

ACESSOS, USOS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA UNIDADE EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

ACCESS, USE, AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF CURRICULAR DOCUMENTS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN AN EDUCATIONAL UNIT OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF FLORIANÓPOLIS

Kênia Kristina Furtado

Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9539-0635>
Email: keniakfurtado@gmail.com

Anésia Maria Martins Furtado

Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9622-4532>
Email: furtadoanesia@gmail.com

Alba Regina Battisti de Souza

Doutora e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia FAED/UDESC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1361-2626>
Email: alba.faed@gmail.com

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9622-4532>
Email: keniakfurtado@gmail.com

Resumo: O presente artigo se configura a partir das discussões sistematizadas em duas dissertações de mestrado. Ambas as dissertações utilizaram como um de seus instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), tomando como espaço contextual a mesma instituição educativa, que está localizada na região continental de Florianópolis. O artigo estrutura-se a partir de tensões entre a autonomia e a regulação docente, objetivando identificar os acessos, os usos e as percepções docentes sobre os documentos curriculares para a Educação Infantil de âmbito nacional, e, especialmente, em âmbito municipal, considerando os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. As análises indicam que, embora os documentos curriculares sejam reconhecidos como referenciais importantes para o movimento da docência, eles também operam como mecanismos de regulação, restringindo a autonomia profissional e impondo normativas de forma cada vez mais centralizada.

Palavras-chave: Documentos curriculares; Docência na Educação Infantil; Autonomia; Regulação.

Abstract: This article is based on discussions systematized in two master's theses. Both theses employed semi-structured interviews with Early Childhood Education teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis as one of their data collection instruments, using the same educational institution, located in the mainland region of Florianópolis, as the contextual setting. The article is structured around the tensions between teacher autonomy and regulation, aiming to identify the access, use, and teachers' perceptions of national and especially municipal curricular documents for Early Childhood Education, with a focus on the guiding documents of the Municipal Education Network of Florianópolis. The analyses indicate that, although curricular documents are recognized as important references for guiding teaching practices, they also function as regulatory mechanisms, restricting professional autonomy and imposing increasingly centralized norms.

Keywords: Curricular documents; Early Childhood Education teaching; Autonomy; Regulation.

Palavras Iniciais

O presente artigo se configura a partir das discussões sistematizadas em duas dissertações de mestrado intituladas de “A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil” e “Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação”. Ambas as dissertações utilizaram como um de seus instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), tomando como espaço contextual a mesma instituição educativa, que está localizada na região continental da RMEF.

A unidade possui quinze salas e no ano de realização das entrevistas com as professoras participantes (2019) o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) atendeu 17 grupos de crianças organizados entre G1 e G6, por grupos etários, conforme a Portaria 345/2018¹.

As entrevistas aconteceram de maneira dinâmica, respeitando as necessidades apresentadas no percurso, o que fez com que cada entrevista se tornasse única, pois consideramos as professoras como sujeitos ativos no processo, que possuem particularidades manifestas objetiva e subjetivamente por meio da docência com as crianças da Educação Infantil. Também, importa salientar que os nomes utilizados para identificar as professoras participantes da investigação são fictícios, garantindo o sigilo ético da pesquisa².

É a partir das sistematizações e análises realizadas sobre os depoimentos das professoras participantes da pesquisa que o artigo se estrutura, trazendo tensões entre a autonomia e a regulação docente, refletindo nosso objetivo de identificar os acessos, os usos e as percepções docentes sobre os documentos curriculares para a Educação Infantil de âmbito nacional, e, especialmente, em âmbito municipal, por meio dos documentos orientadores da RMEF, considerando o documento institucional denominado “Projeto Político Pedagógico”.

Referências e Documentos Norteadores da Docência na Educação Infantil

Ao longo das entrevistas, registramos os documentos orientadores de âmbito nacional citados pelas professoras participantes, foram eles: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs/1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), além de mencionar “materiais oferecidos pelo MEC”. Quanto aos acessos a esses materiais, 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) – e, também, no mestrado para aquelas que possuem o título - e 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.

