois aspectos precisam estar acompanhados do quesito qualidade. Em seu depoimento ela diz:

Assim, quando a prefeitura oferece o curso de formação na tua Hora Atividade, é uma forma de garantir a tua participação. Eles não precisavam nem exigir, porque eles estão te dando tempo e a oportunidade. Daí a qualidade do que está sendo oferecido é o que tem que ser pensado. A qualidade do que está sendo oferecido, tem que estar de acordo com o interesse dos profissionais, porque a gente vai pra lá e assim, é só blábláblá e não te acrescenta nada. [...] O que é oferecido, o que é que a gente precisa, o que é que a gente está querendo, o que é que a gente está buscando... pra que isso seja disponibilizado, porque só dar um curso de formação, por dar, pra fazer número, as pessoas nem vão, as pessoas acabam se inscrevendo, vão, não gostam e não vão mais... ou vão só para pegar o certificado, só para contar ponto lá... **A qualidade dessa formação, pra que isso se reflita na minha prática. Para que isso contribua para a minha prática.** (Depoimento da Professora Camélia, 2019, grifos meus)

Sob o viés da qualidade, a participante Girassol, assim como a participante Camélia, entende que existe uma dificuldade pessoal e coletiva relacionada a utilizar esse tempo da hora atividade para ampliar o repertório docente, visto que há muitas demandas destinadas a esse recorte temporal e nem sempre ele possui a qualidade necessária a formação humana a qual buscam:

[...] a gente esbarra em muitos entraves no cotidiano e seria mentira se eu dissesse que eu consigo fazer tudo aquilo que eu almejo, que eu sonho, que a gente vê que é o ideal na educação infantil, mas isso não impede de a gente estar sempre buscando o melhor, porque é a busca dessa qualidade é a qualidade de vida nossa também, para que o nosso trabalho seja mais embasado, cada vez mais fundamentado e que realmente tenha esse reconhecimento. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Para a participante Girassol, as dificuldades encontradas no dia a dia docente estão atreladas a falta de “*reconhecimento mesmo do professor e dos profissionais que atuam junto com as crianças*” (Depoimento da Professora Girassol, 2019). A falta de reconhecimento de cada um desses profissionais que partilham a educação das

crianças nas unidades educativas, agravada pelo aumento dos afazeres de cada função, pode provocar certo isolamento. Afinal, a ausência de um trabalho coletivo traz prejuízos para o desenvolvimento da docência porque é muito mais difícil enfrentar as dificuldades de forma isolada do que quando se tem outros parceiros que, muitas vezes, compartilham dos mesmos problemas (ou parecidos).

Assim, a participante Girassol considera necessário uma união em prol desse coletivo que tem como objetivo o bem estar e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, a participante chama a atenção para dois pontos: a) a preocupação com a terceirização dos profissionais que trabalham na cozinha e nos serviços gerais na unidade educativa; e b) a necessidade de reconhecimento e inclusão das auxiliares de sala no quadro do magistério. Sobre o primeiro ponto a participante diz:

A questão da terceirização dos profissionais na área da limpeza, da cozinha também, que elas tivessem melhores condições de trabalho, porque elas também estão junto com as crianças. Elas também educam as crianças. Elas precisam também serem reconhecidas, e até dessa formação mesmo, que elas possam participar mais com a gente. Porque as vezes elas podem participar, elas tem um tempo para participar, mas elas também precisam dar conta do trabalho delas... Aí, elas ficam divididas também. (Depoimento da Professora Girassol, 2019)

Com a terceirização, junta-se a demanda de trabalho aos baixos salários e pouco investimento. Assim, ganha território nas unidades educativas a cobrança e intensificação do trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, seu isolamento. Profissionais estes que se veem constantemente com poucas oportunidades formativas e tempo-espaco insuficientes para discutir sobre a educação de crianças pequenas e sobre qual a função social da Educação Infantil, ou seja, compreender melhor sobre os sujeitos e o tipo de instituição com os quais trabalham e interagem diariamente.

Quanto ao segundo ponto, a participante Girassol indica que são dois profissionais que lidam com as crianças o tempo todo: as Professoras/Professoras Auxiliares e as Auxiliares de sala. Na sua opinião, as relações estabelecidas entre as funções

[...] é muito desigual, o tempo de aposentadoria, as condições de trabalho, o salário, sabe, isso eu acho que implica bastante e **existe é claro essa luta toda da categoria**, mas infelizmente, isso não se resolve e as pessoas vão enfrentando essa condições todos os dias, então isso influencia sim, no trabalho com as crianças. [...] **talvez esse seja mesmo o projeto: separar**. Porque a partir do momento em que as pessoas começam a ter direitos iguais, a questão fica mais difícil porque estão todos mais unidos e assim, acaba criando mesmo essa divisão. [...] elas ficam até mais tempo com as

crianças do que a gente. Elas recebem as crianças, elas acabam tendo mais contato com as famílias, porque muitas famílias vem buscar mais tarde, então **é um trabalho que acaba não sendo reconhecido**, mas com certeza esse reconhecimento de todas as formas, não só o financeiro, mas também a questão de poder se qualificar de várias formas. (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

Na RMEF existe uma luta sindical⁵⁴ para o enquadramento das auxiliares de sala no quadro do magistério com o intuito de equiparar melhor os salários e reconhecer essas profissionais enquanto sujeitos que possuem uma formação para a docência. Essa desigualdade entre as funções apontada pela participante Girassol decorre do histórico da Educação Infantil no Brasil, no qual as auxiliares de sala não possuíam formação mínima. Na RMEF, atualmente, o concurso para auxiliares de sala solicita como formação mínima a mesma solicitada aos professores, ou seja, magistério em nível médio ou superior em Pedagogia. No entanto, os salários e os direitos são bem diferentes devido ao enquadramento atual: enquanto as professoras estão no plano de cargos e salários do magistério, as auxiliares de sala encontram-se no quadro civil. Portanto, de acordo com a participante Girassol, as desigualdades de direitos entre as duas funções deixam a relação entre as/os profissionais frágil, separando uma categoria que deveria ser uma só. Como a participante afirma, “*talvez esse seja mesmo o projeto: separar*”, assim, o poder público pode controlar melhor o trabalho nas instituições educativas.

Aliás, o controle sobre o trabalho docente também é um aspecto que aparece no depoimento da participante Girassol, quando ela aponta que:

Existe agora muito de não poder reclamar. Ah! **É “04”**, se for em uma assembleia, não sei se ganha 04 realmente se for na assembleia, não lembro dessa informação, mas isso está sempre, **cada vez mais tolhidos esses espaços que a gente teria para reivindicar esses direitos.** Isso é muito ruim, porque **a partir do momento que você não pode reivindicar aquilo que você vê como necessário, e todo mundo se calar, a tendência é que não exista mais as melhorias**, porque se foi a história de lutas que trouxe pra gente os direitos que temos, **não vai ser nos calando que vamos conseguir alguma coisa.** Então é bem difícil assim, porque no dia a dia a gente enfrenta situações e a gente compartilha todas aquelas angústias e **a gente vê que a angústia não é só tua, mas de vários profissionais e isso, sei lá, parece que não é ouvido.** (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos meus)

No excerto, a participante Girassol revela a utilização do código “04” – que refere-se a “falta” – como forma punitiva e, na sua percepção, vem sendo utilizado

⁵⁴ O SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis, fundado no dia 14 de outubro de 1988 em assembleia geral da categoria, é atualmente o sindicato responsável pela união e organização de lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores municipais. (Informação retirada do site: <http://www.sintrasem.org.br/Interna/22/Historia>).

para um controle excessivo sobre a docência. Assim, quando a participante diz “*existe agora muito de não poder reclamar*”, significa que ela vem sentindo que há ações por parte da gestão relacionadas ao silenciamento dos servidores e, especificamente neste contexto, o silenciamento docente, tratando-os como meros executores de propostas, políticas e projetos educativas. No entanto, como afirma a participante, “*a partir do momento que você não pode reivindicar aquilo que você vê como necessário, e todo mundo se calar, a tendência é que não exista mais as melhorias*”. Portanto, isoladas em meio a intensificação do trabalho docente e, de certa forma, constrangidas em meio aos sutis mecanismos utilizados para o controle sobre a docência, a participante Girassol traz a angústia de uma categoria que não é ouvida e tem sua voz cada vez mais “tolhida”. Já dizia Freire (2016, p. 87):

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar.

Numa democracia que não é nos dada de presente, mas que historicamente vem sendo conquistada por meio de lutas, defendendo que a docência não pode ser silenciada, ela necessita ser reconhecida em todos os seus direitos, quais sejam:

O direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (FREIRE, 2016, p. 133)

Ao mesmo tempo em que olhamos para esse movimento de regulação – inclusive sobre os direitos docentes – é importante direcionar o olhar para o depoimento da participante Violeta que aborda uma possível falta de posicionamento da gestão no que se refere a algumas práticas ultrapassadas que ainda são encontradas nas unidades educativas de Educação Infantil da RMEF:

Eu entrei na sala esse ano (2019), que era uma sala de G6, e quando eu fui limpar o armário, eu encontrei os trabalhos do ano passado, era tudo mimeografado, pontilhado. E aquilo me assustou. Eu disse, “Meus Deus, mas como?”. **Mas no discurso não, aqui a gente não faz mais isso. Mas faz gente, faz, o material estava ali**, das crianças que não pegaram as suas pastas. Estava materializado ali. Então, ainda permitem. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

Quando a participante Violeta expõe o trabalho feito no ano anterior na unidade educativa com atividades que já são arcaicas para a Educação Infantil, demonstra a sua preocupação em alinhar os discursos na/da RMEF com as práticas docentes. Até

porque “Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer” (FREIRE, 2016, p. 91). Nessa direção, a participante Girassol também fala sobre essa coerência necessária entre o que se diz e o que se fala: “*porque não adianta, tu falar, falar e a tua prática ser totalmente avessa aquilo que tu faz*” (Depoimento da Professora Girassol, 2019).