Portanto, 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

1 Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_10_2018_14.27.36.9e4d1e1120647c82857e36553a57a9dc.pdf

2 Ambas as pesquisas atendem rigorosamente o que determina o Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo aprovação por meio do Parecer de nº 3.258.444 no dia 10 de abril de 2019 e do Parecer nº 3.221.338 de 25 de março de 2019.

e bem detalhada para esse cotidiano aqui dentro [...] (Depoimento da Professora Girassol)

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 colegas 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.

As respostas das professoras 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. Como podemos confirmar a seguir:

[...] elas estavam fornecendo para todos os profissionais na época, então eu ganhei esse material, que faz parte do meu acervo. (Depoimento da Professora Violeta)

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

Foi dado... foi entregue para as professoras, o currículo e o documento 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)

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 eu acabo usando como pesquisa para saber se aquilo que eu estou falando, que eu estou pensando, realmente está contemplado na questão teórica, e a avaliação também. Me ajuda para estar estruturando esse meu material de trabalho. (Depoimento da Professora Violeta)

[...] 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)

[...] alguns momentos que a gente tinha dúvida em relação a alguma coisa e queria desenvolver alguma coisa, então, eu 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 a gente acaba usando esse documento que já foi criado a partir do currículo da educação infantil. (Depoimento da Professora Camélia)

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, um material para ser reestruturado, então eu vou fazer parte disso. E essa construção atual que nós temos, 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. De onde que partiu, de onde que surgiu esse documento. [...] E acredito que a rede de Florianópolis, ela é pioneira nesse sentido, porque ela está sempre nessa busca. (Depoimento da Professora Violeta)

A professora Violeta ressalta no seu depoimento os momentos de formação permanente oferecidos pela rede como uma forma de participação na elaboração desses documentos, afirmando 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 tem 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 dele.

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 deste trabalho, encontra-se uma equipe que, em sua maioria, são professoras e professores da própria rede 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)

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 – 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), o que indica que essa participação acontece também dentro das próprias unidades educativas por meio do compartilhamento e divulgação de práticas exitosas em reuniões pedagógicas e nas formações permanentes.

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, foram oportunizadas discussões nas reuniões pedagógicas direcionadas para o refinamento dos princípios educativos pretendidos na rede que resultaram em formas de divulgar e aprimorar 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. 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, foi feito um 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)

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). 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, mas que nem sempre há tempo suficiente para esse movimento.

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 flexibilidade 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”. Nesse sentido, 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, são orientações curriculares. Então, eu posso, ou não, seguir. São orientações... Não! Esse ano ficou bem claro para a equipe: 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, se 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 a gente tem que seguir o que está posto, o que está escrito ali. (Depoimento da Professora Camélia)

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 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).

Apesar de reconhecer a importância de certa normatização na forma de documentos orientadores da prática pedagógica, essa obrigatoriedade não pode significar que os documentos curriculares da RMEF tracem um caminho único, pelo qual não se pode fugir, criar atalhos, ou até mesmo criar formas de se fazer, de se chegar aonde se busca chegar. E diante disso, 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 para esse movimento crítico e coletivamente criativo. 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 contraturno 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.³ No entanto, essa opção torna-se inválida, pois fere a Resolução Nº 01, de 04 de outubro de 2017⁴ que define a quantidade de crianças por professor.

Essa redução do tempo destinado às reuniões pedagógicas acaba resultando em um mecanismo de controle do trabalho docente, utilizado para intensificar a responsabilidade e o

³ Essas informações têm 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.

⁴ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_04_2018_16.04.06.210f838ecce966c863b23c3318d550af.pdf

trabalho das professoras e professores, 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 2015. Este documento esteve em discussão e reflexão a partir das discussões propostas em um conjunto de formações oferecidas ao longo dos anos de 2018 e 2019 voltadas para as discussões dos Núcleos da Ação Pedagógicas (NAPs) 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 ano 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, e 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)

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, não estamos deixando os outros núcleos de fora. Ou seja, os NAPs 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, por todo esse tempo aqui dentro, porque 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)

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 normativos nacionais (nível macro), também foi considerado para efeito das análises, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educativa (nível micro), entendendo-o como uma expressão do currículo mais próxima do contexto local.

As professoras Violeta e Camélia relatam que o PPP foi recebido ao chegar na unidade em sua materialidade na forma impressa e encadernada junto com mais cinco documentos que regulamentam e orientam a docência na Educação Infantil, como portarias e normativos municipais, de orientações elaboradas pela RMEF que estão também disponibilizadas no site da PMF. Juntamente, as professoras receberam um CD⁵ com registros fotográficos de práticas exitosas realizadas em anos anteriores na unidade educativa, relatando que cada uma das 15 salas da

⁵ Refere-se a um Disco Compacto de armazenamento de dados e/ou para tocar músicas. O CD se tornou popular nos anos 90, superando outros formatos de áudio, mas a partir dos anos 2000, o CD começou a ser substituído por outras formas de armazenamento.

instituição recebeu uma cópia do material no início do ano letivo. Como apontado a seguir:

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 NEIM, que mostram um pouco do histórico de coisas que foram construídas. (Depoimento da Professora Violeta)

[...] as meninas (se referindo as supervisoras da unidade) produziram um caderno com vários documentos que regulamentam, desde o regimento interno, então, xerocaram e fizeram um caderninho para todas as salas. (Depoimento da Professora Camélia)

De acordo com as professoras participantes, a organização desse conjunto de documentos junto ao PPP da unidade visa reforçar o acesso a essas orientações da PMF. Elas ressaltam a importância de ter esses documentos em sala para o caso de alguma família necessitar de argumentos sobre, por exemplo, a administração de remédios para as crianças no NEIM. Nesse sentido, consideramos de grande relevância e de muita sensibilidade a preocupação da gestão em tornar acessível às professoras e demais profissionais, os documentos que respaldam o trabalho desenvolvido na unidade educativa.

Todo esse material encadernado resulta no documento institucional que recebeu o título de “Documentos Orientadores – Educação Infantil 2019 (Nome da instituição)”. Dentro dele, o PPP, que contém 33 páginas, está intitulado como “Projeto Político Pedagógico na prática”. Com esse título, espera-se que se encontre no documento indicativos de autonomia sobre a prática cotidiana desenvolvida com as crianças, visto que ele remete à acepção de PPP como sistematização de uma prática pedagógica que é específica em cada unidade, que se relaciona com seu contexto local e inclui concepções centrais e estruturantes para esse trabalho. No entanto, a forma na qual o documento encontra-se estruturado, remete muito mais a um documento mandatório direcionado principalmente aos docentes para normatizar e regular a docência do que a um documento orientador da ação pedagógica.

O PPP inicia trazendo a “Denominação da unidade educativa”, “Horário de funcionamento/atendimento”, orientações sobre as “Entradas e saídas das crianças”, “Frequência” das crianças e “Organização dos grupos de crianças” na instituição. Interessante notar que, em alguns tópicos, ao final de cada explicação de item, há uma ou duas frases em negrito com algum tipo de responsabilidade direcionada às professoras e aos professores, como exemplo:

[...] é responsabilidade do grupo de atuação a realização da chamada TODOS os dias. Fica sob responsabilidade da professora regente do grupo na sua hora atividade registrar a frequência das crianças no sistema da SME. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 3).