Práticas “arcaicas” como a do exemplo citado no depoimento da professora Violeta parecem ser exceções na RMEF, porém ainda existem, ainda se perpetuam, precisam ser revistas e de certa forma adequadas ao discurso comum da RMEF. Para a participante Violeta:

Eu vejo falha aqui, que vê... ou não vê. Porque se eu não leio o teu planejamento e não te dou um feedback, eu também não sei o que que está acontecendo na tua sala. E aí eu faço o que eu quero. Ninguém me vê, ninguém fala, ninguém me diz não. [...] eu vejo coisas que ainda estão lá atrás, que já poderiam ter caminhado, ter crescido, daí eu acho que **falta posicionamento de quem está na frente**, aqui, sabe. **De não permitir determinadas ações que já são arcaicas**, sabe!? Mas que ainda estão... **ainda se perpetua.** (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

No excerto, novamente a participante Violeta sinaliza a sua necessidade de aprovação do seu trabalho, de reconhecimento sobre o que ela desenvolve junto com as crianças, de um feedback sobre os seus planejamentos, que ela não tem. Traz ainda a falta de um posicionamento e responsabilização da(s) supervisora(s) e/ou da equipe gestora em encaminhar situações como essas que estão distantes do que os documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF propõem. Em seguida, a participante Violeta recorre a uma possível omissão entre os próprios professores quando diz:

[...] **ó, esses materiais, essas nossas diretrizes, o material de orientação, eu ainda ouço pessoas que ainda não conhecem**, mas tem formação todo ano, sabe? “Ah, eu já vi, estava lá na mesa da sala dos professores”, mas **não faz parte da leitura e do trabalho.** [...] Já tem tanta pesquisa, já tem tanto estudo, tem as formações, tem os materiais. Está faltando de quem então? **Aí eu também acho que falta daqui também, de ir lá e dizer, “olha, amiga, não pode mais fazer isso, aqui dentro nós temos esse trabalho, a gente acredita nisso, a rede acredita, tem um documento. Não dá para continuar assim”. São omissos**, assim. (Depoimento da Professora Violeta, 2019, grifos meus)

Na percepção da participante Violeta existem ainda muitas professoras e professores da RMEF que não conhecem e/ou não utilizam os documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF nos seus planejamentos e/ou como

inspiração para suas práticas pedagógicas. Portanto, a participante demonstra uma responsabilidade também na formação de seus pares. Segundo Tardif (2014, p. 52),

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva de professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Nesse sentido, a partilha de experiências entre as professoras e professores torna-se um espaço privilegiado para a renovação dos saberes docentes e, conseqüentemente, transcende a docência ao nível de formadora de seus próprios pares. De acordo com a participante Violeta, “*o nosso trabalho é ampliar as coisas e não ficar se mantendo naquilo daí*” (Depoimento da Professora Violeta, 2019), e isso é válido tanto para as crianças, quanto para os adultos.

Essa seção buscou identificar nas falas das professoras participantes algumas das principais dificuldades encontradas na elaboração e reelaboração cotidiana de seus saberes docentes, bem como na construção e reconstrução dos currículos no movimento da docência na Educação Infantil. É claro que esses depoimentos trazem apenas parte desse movimento, já que foram respostas pensadas de forma mais imediatas numa situação/relação específica de entrevista. Por isso, considero que as respostas das participantes trouxeram apenas parte do que realmente as afetam. Mesmo assim, o que foi levantado pelas participantes revelou necessárias reflexões.

Nesse sentido, os depoimentos das professoras participantes manifestaram que a intensificação do trabalho docente e as desigualdades trabalhistas são realidades que vem individualizando/isolando cada vez mais os sujeitos que compartilham a educação das crianças em espaços de Educação Infantil e que também provoca certa hierarquização nos cargos institucionais em função de um controle sobre a formação e desenvolvimento das crianças. Portanto, a gestão encontra-se sobrecarregada, e está direcionada cada vez mais ao controle do trabalho docente ao invés de ser apoio e orientação. Assim, na perspectiva de alargamento dos processos regulatórios nas instituições educativas, a autonomia docente vai perdendo espaço e as professoras e professores vão sendo sobrecarregados. Qual seria o próximo passo nessa escada hierarquizada? Controlar corpos e sobrecarregar o tempo da criança? Se é que já não estamos fazendo isso... Não podemos deixar o ritmo da sociedade comandar e, de certa forma, acelerar o ritmo da criança no espaço da Educação Infantil.

Culpabilizar o outro (ou culpabilizar-se) por não dar conta das exigências advindas de um sistema que precariza as condições objetivas para que o trabalho docente se concretize de maneira saudável e humanizadora, não é a saída. Reproduzir automaticamente é o que o sistema quer, por isso precisamos ser resistência; precisamos preservar cada vez mais a sensibilidade humana direcionada ao exercício da produção e recriação dos conhecimentos e das formas de ser e estar no mundo e com o mundo. Sob essa ótica, é importante notar que os depoimento das professoras participantes se transformaram em reivindicações para qualificar o trabalho desenvolvido na RMEF. Por isso reafirmo: professoras e professores precisam ser ouvidas/os. São elas/eles que estão na linha de frente da educação, são elas/eles que enfrentam todas as contradições e dificuldades encontradas cotidianamente e são elas/eles que possuem a potência para gerir com coletividade o movimento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil. Por fim, os depoimentos das participantes nos remetem a compreender que a RMEF necessita confiar mais em seus professores, oferecendo apoio e condições para que seu trabalho seja bem feito e que os investimentos na educação infantil pública sejam prioridade.

5.2 Síntese intermediária – percepções e ações docentes frente aos processos de autonomia e regulação

Como síntese dessa seção, estabeleço uma interlocução entre as percepções sobre os limites e as possibilidades de reconstrução curricular coletados em conversa com as professoras participantes a partir das entrevistas semiestruturadas e os fundamentos teóricos estudados para essa pesquisa. À medida que fui buscando me aprofundar nos objetivos da pesquisa, novos dados foram acrescentados, novas problematizações se manifestaram, acrescentando significativamente nas análises que seguiram. Nesse contexto, pude perceber que é de forma sutil que as relações de autonomia e regulação acontecem no cotidiano institucional, e é por meio delas que professoras e professores percebem as possibilidades de autonomia e autoria docente, bem como de reconstrução curricular na Educação Infantil.

Nos achados da primeira dimensão da entrevista, intitulada “**Perfil das docentes participantes do estudo: dados pessoais e profissionais**” observou-se a existência comum de uma fase de confronto inicial com a realidade do exercício da

profissão que implica ao docente ser iniciado à burocracia institucional e curricular, pela qual professoras e professores precisam se situar em uma rotina de regulações, observar e ocupar suas posições nas hierarquias internas das instituições e confrontar suas ideias de criança/aluno, desconstruindo e reconstruindo conceitos, até então estáveis, advindos da sua formação inicial e da sua experiência escolar pessoal.

Adentrando nas indagações sobre as relações de trabalho coletivo que constituem o ambiente educativo, as participantes expressaram que, independente de qual função está sendo exercida, o trabalho nas instituições de Educação Infantil tem como objetivo o bem estar e a educação da criança que frequenta este espaço educativo. Nesse sentido, desenvolveu-se os primeiros indicativos de autonomia profissional, distanciando-se de um sentido de isolamento profissional e autossuficiência, ou seja, a autonomia profissional se materializa na intencionalidade e nas ações do trabalho de cada um – e de todos – que compõem o coletivo, aproximando-se do sentido de solidariedade e partilha tão necessário para o trabalho docente.

Também, nessa dimensão da entrevista, identificou-se que a partir de um conjunto de regras a serem seguidas (declaradas ou silenciadas, já que nem todas vem por escrito, pois há aquelas “regras” enraizadas culturalmente e pouco discutidas nos/nas locais/profissões), são construídos modos de racionalização do trabalho docente, interferindo no grau de autonomia de professoras e professores. Ainda, foi possível identificar pistas de contradição frente ao que é imposto subjetiva ou objetivamente por meio do fazer e refazer no pensar e repensar docente, já que seus depoimentos trazem que as decisões nem sempre estão submetidas à uma instância maior, mas que, as vezes, são tomadas decisões de forma mais imediata, assumindo riscos e responsabilidades diante de situações inusitadas encontradas na cotidianidade. Por fim, as professoras demonstraram em seus depoimentos que existe uma necessidade de organizar e definir acordos coletivos e estes acabam constituindo o conjunto de “regras”, tanto internas (da instituição educativa), quanto externas (da RMEF ou de nível nacional). Mesmo assim, ressalta-se o movimento vertical a que professoras e professores estão submetidos, vindo com maior intensidade e coercibilidade de cima para baixo (do nível macro para o micro), atingindo significativamente o poder de decisão individual e coletivo docente nas unidades educativas de Educação Infantil do município.

Ao buscar os achados da segunda dimensão da entrevista intitulada **“Referências e documentos orientadores da docência na Educação Infantil”**, encontrei nas falas das professoras participantes a percepção de que os documentos municipais são pensados a partir dos normativos nacionais, o que reflete certa consciência de que os documentos locais (nível micro) acabam sendo regulados e geridos pelos documentos nacionais (nível macro).

Sobre os acessos aos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, as professoras participantes valorizaram positivamente a distribuição impressa dos documentos curriculares orientadores da RMEF, bem como a disponibilização do material no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como forma de tornar os documentos mais acessíveis às professoras e aos professores, bem como à própria comunidade e demais interessados.

Sobre os usos dos documentos curriculares orientadores da RMEF, as professoras participantes pontuaram os momentos de planejamento, registro e avaliação que compõem a documentação pedagógica elaborada por professoras e professores sobre as práticas desenvolvidas com as crianças. De acordo com as participantes, o material serve para pesquisas cotidianas, para elaborar e fundamentar planejamentos e pareceres descritivos sobre as crianças, bem como para subsidiar discussões nas reuniões pedagógicas realizadas nas unidades educativas.

No que diz respeito às percepções docentes sobre as referências e os documentos orientadores da docência na Educação Infantil, ressalta-se a expectativa de participação na elaboração do novo material que vinha sendo discutido nas formações permanentes oferecidas pela RMEF em função da obrigatoriedade da BNCC. Também, o entendimento de que os NAP's que compõem os documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF não podem ser fragmentados, pois são transversais uns aos outros, se complementam, são partes de um todo e, juntos, traçam a inteireza que contempla todas as dimensões humanas. Observou-se ainda, a necessidade de articulação da gestão para organizar e gerenciar o tempo destinado reelaboração do PPP das unidades educativas, numa perspectiva de participação docente na sua construção.

Para além dos acessos, usos e percepções, discutiu-se também nessa dimensão a necessidade de que professoras e professores exercitem sua reflexão

crítica direcionada para uma maior autonomia, que contemple as condições objetivas e as estruturas sociais e institucionais que demarcam a prática educativa. Nesse sentido, caminhando sobre os princípios da dialogicidade, novamente, a autonomia docente aparece mais próxima da coletividade do que do auto isolamento de professoras e professores, que caminham no diálogo rumo a uma reflexão crítica sobre as coisas e sobre o mundo que nos cerca.

Cabe reforçar ainda que as professoras participantes, em diversos momentos da entrevista, afirmam que nos últimos anos a RMEF tem reduzido drasticamente o tempo destinado às reuniões pedagógicas, resultando em um mecanismo de controle do trabalho docente utilizado para intensificar a responsabilidade e o trabalho, bem como restringir a autonomia docente, já que há menos tempo coletivo para reflexões e críticas sobre os aspectos regulatórios, cada vez mais burocratizados e normalizados nas instituições educativas, e sobre as reais necessidades objetivas cotidianas.

Por fim, encontrei indícios nos depoimentos das participantes de que os documentos prescritivos tem um potencial regulador da autonomia docente que de forma vertical e afunilada (do nível macro para o micro) vai preenchendo espaços antes não preenchidos, impondo limites aos direitos conquistados (como é o caso do tempo destinado as reuniões pedagógicas) em outros tempos históricos por professoras e professores ao longo da trajetória de lutas pela consolidação de suas/nossas carreiras na área, garantindo (ou lutando para garantir) condições materiais e humanas direcionadas a diferentes tempos, espaços e recursos que qualifiquem a docência nessa primeira etapa da Educação Básica.

Na terceira dimensão da entrevista, intitulada “**Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente**”, são problematizados alguns aspectos relacionados às condições de trabalho das professoras e professores da Educação Infantil, dentre os quais: o número de profissionais, o número de crianças por profissionais, os horários de entrada e saída das/dos professoras/professores e das auxiliares de sala, os horários de alimentação e higiene, a falta de manutenção nas estruturas físicas e naturais das unidades educativas, a falta de recursos materiais ou a baixa qualidade nos recursos disponibilizados pela RMEF, etc.

Os depoimentos das participantes também demonstram as dificuldades docentes em caminhar contra as coordenadas de tempos-espaços instituídos, a qual

estão submetidos crianças e docentes. Percebe-se que essas rotinas instituídas na relação entre tempo, espaço e recursos materiais incidem diretamente sobre a regulação do currículo e do trabalho docente. Nessa direção, os depoimentos das professoras transparecem constantes tentativas em alterar o prescrito por meio de suas ações, mas isso nem sempre é possível, visto que muitas professoras e professores “esbarram” em situações nas quais a estrutura temporal, espacial e material enraizada institucionalmente não permite mudanças na rotina culturalmente instituída.

As professoras também enfatizam que os recursos materiais que chegam não são suficientes para colocar em prática aquilo que se defende curricularmente. Infelizmente, o histórico da Educação Infantil no Brasil sempre esteve pautado na falta de investimento que englobam espaços físicos inadequados, bem como recursos materiais e formativos precários. O espírito de responsabilidade docente projetado historicamente pelas premissas assistencialistas que ainda ecoam no trabalho de professoras e professores de Educação Infantil, reforçado via políticas neoliberais, criou uma cultura docente de esconder as carências relativas ao trabalho docente. A “falta” virou algo comum, cotidiano, nas unidades educativas públicas de Educação Infantil. Nesse contexto, professoras e professores se sentem responsabilizados e pressionados a “dar conta” de uma atuação exemplar sem recursos garantidos para a execução dos planejamentos.

Portanto, diante dos depoimentos das participantes, foi possível encontrar alguns dispositivos reguladores da autonomia docente que não estavam necessariamente prescritos nos documentos orientadores, mas que compõem as condições objetivas cotidianas que são vivenciadas institucionalmente, materializando-se em currículos reais. É nesse cotidiano que os currículos vão se desenvolvendo. Do prescrito ao real, entre as possibilidades e as limitações diárias, entre a autonomia e a regulação das ações docentes, o currículo se desenvolve num contínuo movimento de relações humanas complexas e vivas. Contexto este que precisa ser intencionalmente planejado, organizado e sistematizado, mas que por sua dinâmica, reflete uma abertura ao inesperado, visto que este é o movimento próprio da infância.

Nos achados da quarta dimensão das entrevistas, intitulada “**Currículos reconstruídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação**”, as

participantes direcionam seus depoimentos para um movimento próximo e sensível aos movimentos coletivos e singulares das crianças, refletindo suas visões de mundo, criança, infância, suas defesas e concepções permeadas por escolhas do que vai ou não acontecer, caracterizadas pelas possibilidades entre a autonomia e regulação docente. Nesse movimento, as observações, os registros e o movimento de reflexão advindo deles, se mostraram ferramentas fundamentais para o planejamento das ações docentes. Nessa direção, as professoras participantes objetivaram em suas falas: de onde partem para planejar, como estruturam os seus planejamentos e como os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) estão presentes no planejamento e nas relações cotidianas.

A discussão sobre como são estruturados os planejamentos permearam os depoimentos das participantes e denunciaram algumas formas regulatórias de padronização estética sobre a documentação pedagógica. A discussão perdurou sobre o alinhamento com a perspectiva curricular e pedagógica do município, entendendo que modelos de planejamentos podem ser apresentados, porém não cobrados, pois a forma com que professoras e professores constroem seus planejamentos é autoral e flexível. Assim, partindo do entendimento de que o autoral também se constrói no coletivo, encoraja-se que as formas de organização dos planejamentos sejam discutidas coletivamente no sentido de partilha e crescimento profissional. Nesse sentido, parece-me que, ao longo de seus depoimentos, as participantes procuram demonstrar suas tentativas e táticas utilizadas na intenção de transgredir certo engaiolamento de suas proposições pedagógicas em modelos prontos e compartimentados.

São levantados três pontos a partir dos depoimentos analisados nessa dimensão: 1º) o risco que se tem diante da polarização entre “padronização versus flexibilização” dos planejamentos docentes diante de uma regulação curricular e/ou uma regulação por parte da gestão; 2º) o risco de fragmentação humana, movido por uma fragmentação curricular que deseja cada vez mais que o sujeito não se reconheça em sua inteireza, o que inclui pensar em vista de seu compartimentamento, de sua individualidade, e não na sua dimensão relacionada as relações sociais, a coletividade e ao que nos une enquanto seres humanos; 3º) o risco eminente de perder a autonomia profissional docente diante de aspectos regulatórios sutis, que nos direcionam a polarização, a fragmentação e a individualidade, portanto, aspectos

perigosos ao desenvolvimento e formação humana em função de intencionalidades que versam sua natureza neoliberal.

Nesse contexto de riscos, os depoimentos das participantes denunciam alguns sutis mecanismos regulatórios que tentam fragmentar o currículo para a Educação Infantil da RMEF e, conseqüentemente, o olhar docente para as relações travadas na infância. Além disso, esperava-se que os documentos curriculares da RMEF fossem reestruturados e alargados com a presença e participação maciça das professoras e professores da RMEF, no entanto, conforme verificamos na sessão que versa sobre a análise documental, o documento não caminhou para uma reestruturação ampliada, visto que apenas foram utilizados para se alto validar diante das exigências da BNCC ao município. Portanto, destaca-se a necessidade de que as professoras e os professores sejam mais do que representatividades na construção e reconstrução dos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF.

Quanto as percepções das professoras participantes sobre as possibilidades de reconstruir o currículo para a Educação Infantil da RMEF, primeiramente, identifiquei as concepções que cada uma das professoras tem sobre o currículo. A partir delas, foi interessante notar que dependendo da concepção de currículo que a participante tem, ela irá se reconhecer, ou não, como construtora de currículo. Também, o reconhecimento, ou não, de sua autoria docente vai esbarrar nas concepções defendidas sobre o currículo, indicando limites e possibilidades que refletem processos de autonomia e regulação da ação docente.

De acordo com os depoimentos, o que faz as professoras participantes se sentirem autoras de suas práticas pedagógicas e construtoras de currículos está relacionado a constituição de sua própria docência, assumida em sua inteireza no movimento de planejar, observar, refletir e repropor, pelo qual professoras e professores vão ressignificando os currículos, considerando a existência de certo grau de autonomia – também declarado como “liberdade para escolher” o que será trabalhado com as crianças – que oferece novos sentidos e significados às ações cotidianas. Por meio das falas das participantes, subtende-se que o currículo se desdobra em expressões plurais que são construídas, desconstruídas e reconstruídas no seu processo de desenvolvimento e contextualidade. Também é interessante notar, nesse contexto, que uma das professoras participantes diz, inicialmente, não se reconhecer como construtora de currículo. No entanto, na medida em que ela vai

se colocando enquanto autora de sua prática pedagógica e adotando o currículo na ação, a participante vai se reconhecendo nesse movimento de reconstrução curricular.