No item “Eixos Norteadores”, desenvolve-se um primeiro esboço de concepção sobre o papel docente a partir de suas opções metodológicas, quando estabelece que:

Os NAPs se articulam por diferentes opções metodológicas, em que **o professor tem o papel de organizar e auxiliar as crianças no conhecimento de mundo**. As opções metodológicas auxiliam os adultos na promoção da interação entre crianças, na exploração dos espaços e dos objetos, considerando a necessidade do brincar, de conhecer o mundo e de expressar por meio das diferentes linguagens. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p.14)

Sobre a “Organização Pedagógica”, o PPP deixa claro a presença da documentação pedagógica tendo como referência os documentos curriculares da RMEF. Segundo o PPP (2019, p.

16), “Os planejamentos devem referenciar os documentos orientadores nacionais e municipais que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil”. Quanto aos registros, o PPP indica-o como “um instrumento de análise entre o que foi proposto e como o grupo e cada criança se envolveu nas proposições”. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p.17). As avaliações devem considerar o percurso realizado pelo grupo, bem como os avanços individuais das crianças e são entregues para as famílias a cada final de semestre. “Os planejamentos e registros deverão ser entregues para a supervisão mensalmente, conforme cronograma entregue no início do ano letivo”. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 17).

No decorrer do documento encontramos vários aspectos relacionados por exemplo, à hora-atividade⁶ em contexto regulatório, normalmente explicitando tarefas a serem desenvolvidas pelas professoras e os professores em tempo de hora-atividade. Neste sentido, o documento aborda a temática indicando/marcando os afazeres a serem realizados quando afirma que:

A hora-atividade (HA) deve ser utilizada para a qualificação das práticas do servidor e engloba a participação nos cursos de formação, grupos de estudos, inserção de crianças nos seus grupos de atuação, organização das salas, confecção de materiais, encontro com a supervisão e direção, elaboração de registros, planejamentos e documentação pedagógica, organização de bilhetes, agendamento de transporte, atendimento com as famílias e organização dos projetos coletivos. (Projeto Político Pedagógico, 2019, p.22).

Lembramos que para além dessas marcações precisas, existem outras responsabilidades docentes que se articulam nas singularidades próprias do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que constitui a própria docência em seus aspectos de humanização para a composição profissional e política.

Na página 07, o documento aponta o “Regimento Interno dos Funcionários” com indicativos que segundo o documento “deverão ser respeitados e cumpridos por todos os profissionais do NEIM” (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 7). Enquanto regimento, estabelece regras, deveres e responsabilidades de maneira geral. Ao final do regimento interno há um item sobre a organização das salas, no qual destacam-se as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes da organização espacial dentro das salas e algumas sugestões de cantos circunscritos para as crianças explorarem.

Por fim, temos o “Mural de experiências”, propondo que uma vez por mês as professoras e os professores do grupo de atuação organizem uma exposição em forma de mural sobre as vivências com as crianças como forma de socialização do trabalho desenvolvido. Toda a organização do mural deve ser socializada anteriormente com a supervisora em tempo de hora-atividade.

Olhando para o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa pesquisada, percebemos que o documento reforça a sensação de que está voltado mais para normatizar a ação de professoras e professores, do que para firmar uma identidade cultural/educativa na comunidade em que está inserido.

Nesta direção, é possível verificar por meio dos depoimentos das professoras, a preocupação em marcar autoria na provável reconstrução interna do documento que ainda não havia sido realizada naquele ano:

[...] a discussão do PPP para alterar nessa unidade esse ano ainda não aconteceu, mas nas outras unidades que eu trabalhei a gente fazia sim. Ao longo das reuniões pedagógicas a gente se sentava, olhava, via o que tinha que alterar como projetos coletivos que já não damos mais conta, que precisavam ser reformulados, coisas que a gente fez e que precisava entrar no PPP, entende?! (Depoimento da Professora Camélia)

⁶ A conquista da hora-atividade em tempo, garantida por meio da Lei Federal 11.738/08, configurou-se na Educação Infantil de Florianópolis em 2012 pela Lei municipal complementar 427/12.