Localizada a relação entre a construção do currículo e a autonomia, percebe-se uma autonomia restrita na perspectiva da construção dos documentos curriculares da RMEF, visto que, muitas vezes, as professoras não conseguem fazer-se ouvir nesse momento de produção curricular. Sob essa ótica, interessa observar que a autonomia exercida no movimento da docência na Educação Infantil, ressignificando o currículo prescrito no movimento do currículo em ação, não parece estar sendo considerada como um ponto de partida para a escrita dos documentos que pronunciam qual é o currículo da RMEF.

Por fim, compreendendo a complexidade entre os processos de autonomia e regulação docente, considere importante chamar a atenção para a necessidade de tentar entender por onde passam as regulações das/dos docentes, assim como, para as táticas e estratégias encontradas por professoras e professores (mesmo que inconscientemente) para burlar esses controles em função do desenvolvimento de suas autorias. Também, é preciso considerar que o movimento de autoria docente transita entre o isolamento e a coletividade, sendo que quanto mais isoladas estão, menos as professoras se sentem autoras. Por isso, o desenvolvimento potencial da autoria docente está atrelado aos movimentos coletivos nas unidades educativas.

Quanto aos achados da última dimensão das entrevistas, intitulada “**Condições e exigências sobre a docência**”, os depoimentos das professoras participantes manifestaram que a intensificação do trabalho docente e as desigualdades trabalhistas são realidades que vem individualizando/isolando cada vez mais os sujeitos que compartilham a educação das crianças em espaços de Educação Infantil, e que também provoca certa hierarquização nos cargos institucionais em função de um controle sobre a formação e desenvolvimento das crianças. Portanto, a gestão encontra-se sobrecarregada, e está direcionada cada vez mais ao controle do trabalho docente ao invés de ser apoio e orientação. Assim, na perspectiva do alargamento de processos regulatórios nas instituições educativas, a autonomia docente vai perdendo espaço e as professoras e professores vão sendo sobrecarregadas/os.

Essa sobrecarga de trabalho aos docentes se deve a dois aspectos principais: primeiro, a precarização das condições de trabalho de professoras e professores, refletida, por exemplo, na falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos

materiais, bem como no não reconhecimento da profissão, nos baixos salários e/ou salários desiguais. Segundo, ao aumento de exigências impostas aos docentes – intensificação do trabalho docente. O resultado dessa sobrecarga de trabalho cria “*um cansaço coletivo*” nas professoras e professores, dificultando os movimentos de interação e aumentando o isolamento docente. Portanto, com o aumento das responsabilidades, surge o sentimento de culpa por parte das professoras e professores por não conseguir “dar conta” de tantas exigências. No entanto, é preciso esclarecer que, na verdade, muitos problemas que atualmente vem sendo colocado sobre os ombros docentes são de ordem social e institucional, advindos da própria forma organizativa que a sociedade neoliberal vem estabelecendo aos sujeitos.

O ritmo imposto pela sociedade em que vivemos está cada vez mais acelerado e as exigências do mercado estão se tornando também as exigências educacionais. A necessidade de produtividade excessiva e controlada, tornou-se a nova exigência docente. No entanto, tal produtividade está virando, para muitos, automatização tendente a diminuir o espaço criativo e autoral docente, engessando o pensar sobre as ações cotidianas e também sobre aquilo que chega aos docentes como normativa e/ou exigência, o que pode levar a um constrangimento da autonomia docente nas instituições educativas. Assim, uma sobrecarrega exaustiva é imposta ao corpo e a mente humana de professoras e professores, e, conseqüentemente, daqueles com quem compartilhamos a docência: as crianças. No entanto, as participantes demonstram que existem movimentos de resistência diante desses processos automatizados.

As participantes percebem a existência de mecanismos de regulação e controle sobre seu próprio trabalho. Elas trazem em suas falas indícios de movimentos verticais de imposição do que e de que forma as professoras e os professores devem fazer o seu trabalho, muitas vezes de maneira sutil, mas que interferem, limitam e regulam o trabalho de professoras e professores. Além disso, as participantes, em diversos momentos da entrevista, dão indícios de que, com a intensificação do trabalho docente, mesmo com a hora atividade em vigência, a falta de tempo para cumprir todas as exigências e tarefas advindas, principalmente, das condições objetivas que condicionam o trabalho nas unidades educativas, não lhes permitem investir em si próprias e, conseqüentemente, em seu trabalho. Este fato, é também uma exigência da atual sociedade: renovar as habilidades e competências profissionais.

É importante notar ainda, que os depoimentos das professoras participantes se transformaram em reivindicações para qualificar o trabalho desenvolvido na RMEF. Isoladas em meio a intensificação do trabalho docente e, de certa forma, constrangidas em meio aos sutis mecanismos utilizados para o controle sobre a docência, encontra-se a angustia de uma categoria que não tem sido ouvida e tem sua voz cada vez mais “tolhida”. Nesse sentido, este é um espaço pelo qual trago as vozes dessas professoras para serem ouvidas. Afinal, são elas que estão na linha de frente da educação, são elas que enfrentam todas as contradições e dificuldades cotidianamente e são elas que possuem a potência para gerir com coletividade o movimento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil.

6 PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA E REGULAÇÃO NO ENTRECruzAMENTO DOS DISCURSOS DOCUMENTAIS COM OS DISCURSOS DOCENTES

Nessa seção, provoquei o entrecruzamento dos discursos encontrados nas análises dos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) com os discursos docentes sobre os limites e as possibilidades de reconstrução curricular coletados em conversa com as professoras participantes a partir das entrevistas semiestruturadas. Nessa relação, os discursos teóricos trazidos para fundamentar esse trabalho também ganham centralidade e se ampliam na direção de qualificar os achados (e os escondidos) dessa pesquisa. Como vimos, a trama perdurou sobre as concepções de currículo e de docência trazidas nas duas seções analíticas em meio as questões relativas a autonomia e a regulação.

Como ressaltai na seção 4, que versa sobre a análise documental, observou-se que os primeiros documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF (2010 e 2012) retratam uma concepção de currículo que ainda divide seu uso terminológico com outros termos como “proposta pedagógica” e “projeto educacional-pedagógico”, em função de uma forte preocupação com as especificidades da área e de uma diferenciação desta para com as demais etapas de ensino para as quais existem programas e grades de conteúdos a serem ensinados. Essa mesma preocupação é refletida também no depoimento da participante Camélia, quando, em alguns pontos de sua fala, a professora demonstra uma concepção híbrida de currículo refletida na forma como se autocorrige substituindo termos antes ditos. Parece-me que ela não se sente totalmente segura em utilizar o termo “conteúdo” ou o próprio termo “currículo” no âmbito da Educação Infantil. Seu desconforto semelha estar relacionado a preocupação com as especificidades dessa etapa da Educação Básica e a proximidade histórica com as propostas de escolarização precoce.

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

de 2012 conforme está presente nas DCNEIs/2009, para a qual o currículo da Educação Infantil é concebido como:

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

A partir da concepção de currículo descrita nas DCNEIs/2009, os documentos da RMEF complementam e ampliam essa acepção, trazendo o aspecto contextual de construção de um caminho a ser percorrido como concepção de currículo refletida na perspectiva de constância, continuidade e aprofundamento. Portanto, a concepção de currículo presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF entende o currículo como instrumento de organização para o desenvolvimento de um projeto formativo com objetivo de diversificar e complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças nas instituições de Educação Infantil municipais, que se expressa nos e pelos projetos educacionais-pedagógicos construídos em cada contexto singular, assim como, nas intencionalidades pedagógicas que visam mediar as relações sociais que a criança estabelece com os outros, com o mundo e com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

As concepções sobre o currículo abordadas pelas professoras participantes da pesquisa na seção 5, que versa sobre as análises das entrevistas, se aproximam da acepção encontrada nos documentos curriculares da RMEF. Para uma melhor visualização das concepções de currículo abordadas pelas participantes, sintetizei os depoimentos e elaborei o Quadro 8 que segue:

Quadro 8 – A concepção de currículo para cada professora entrevistada

PROFESSORAS PARTICIPANTES	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
Professora Camélia	O uso do termo currículo pela participante Camélia parece induzir ao entendimento de uma prática com viés mais prescritivo, vinculado ao controle e a regulação do conhecimento e do trabalho docente, bem como a racionalização dos processos de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo, refletindo sobre os movimentos cotidianos, a fala da participante Camélia corrobora com Sacristán (2000; 2013), quando entende a necessidade de olhar para a criança, construindo o currículo junto com elas, afinal, muito mais do que um conjunto de disciplinas a serem estudadas, o currículo envolve uma prática complexa que articulada aos contextos educacionais resulta em um eixo orientador da ação educativa.
Professora Girassol	A participante Girassol indica o currículo como um conjunto de valores, conhecimentos e saberes. Ressalta-o para além de um documento prescrito, que contempla os saberes que são construídos cotidianamente nas relações

	humanas estabelecidas no coletivo institucional. A participante ainda indica que as concepções delineadas dentro do currículo vão definindo uma identidade para a Educação Infantil, refletida nas suas especificidades. Aponta que o currículo é um caminho para refletir sobre a docência com as crianças pequenas. Subentende-se ainda, pela fala da participante Girassol, que o currículo não apenas se concretiza na prática, mas se nutre dela, ultrapassando uma visão simplista de grade de matérias e disciplinas e alcançando uma acepção de projeto formativo narrado e redesenhado cotidianamente com as crianças.
Professora Violeta	A concepção de currículo presente no depoimento da participante Violeta indica a compreensão de um processo formativo mais amplo, um eixo de princípios e organização da ação educativa, que por meio de ações intencionais encaminha o viver partilhado no cotidiano institucional. Esta acepção vai ao encontro do que defende Pacheco (2005), de que o currículo é construído também na prática do dia a dia, para e junto com as crianças. Em contraponto, a participante Violeta demonstra sua preocupação com a forma organizacional do currículo para a Educação Infantil da RMEF que divide as crianças em grupos etários, o que pode normalizar a seriação e hierarquização das propostas a serem desenvolvidas no trabalho docente com as crianças.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes, 2020.