Importa considerar que as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, e que esse movimento de reconstrução do documento pode ocorrer em qualquer período do ano. A professora Violeta relata:

*Até agora eu ainda não tive esse momento de voltar a reestruturar, repensar o que a gente tem e que está colocado... não. Mas eu fiz parte durante anos de onde eu estava, então, **eu me sinto coautora de toda a construção do nosso PPP.** Diante dos nossos encontros e discussões, dos registros, para inserir todas as nossas práticas de trabalho, então, pelo menos onde eu estava, isso 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 como que isso acontece, até porque realmente é uma unidade, como eu disse, muito grande, então, eu ainda não sei como eles se estruturam. (Depoimento da Professora Violeta)*

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 de 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 estar 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)*

Quando questionada sobre haver, ou não, a participação de professoras e professores nesse processo de elaboração e reelaboração do PPP da unidade educativa, a professora Girassol, única participante com mais de um ano trabalhando na instituição contexto da pesquisa, 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. E como aqui é uma unidade bem grande, às 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 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

porque o PPP é um documento extenso. Eu acho que por ele estar disponível, vai muito da pessoa também se interessar e vai ter que levar o documento para casa para ter acesso. (Depoimento da Professora Girassol)

Observa-se ainda em seu depoimento a articulação necessária de uma gestão que organize e gerencie esse tempo destinado à 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 esse documento institucional, buscando inferir, sugerir e participar, já que este deveria ser de interesse coletivo.

Considerações Finais

A partir das perspectivas docentes sobre os documentos orientadores da docência na Educação Infantil, foi possível conhecer um pouco mais sobre os acessos, os usos e das percepções e experiências que as professoras participantes em relação ao material curricular prescrito, tanto em nível nacional, quanto em nível municipal (documentos curriculares da RMEF) e institucional (PPP da instituição).

As análises indicam que, embora os documentos curriculares sejam reconhecidos como referenciais importantes para o movimento da docência, eles também operam como mecanismos de regulação, restringindo a autonomia profissional e impondo normativas de forma cada vez mais centralizada. O tensionamento entre orientação e prescrição manifesta-se na forma como as professoras acessam e utilizam esses documentos, seja como suporte para planejamento e avaliação, seja como diretriz normativa com pouca margem para adaptação às realidades locais e às necessidades das crianças e dos profissionais.

Além disso, identificamos que, apesar dos esforços municipais para incluir a participação docente na construção dos documentos curriculares, essa participação ocorre de maneira limitada, pois, apesar de as professoras reconhecerem sua contribuição por meio das discussões pedagógicas realizadas, especialmente, nas formações continuadas, o tempo destinado a esse tipo de reflexão tem sido progressivamente reduzido – como é o caso das reuniões pedagógicas – sem garantir uma efetiva coautoria no processo de escrita e decisão. Dessa forma, é fundamental que futuras políticas curriculares valorizem a docência não apenas no cumprimento de normativas, mas na construção coletiva do currículo, assegurando tempo e espaços institucionais para que professoras e professores possam exercer, de fato, sua autonomia e autoria no processo educativo.

Por fim, os depoimentos das professoras participantes sugerem que os documentos prescritivos têm preenchido lacunas anteriormente ocupadas por práticas pedagógicas mais flexíveis e participativas, impondo limites a direitos conquistados historicamente pela categoria. Um exemplo disso é a restrição do tempo destinado às reuniões pedagógicas, momento essencial para a reflexão e o aprimoramento dos movimentos docentes. Assim, torna-se urgente garantir que as condições materiais e humanas necessárias à qualificação da docência na Educação Infantil sejam resguardadas e fortalecidas, assegurando que o currículo seja um instrumento de emancipação e não de mera padronização.

Referências

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

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.

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. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25ª Edição, 2019

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

FURTADO, M. M. Anésia. **A organização da hora-atividade:** desafios, contradições e possibilidades da profissão docentes na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219505?show=full>

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

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.** Florianópolis: Editora Insular, 2020.

Recebido em 10 de abril de 2025
Aceito em 13 de maio de 2025