Ao observar as concepções descritas no Quadro 8, pode-se afirmar que as concepções de currículo das professoras participantes da pesquisa corroboram com a concepção de currículo descrita nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF e refletem um olhar sensível para as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, reforçando o cuidado em não trazer para as crianças de zero a seis anos aspectos escolarizantes advindos das demais etapas de ensino. No entanto, é importante indicar que há críticas direcionadas ao currículo já estabelecido na RMEF e na expectativa de sua reelaboração, as participantes expressam a possibilidade de reconstrução curricular para além de uma tradução e implementação, mas de uma ressignificação autoral que considera aspectos contextuais e concretos movidos pelo cotidiano educativo junto com as crianças.

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

Quanto a concepção de docência presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, observa-se certa contradição, visto que eles procuram distanciar seus discursos de uma concepção de docência como mera executora e

reprodutora dos conhecimentos que compõem o currículo para a área e coloca-a numa perspectiva complexa e dependente das relações e condições objetivas que são travadas cotidianamente. No entanto, desconsideram totalmente as condições objetivas e políticas para a efetivação do que está prescrito.

Considerando essa contradição, o discurso presente nos documentos curriculares define as professoras e professores como agentes mediadores das relações entre as crianças e delas com os conhecimentos sobre o mundo. Assim, professoras e professores precisam “selecionar” o que irão propor às crianças. Para isso, é papel docente o ato de planejar e de sistematizar a documentação pedagógica, sendo que essas ações são norteadas pela atenção às relações travadas no contexto educativo entre e com as crianças. Portanto, para mediar essas relações, professoras e professores precisam estar constantemente ampliando seu próprio repertório cultural para então conseguir ampliar os repertórios das crianças.

Nesse sentido, o discurso sobre a concepção de docência presente nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, compreende as professoras e professores enquanto autoras/es de suas práticas pedagógicas e produtoras/es de teorias. Também, supõem-se que pelo movimento da docência no cotidiano com as crianças, professoras e professores reconstróem o currículo prescrito pela RMEF, visto que são essas profissionais – nessa relação com as crianças – que “efetivarão” o currículo. No entanto, cabe lembrar, conforme os depoimentos das professoras entrevistadas, que nem sempre esse discurso se cumpre e um exemplo concreto disso é o baixo incentivo a participação das professoras e professores na elaboração e reelaboração dos documentos curriculares da RMEF.

Considerando essas contradições próprias do discurso documental, a acepção de docência desenhada nos documentos curriculares da RMEF se aproxima das concepções trazidas pelas professoras participantes da pesquisa na seção 5 que versa sobre as análises das entrevistas. Para uma melhor visualização das concepções de docência abordadas pelas participantes, sintetizei os depoimentos e elaborei o Quadro 9 que segue:

Quadro 9 – A concepção de docência para cada professora entrevistada

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

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes, 2020.

Ao observar as concepções descritas no Quadro 9, pode-se afirmar que as concepções de docência das professoras participantes da pesquisa se aproximam da concepção de docência descrita nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF, no entanto, as participantes descrevem também um lado que não está

explícito nos documentos curriculares da RMEF e que diz respeito as condições objetivas para a concretização dessa docência. Tal fato revela certo distanciamento entre as condições reais e o que está prescrito, já que as participantes procuram demonstrar aspectos que dificultam cotidianamente seu trabalho, dentre estes encontram-se as carências formativas, materiais e estruturais.

Outro ponto interessante refere-se a condição de autoria descrita nos documentos curriculares, a qual é reconhecida pelas próprias professoras participantes. Tal condição de autoria e de ressignificação curricular docente por meio das relações estabelecidas com as crianças, vem acompanhada dessa mesma contradição entre o que se idealiza e quais as condições que são oferecidas para a sua realização. Assim, a condição de professoras autoras encontra-se em meio a aspectos contraditórios: entre os indícios de autonomia docente trazidos nos documentos curriculares e nos depoimentos das participantes, e a intensificação do trabalho docente que provoca uma sobrecarga nas professoras e professores refletindo aspectos regulatórios sobre essa docência. Essa contradição tem refletido, por vezes, em movimentos de reprodução e, em outros, em movimentos de resistência por parte das docentes. Portanto, a contradição se coloca também como dispositivo caracterizador para a docência que é identificada contraditoriamente entre a autonomia e a regulação, entre o real e o idealizado, entre as reproduções e resistências, etc.

Nesse emaranhado analítico sobre as concepções de currículo e de docência, percebo que meu maior desafio nessa pesquisa foi identificar e decodificar os dispositivos reguladores desse currículo e dessa docência no contexto da Educação Infantil. Talvez, porque esses dispositivos estão imbricados nas ideologias dominantes. Nesse contexto, o entendimento sobre ideologia pode ser definido como

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

Portanto, os dispositivos regulatórios do currículo e da docência vem cada vez mais sendo utilizados nos discursos políticos, das mídias, dos textos curriculares e os modos de ser e estar no mundo. Assim, de acordo com Selwyn (2014), nos últimos trinta anos, a ideologia tem se transmutado – se moldado – de acordo com os contextos, com os interesses, em meio as correlações de forças e poderes que foram se estabelecendo. Sob essa ótica, os discursos vão se articulando na produção de

“verdades” produzindo reflexões que visam potencializar, ou não, aspectos relacionados aos interesses dos grupos dominantes e que são incorporadas ao senso comum, nos modos de perceber a – e de conviver em – sociedade.

De fato, está claro nas análises apresentadas que os currículos oficiais de âmbito nacional regulam e constroem, os currículos prescritos regionais/locais. Isso se deve ao fato de que esses documentos curriculares são geridos pelas políticas do conhecimento oficial sob uma forte ideologia neoliberal que tem tentado transformar a educação numa grande mercadoria com os mais diversos nichos mercadológicos, dentre os quais encontra-se a resignificação da docência, seu papel e suas funções. Portanto, os dispositivos reguladores dos currículos são identificados nessa pesquisa sob uma forma ideológica, implantada no imaginário social por meio das tentativas de estabelecimento de “consensos” que vão sendo incorporados ao senso comum. Esses dispositivos são materializados, principalmente, pela lógica do mercado a partir das competências e habilidades implantadas no currículo, nas escolhas pelas quais o conhecimento e as infâncias vão sendo homogeneizados e fragmentados, bem como pelo próprio desenho curricular que vai se estabelecendo em âmbito regional/local em função dos normativos nacionais.

Entendo que ao aproximar os documentos curriculares da RMEF do texto da BNCC por meio das similitudes, estes aspectos regulatórios começam a aparecer por meio dos princípios de competências que cercam diversos âmbitos – material pedagógico, formação docente e avaliação – os quais se constituem em uma rede de regulação do trabalho docente e se materializa em uma tentativa homogeneizante, gerida sob os princípios de auto-responsabilização (e conseqüentemente, de culpabilização sobre o indivíduo), empreendedorismo individual (na qual o sujeito precisa estar constantemente acompanhando a novas exigências formativas para o trabalho independente das condições objetivas para a sua realização), dentre outras noções definidas a partir do que está sendo chamado de direito à liberdade individual.

Ao mesmo tempo em que os currículos são regulados por esses dispositivos ideológicos, também regulam os conhecimentos, a docência, as infâncias, etc. Portanto, entendendo os dispositivos regulatórios sob a ótica da ideologia que a compõem, a docência segue sendo controlada por esses dispositivos reguladores. No entanto, parece-me que eles encontram-se, muitas vezes/também, camuflados pelas condições objetivas com as quais professoras e professores colocam o currículo em

movimento, reconstruindo-o. Portanto, diante dos depoimentos das participantes, foi possível encontrar alguns dispositivos reguladores da autonomia docente que não estavam necessariamente prescritos nos documentos orientadores, nem implícitos neles, mas que compõem as condições objetivas cotidianas que são vivenciadas institucionalmente, materializando-se em currículos reais.

Um exemplo concreto refere-se a precarização das condições de trabalho de professoras e professores, refletida, na falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos materiais, no não reconhecimento da profissão, nos baixos salários e/ou salários desiguais, assim como, no aumento de exigências impostas as professoras e professores – resultados da intensificação do trabalho docente. Essa sobrecarga de trabalho dificulta os movimentos de interação e aumenta o isolamento docente, provocando ainda um sentimento de culpa por parte das professoras e professores por não conseguir “dar conta” de tantas exigências. Identificou-se ainda um conjunto de regras a serem seguidas (declaradas ou silenciadas, já que nem todas vem por escrito, pois há aquelas “regras” enraizadas culturalmente e pouco discutidas nos/nas locais/profissões), pelas quais são construídos modos de racionalização do trabalho docente, interferindo no grau de autonomia de professoras e professores.

Todavia, as professoras participantes não estão alheias aos mecanismos de regulação e controle sobre seu próprio trabalho. Elas trazem em suas falas indicativos de movimentos verticais de imposição do que e de que forma devem fazer o seu trabalho, muitas vezes de maneira sutil, mas que interferem, limitam e regulam o trabalho de professoras e professores. Portanto, ao longo de seus depoimentos, as participantes dão indícios sobre a utilização de táticas na intenção de transgredir certo engaiolamento de suas proposições pedagógicas em modelos prontos e compartimentados, demonstrando movimentos de resistência e, de certa forma, de autonomia, diante de processos cada vez mais automatizados, burocratizados e regulados.

Assim, a autonomia docente aparece nos depoimentos das professoras participantes muito mais próxima de movimentos coletivos do que do auto isolamento, corroborando com Contreras (2002, p. 199), quando afirma que “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente”. Assim, a autonomia docente se constrói no encontro com os outros, mediada pelas negociações estabelecidas por meio do diálogo que perpassa pela compreensão de seus próprios

critérios profissionais, mas também dos critérios de outros profissionais. Por isso, preocupa esses dispositivos regulatórios intensificadores do trabalho docente, portanto, potencializadores do isolamento docente e limitadores da autonomia de professoras e professores. Além disso, a autonomia docente também aparece nos depoimentos ligada ao autoconhecimento quando acompanha um processo interior de compreensão, reflexão e construção do “eu” profissional e do “nós” profissionais pelas professoras participantes, o que demonstra um posicionamento em relação as possibilidades de fazer escolhas a partir dessa construção profissional docente diante dos desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias como professoras na Educação Infantil.

Em defesa da autonomia docente, o diálogo e a reflexão crítica são colocados em ênfase nos depoimentos das participantes e um novo termo parece ser utilizado para expressar essa autonomia: a autoria docente. Nesse sentido, a autoria docente parece, as vezes, se confundir com a autonomia docente, já que as duas transitam entre o isolamento e a coletividade, sendo que, quanto mais isoladas as professoras estão, menos as professoras se sentem autoras/autônomas. Portanto, o desenvolvimento potencial da autonomia docente parece estar atrelado aos movimentos autorais e coletivos nas unidades educativas e requer um exercício de vigilância constante. Nesse sentido, entendo que é pelo exercício da autonomia que professoras e professores constroem sua autoria docente no processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização das crianças.

Entendendo que a autoria docente ora é liberta, ora é submetida, diante de processos de autonomia e regulação no contexto da Educação Infantil. Ao meu ver, a autoria docente se faz na ressignificação e no entrecruzamento de práticas e vivências que constituem as professoras e professores enquanto atores que combinam, cada qual ao seu modo, o que já está dito e feito por outros, reinventando uma nova forma de dizer e de fazer, criando arranjos e rearranjos para novos jeitos de ser e estar no mundo. Portanto, foi importante dar visibilidade para as estratégias utilizadas por professoras e professores como forma de reagir e resistir às tentativas de inferiorização que pesam atualmente sobre a docência, pois são esses movimentos de reação e resistência que fazem da docência, um movimento de construção cotidiana de autorias coletivas.

No entanto, reconheço que a temática da autoria docente precisa ser melhor aprofundada em estudos posteriores para que possa favorecer a compreensão ampla de seus sentidos e significados a fim de refletir sobre importantes indagações. Algumas delas são: Se os termos “autonomia” e “autoria” tem significados etimológicos diferentes, quais seriam os sentidos dados a autonomia docente e a autoria docente para que sejam utilizados como sinônimos? Seria correto dizer que a autoria docente traz indícios de autonomia as professoras e professores? Ou a autonomia docente é que traz indícios de autoria as professoras e professores? Quais as condições objetivas e subjetivas necessárias para o desenvolvimento da autoria e da autonomia docente? Quais os elementos necessários para pensar as professoras e professores como detentores de autonomia e autoria no exercício da docência? Essas são algumas questões mobilizadoras de um próximo estudo.

Como síntese dessa seção, por meio da inferência sobre os dados analisados, foi possível atuar diretamente sobre as causas e os efeitos provocados pelas mensagens textuais dos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, bem como as mensagens referentes às percepções docentes encontradas nos depoimentos das professoras participantes, indicando as possibilidades de (re)construir o currículo na Educação Infantil. Essa inferência incluiu aspectos de regulação e autonomia, assim como de reprodução ou resistência, revelando mensagens explícitas, mas também, intenções implícitas nesses conteúdos analisados. Assim, por meio do entrecruzamento das análises, percebe-se que a autonomia docente é controlada por dispositivos regulatórios que estão, contraditoriamente, dentro e fora dos currículos oficiais/prescritos e dos currículos reais colocados em movimento na ação docente com as crianças. Compreendo ainda, que apesar da dificuldade em desenhar e explicitar o que são exatamente esses dispositivos regulatórios, eles coexistem de uma forma sutilmente mascarada pelos discursos neoliberais que estão cada vez mais incorporados nas mídias, nas políticas e no próprio senso comum.

Por fim, as professoras procuraram demonstrar em seus depoimentos a existência de espaços de autonomia em meio a esses processos regulatórios. Mesmo que esses espaços estejam cada vez mais reduzidos (e, as vezes, camuflados em uma autonomia ilusória), as participantes (e, também, os documentos curriculares, embebidos de suas intenções declaradas e silenciadas) evidenciam as professoras e

professores como autoras de suas práticas pedagógicas. No entanto, parece-me que a autoria docente trazida nos discursos docentes é entendida como forma de resistência, enquanto a autoria docente trazida nos discursos documentais é entendida como responsabilização e, de certa forma, como reprodução de práticas tidas como exitosas. Assim, finalizo este entrecruzamento reconhecendo na temática sobre a autoria docente novas possibilidades e intenções de pesquisa. Afinal, “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (FREIRE, 2016, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, desafiei-me a tratar dos complexos assuntos relacionados a (re)construção do currículo no movimento da ação docente no contexto da Educação Infantil. Em meio aos estudos teóricos, num intenso processo de lapidação temática, centralizou-se os aspectos igualmente complexos referentes a autonomia e a regulação. Tal investigação se ancorou na seguinte questão central: Como as professoras e os professores da Educação Infantil reconstruem o currículo prescrito – que tem um potencial regulador, e qual autonomia se tem diante dessa regulação? Para buscar respostas a esse questionamento, tracei como objetivo geral analisar como as professoras e professores constroem e reconstruem currículos no movimento da docência na Educação Infantil, diante de mecanismos de autonomia e regulação.

No intuito de responder a esse objetivo, muitas perguntas foram feitas, sendo que algumas foram respondidas ao longo da própria escrita dissertativa, enquanto outras serviram (e servem) de reforço para mover a curiosidade epistemológica – minha própria, mas também, daqueles que se sentem mobilizados aos desafios da busca, do estudo e da pesquisa. Esse movimento de questionar perdurou durante todo o período de coleta e de análise dos dados, resultando em idas e vindas ao longo de todo o texto, direcionadas ao encontro dos achados (e escondidos) desta investigação.

O trajeto percorrido nesses dois anos de pesquisa não foi fácil e muitos foram os desafios enfrentados. Dentre os quais, a pandemia que se instalou mundialmente desencadeada pela Covid19 e que afetou as condições objetivas e subjetivas para a construção e desenvolvimento desse estudo, bem como nas vidas pessoais e profissionais de inúmeras pessoas por todo o mundo. Desde o início desse estudo, pensava que essa pesquisa não poderia apenas seguir um raciocínio lógico, contínuo e conclusivo, mas que necessitaria um olhar mais complexo e aberto: um olhar que considerasse a não-linearidade, as contradições e as subjetividades humanas. Assim, quando me deparei (junto a tantos outros) com essa pandemia, impactou-me que a própria vida é assim: cheia de contradições, idas e vindas, e que cada um sente e se afeta de um jeito subjetivamente único, mas que precisa ser considerado. Portanto, ao chegar neste ponto da pesquisa – o ponto em que eu deveria “concluir” este estudo

– reflito e me abro para o seu caráter inconcluso diante da consciência de meu próprio inacabamento humano.

A partir do entendimento de que vivemos num tempo e espaço historicamente inacabado, inconcluso, é possível compreender o mundo como realidade concreta, que é – e pode ser – construída, desconstruída e reconstruída à medida que a objetividade se encontra com aspectos subjetivos e, muitas vezes, polarizados, do movimento dialético que envolve o pensamento e a ação humana. Nesse movimento, essa pesquisa identifica a docência e o currículo contraditoriamente entre a autonomia e a regulação, entre o real e o idealizado, entre as reproduções e resistências, enquanto dimensões históricas e sociais de formação humana que tem como base a dialética da contradição. Portanto, considera os conflitos e as contradições como parte estruturante do processo dialético de pensar e repensar sobre o currículo e a docência no sistema educacional e político brasileiro. É com essa ótica que trago a seguir algumas considerações referentes ao trabalho de investigação realizado.

Por meio do primeiro objetivo específico, buscando verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e suas implicações sobre a autonomia docente, demonstrase por meio da evolução histórica da constituição dos normativos nacionais analisados, o afunilamento e, de certa forma, um fechamento, direcionado e verticalizado, resultante num currículo normativo e obrigatório dentro de um contexto nacional. Esses currículos oficiais de âmbito nacional regulam e constroem os currículos prescritos regionais/locais. Isso se deve ao fato de que esses documentos curriculares são geridos pelas políticas do conhecimento oficial sob uma forte ideologia neoliberal que vem trazendo a lógica do mercado para dentro da educação, transformando-a em uma potência mercantil com seus diversos nichos mercadológicos, dentre os quais encontra-se uma forte tentativa de ressignificação da docência, seu papel e suas funções. Portanto, os dispositivos reguladores dos currículos são identificados nessa pesquisa sob uma forma ideológica, implantada no imaginário social por meio das tentativas de estabelecimento de “consensos” que vão sendo incorporados ao senso comum e, conseqüentemente, ao próprio currículo.

Concomitante aos dispositivos reguladores do currículo, verificou-se alguns dispositivos reguladores da autonomia docente que não estavam necessariamente prescritos nos documentos orientadores, nem implícitos neles, mas que encontram-

se camuflados pelas condições objetivas com as quais professoras e professores colocam o currículo em movimento, materializando-os em currículos reais. Esses dispositivos têm se refletido na precarização das condições de trabalho de professoras e professores, por meio da falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos materiais, do não reconhecimento da profissão, dos baixos salários e/ou salários desiguais, assim como, do aumento de exigências impostas às professoras e aos professores – resultados da intensificação do trabalho docente. Essa sobrecarga de trabalho dificulta os movimentos de interação e aumenta o isolamento docente, provocando ainda um sentimento de culpa por parte das professoras e professores por não conseguir “dar conta” de tantas exigências.

Conclui-se que os dispositivos reguladores presentes (e, por vezes, camuflados) nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil de âmbito nacional, adotados nos documentos curriculares da RMEF, propagam a ideia de que as professoras e professores são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam as instituições educativas, visto que desconsidera as condições concretas para o desenvolvimento do trabalho docente e o histórico de cargas de lutas sindicalizadas que foram realizadas para garantir minimamente a efetivação de uma educação de qualidade. Dessa forma, a gestão municipal demonstra por meio de seus documentos curriculares uma desresponsabilização do município (e, conseqüentemente, do Estado) como provedor das condições objetivas relacionadas diretamente a melhoria da qualidade educativa para a Educação Infantil e aponta para a docência toda a responsabilidade para obtenção de práticas tidas como exitosas, que figurativamente propagam uma falsa excelência sobre o que é trabalhar como docente na RMEF – como se as condições estivessem dadas para a realização do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Outro objetivo específico nessa pesquisa foi o de identificar os acessos, os usos e as percepções atribuídas aos documentos curriculares oficiais pelas professoras e professores da Educação Infantil. Quanto aos acessos, as professoras participantes indicaram que o contato e estudo dos documentos orientadores de âmbito nacional se deram com maior profundidade no período de formação inicial (graduação) – também no mestrado para aquelas que possuem o título – sendo que a partir do momento em que ingressaram como professoras da RMEF, a referência e estudo passou a ser sobre os documentos de âmbito municipal/local. Nesse

sentido, valorizam positivamente a distribuição impressa dos documentos curriculares orientadores da RMEF, bem como a disponibilização do material no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como forma de tornar os documentos mais acessíveis às professoras e aos professores, à própria comunidade e aos demais interessados. Ainda assim, registra-se, pelo olhar e fala das professoras, a existência de profissionais que não tem o conhecimento e estudo sobre o material.

Quanto aos usos desses documentos curriculares, as professoras entrevistadas indicam que o material da RMEF serve para pesquisas cotidianas, para elaborar e fundamentar a documentação pedagógica que é composta pelos planejamentos, registros e pareceres descritivos sobre as crianças, bem como para subsidiar discussões nas reuniões pedagógicas realizadas nas unidades educativas. No entanto, uma das participantes reconhece que muitas professoras e professores da RMEF ainda não possuem os conhecimentos necessários para utilizar os documentos curriculares nos seus planejamentos e/ou como inspiração para suas práticas pedagógicas.

Quanto as percepções docentes sobre os documentos curriculares da RMEF, registra-se a necessidade de não fragmentação curricular dos Núcleos da Ação Pedagógica, pois tais núcleos traçam a inteireza que contempla todas as dimensões humanas de maneira indissociável. Além disso, ressalta-se a expectativa de participação das professoras e professores no processo de construção e reconstrução dos documentos curriculares municipais para além de espaços de representatividade, visto que a participação tem sido muito mais direcionada aos diretores e supervisores, e não tanto aos docentes. Nessa mesma direção, constata-se a necessidade de articulação da gestão para organizar e gerenciar o tempo destinado a reelaboração do PPP das unidades educativas, numa perspectiva de participação docente na sua (re)construção.

No terceiro objetivo específico, ao investigar a percepção que as professoras e os professores demonstram sobre as possibilidades de (re)construir o currículo no movimento da docência na Educação Infantil, busquei as concepções atribuídas pelas professoras participantes ao currículo no contexto da Educação Infantil. Nessa direção, identifiquei nas falas das professoras que o currículo constrói uma identidade para a Educação Infantil indicando um caminho para refletir sobre a docência da área. As professoras também sinalizam que o currículo envolve uma prática complexa que

articulada aos contextos educacionais resulta em um eixo orientador da ação educativa. Definem o currículo como um conjunto de valores e conhecimentos, ressaltando-o para além de um documento prescrito que contempla os saberes que são construídos cotidianamente nas relações humanas estabelecidas no coletivo institucional. Em contraponto, existe uma preocupação com a forma organizacional do currículo para a Educação Infantil da RMEF que divide as crianças em grupos etários, o que pode normalizar a seriação e hierarquização das propostas a serem desenvolvidas no trabalho docente com as crianças.

Conforme analisado, dependendo da concepção de currículo adotada pelas professoras, elas se reconhecem (ou não) como construtoras de currículo e autoras de sua docência. De acordo com os depoimentos, o que faz as professoras se sentirem autoras de suas práticas pedagógicas e construtoras de currículos está relacionado a constituição de sua própria docência, assumida no movimento de planejar, observar, refletir e repropor, pelo qual professoras e professores vão ressignificando os currículos, considerando a existência de certo grau de autonomia – também declarado como “liberdade para escolher” o que será trabalhado com as crianças – que oferece novos sentidos e significados às ações cotidianas. Também é interessante notar que uma das professoras entrevistadas diz, inicialmente, não se reconhecer como construtora de currículo. No entanto, na medida em que ela vai se colocando enquanto autora de sua prática pedagógica e adotando o currículo na ação, a participante vai se reconhecendo nesse movimento de reconstrução curricular.

Outro ponto derivado dessa análise refere-se a interferência dos dispositivos de regulação na própria subjetividade docente, à medida que professoras e professores se sentem cada vez mais comprometidos com as novas exigências advindas da ideologia neoliberal e, portanto, culpadas/os por não conseguirem “dar conta” de todas as responsabilidades a que estão submetidas/os. Isso resulta, muitas vezes, na sensação de uma autonomia ilusória, pela qual professoras e professores perdem de vista a ideia de controle externo sobre o seu trabalho diante de sutis movimentos verticais de imposição sobre como, quando e onde realizar o trabalho docente. Essa verticalização interfere, limita e regula o trabalho de professoras e professores. No entanto, como forma de subverter esses movimentos, as participantes dão indícios de transgressão diante de certo engaiolamento de suas proposições pedagógicas em modelos prontos e compartimentados, demonstrando movimentos

de resistência e, de certa forma, de autonomia, diante de processos cada vez mais automatizados, burocratizados e regulados.

Assim, de acordo com as análises, a autonomia docente se constrói no encontro com os outros, mediado pelas negociações estabelecidas por meio do diálogo que perpassa pela compreensão dos próprios critérios profissionais, mas também, dos critérios de outros. A autonomia docente também aparece nos depoimentos ligada ao autoconhecimento quando acompanha um processo interior de compreensão, reflexão e construção do “eu” profissional, que se reflete na constituição do “nós” enquanto categoria coletiva. De tal modo, a autonomia docente está refletida também nas possibilidades de fazer escolhas diante dos desafios enfrentados ao longo das trajetórias como professoras e professores na Educação Infantil. Ainda, de acordo com as falas das professoras entrevistadas, o desenvolvimento potencial da autonomia docente parece estar atrelado aos movimentos autorais e coletivos nas unidades educativas e requer um exercício de vigilância constante.

As professoras entrevistadas manifestam os processos de intensificação do trabalho docente e as desigualdades trabalhistas enquanto realidades que vem individualizando/isolando cada vez mais os sujeitos que compartilham a educação das crianças em espaços de Educação Infantil, o que também provoca certa hierarquização nos cargos institucionais em função de um controle sobre a formação e desenvolvimento das crianças. Assim, na perspectiva do alargamento dos processos regulatórios nas instituições educativas, a autonomia docente vai perdendo espaço e as professoras e professores vão sendo sobrecarregados e culpabilizados em meio a intensificação do trabalho docente e, de certa forma, vão tendo sua autonomia constrangida em meio aos sutis mecanismos reguladores da docência. Nesse sentido, as análises levam a considerar que a intensificação do trabalho docente opera na subjetividade das professoras e professores que passam a buscar estratégias para comprovar suas competências profissionais.

Os depoimentos das professoras denunciam a angústia de uma categoria que não tem sido ouvida e tem sua voz cada vez mais “tolhida”, conforme a fala de uma das professoras entrevistadas. Esse apagamento dos discursos docentes na RMEF (e também nas próprias políticas educacionais e curriculares) parece ter a pretensão de ocultar as contradições e complexidades que permeiam as condições de trabalho,

a formação profissional e humana, a carreira docente, o clima institucional, a estrutura física, as relações de poder que são instituídas, o investimento financeiro, as diversas realidades sociais que vivem as crianças das unidades educativas públicas, as formas de organização do trabalho pedagógico, enfim, fatores que afetam significativamente a docência. Nesse sentido, os depoimentos das professoras não apenas apontam as dificuldades enfrentadas ao colocar o currículo em movimento, mas as transformam em reivindicações para qualificar o trabalho desenvolvido na RMEF. Por isso, defendo que essa qualificação do trabalho perpassa necessariamente pelo reconhecimento e investimento nas condições objetivas para o trabalho das professoras e dos professores.

Ao buscar responder a esses três objetivos específicos, bem como a outras questões que surgiram e foram sendo respondidas ao longo da própria pesquisa, conclui-se que o movimento de reconstrução curricular realizado pelas professoras e professores da Educação Infantil, acontece em meio aos dispositivos regulatórios evidenciados nas análises, por onde operam imbricados nas ideologias dominantes. No entanto, diante desses dispositivos regulatórios, professoras e professores ainda encontram espaços de autonomia e, por meio deles, resistem e persistem na defesa de um trabalho coletivo e autoral que considere as singularidades, as complexidades e as contradições próprias dos processos educativos, políticos e da própria humanidade. Assim, constata-se, por meio das análises, que esses espaços de autonomia estão sendo cada vez mais encolhidos na medida em que a lógica mercadológica vem adentrando aos espaços educativos e às próprias subjetividades humanas.

Parece-me ainda que a reconstrução curricular feita pelas professoras e professores da Educação Infantil perpassa pelo movimento de desconstrução de um olhar naturalizado pelas teorizações e prescrições curriculares que evidenciam o que seria um ideal de educação, um ideal de criança, um ideal de currículo e um ideal de professora/professor, sublinhando um olhar sensível às situações concretas, às condições de trabalho, às relações de poder sobre e entre os conhecimentos e, por fim, e mais importante, às relações humanas.

Importa ainda atentar ao fato de que o afunilamento curricular analisado e descrito em nível nacional, reflete-se em nível municipal e pode trazer uma grave consequência para a área: a proposição de um conjunto de conhecimentos e

expectativas de comportamentos advindos de fora (documentos normativos, orientações, etc), que desconsidera aquilo que é real, assim como as necessidades e aquilo que está acontecendo em presença nas relações e interações estabelecidas entre docentes, crianças e famílias cotidianamente (e que tem muito a enriquecer nesse currículo). Ou seja, desconsidera esse movimento particular e coletivo, bem como desconsidera as próprias crianças e as suas mais diversas infâncias.

Ao rever a escrita aqui socializada, coloco-me consciente de que os achados não esgotam todas as respostas referentes aos objetivos, assim como não limitam-se a apenas respondê-los, mas que também amplia-os em novas bifurcações investigativas. Nessas bifurcações, percebo inúmeras possibilidades de desdobramentos, servindo para novas articulações temáticas, aprofundando aquilo que foi sistematizado com novas suposições, críticas e ampliações, que precisarão ser revisitadas, contestadas, alargadas e aprofundadas.

Por fim, enquanto sujeito epistemológico consciente do inacabamento do outro e de mim, permito-me concluir temporariamente esta pesquisa, considerando amorosamente a constituição profissional e humana de professoras e professores no entrelaçamento dos discursos prescritos e dos discursos praticados, amparada pelas palavras de Freire (2019, p. 149) que diz: “é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação”.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: O que as escolas, os professores e as professoras ensinam? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 12-96.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da infância. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 88-92.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *In*: **Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto. 1994.
- BRASIL. CAPES. **Edital 6/2018**. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 julho 2019.

BRASIL. CAPES. **Edital 7/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 julho 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução n. 05/2009** – Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 022/98**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 01/99**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

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

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

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? *In*: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, n. especial, p. 11-21, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. *In: A mistificação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 155-214.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

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

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence>. Acesso em: 19 novembro de 2019.

DURLI, Zenilde. **Políticas do conhecimento oficial: o currículo nacional para a educação básica brasileira**. 2019. No prelo.

DURLI, Zenilde; CAMPOS, Roselâne de Fátima. **BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?** 2020. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular**. Florianópolis: SME/DEI/NUFPAEI, 2020.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 05/03/2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 22 dezembro 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.**, [s.l.], n. 81, maio. 1992.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Org.). Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação.* Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 janeiro 2020.

KRAMER, Sonia. Direito da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retornar o debate. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil: segmento que deve ser valorizado. [Entrevista cedida à] Ana Paula Novaes. **Folha Dirigida**, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (Org.).

Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LESSARD, C. Regulação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=167>. Acesso em: 25 agosto 2020.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. O currículo formal: Legitimidade, decisões e descentralização. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Pedagógica e Universitária, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos**: marcas de uma relação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e trabalho pedagógico na Educação Infantil: considerações propositivas. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: cenários e trajetórias. Florianópolis: UDESC, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). **Indagações sobre cultura**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In*: **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166. out./dez. 2017. p. 1106-1133.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais que atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

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

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *In*: **Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana L. Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9990/1/Verena%20Wiggers.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

WIGGERS, Verena. Currículo na Educação Infantil. *In*: FLÔR, Delânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação Infantil e formação de Professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

PESQUISADORA: KÊNIA KRISTINA FURTADO
CONTATO: (48) 991442866
EMAIL: keniakfurtado@gmail.com

SOBRE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esse material faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação cuja temática aborda os **“CURRÍCULOS (RE)CONSTRUÍDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES E AUTORIA PEDAGÓGICA”** tendo como objetivo analisar se os professores da Educação Infantil se consideram construtores de currículo e como eles se colocam no desafio da autoria docente a partir de seus saberes, concepções, teorias (re)construídas nos contextos em que atuam.

Ressalto que sua identidade será preservada e que nossa conversa será utilizada seguindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A execução da entrevista acontecerá de maneira dinâmica respeitando as necessidades apresentadas no percurso. O momento da entrevista tem previsão média de uma hora e vinte minutos de duração. Para uma transcrição fiel de suas respostas, estarei utilizando um gravador de voz. Esta gravação não será exposta em nenhum evento ou trabalho acadêmico, ela será utilizada apenas para facilitar a transcrição de sua fala oral para a pesquisa. Dessa forma, apresento abaixo cinco dimensões que guiarão esse momento:

- a) Inserção profissional na Educação Infantil e especificidade da docência na área;
- b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil;
- c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente;
- d) Currículos reconstruídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação;
- e) Condições e exigências sobre a Docência.

DADOS E IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

Nome: _____

() Sou professor(a) () Sou professor(a) auxiliar D.N: ___/___/_____

Grupo que estou atuando em 2019: _____

Graduação em Pedagogia - Instituição: _____ Ano: _____

Especialização: _____

Instituição: _____ Ano: _____

Mestrado/Instituição/Ano: _____

Doutorado/Instituição/ Ano: _____

Tempo em que atua na Educação (em geral): _____

Tempo que atua na Educação Infantil: _____

Tempo que atua na PMF: _____ Tempo de efetiva na rede: _____

Telefones: _____ Email: _____

Data e hora (entrevista): _____

Local (entrevista): _____

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

<p>a) Inserção profissional na Educação Infantil e especificidade da docência na área</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conte um pouco sobre como foi sua inserção como docente na Educação Infantil da rede. Você teve apoio de algum profissional nesse processo de inserção? 2. Você considera que existem especificidades para ser professor(a) de Educação Infantil? Quais? 3. Como você vê o coletivo (outros professores, outras funções, auxiliares, direção, supervisão, serviços gerais, etc)? E o que ele influencia no teu cotidiano, no teu trabalho com as crianças? (<i>Pergunta extra</i>: tudo isso que você falou está presente no cotidiano desta instituição? Você vive, sente isso?) 4. Como acontecem os acordos coletivos da instituição? Fale um pouco sobre eles.
<p>b) Referências e documentos norteadores da docência na Educação Infantil;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você conhece os documentos oficiais que regulamentam a docência na Educação Infantil a nível nacional, estadual, municipal? Em que momentos você costuma ter contato com esses documentos? 2. Especificamente na RMF, você teve alguma orientação de documentos institucionais e oficiais? Se sim, de que forma (autônoma, por meio de alguém?) E atualmente, em que momentos você costuma ter contato com esses documentos? 3. Quais referências teóricas que você costuma utilizar para embasar sua docência?

	<p>4. Você considera que a construção dos documentos orientadores da docência são objeto de <i>reflexão dos professores</i> no coletivo? Que momentos são utilizados para refletir sobre as concepções desses documentos? E quanto a <i>participação dos professores</i> na elaboração desses documentos? (E a participação na elaboração do PPP da unidade?)</p>
<p>c) Tempos, espaços e recursos para o trabalho docente;</p>	<p>1. Como você organiza os tempos cotidianos com as crianças? As rotinas construídas com o grupo sofrem influência da rotina mais fixa da instituição? Fale um pouco sobre esse movimento. 2. Quais os espaços que você utiliza com as crianças na instituição? Que significados são dados a esses espaços pelos professores? E pelas crianças? Dentro da sala, como você costuma organizar o espaço? 3. Qual o tempo e o espaço formativo reservado ao alargamento de seus saberes docentes? 4. O que você acredita que falta em relação a recursos para o seu trabalho pedagógico? 5. Você considera que o tempo, o espaço e os recursos interferem na docência? De que forma?</p>
<p>d) Currículos reconstruídos na ação docente: entre a autonomia e a regulação;</p>	<p>1. Como você constrói seu planejamento? Do que você parte para planejar? Como os núcleos da ação pedagógica aparecem no seu planejamento? E no cotidiano com as crianças? 2. Como você mobiliza as crianças para participarem das propostas planejadas? 3. Como você reage aos comportamentos mais singulares das crianças? 5. Há momentos de socialização do trabalho desenvolvido com as crianças? Se sim, como acontecem, quais são esses momentos e com quem é socializado? 4. O que você entende por “Currículo” no contexto da Educação Infantil? Você se considera construtor de currículo? 5. Você se considera autor(a) da sua prática pedagógica? O que faz você se sentir autora da sua prática pedagógica? Você considera que você tem autonomia para desenvolver o seu planejamento?</p>
<p>e) Condições e exigências sobre a Docência;</p>	<p>1. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de (re)construção de seus saberes docente? 2. As necessidades cotidianas e as diversidades contextuais, implicam na sua profissionalidade, no seu pensar e na sua atuação docente? De que forma tais realidades interferem no seu olhar para as teorias pedagógicas? 3. Que sugestões você daria para a RMF em relação a profissionalização dos professores de Educação Infantil? Quais os temas você gostaria de estudar nas formações oferecidas pela rede?</p>