



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE/CED/UFSC

Anésia Maria Martins Furtado

**A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES
E POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2020

Anésia Maria Martins Furtado

**A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES
E POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para a obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Furtado, Anésia Maria Martins

A organização da hora-atividade : desafios, contradições
e possibilidades da profissão docente na educação infantil
/ Anésia Maria Martins Furtado ; orientadora, Maria
Aparecida Lapa de Aguiar, 2020.

178 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Hora-atividade. 3. Docência na educação
infantil. 4. Constituição humana e profissional docente. 5.
Docência compartilhada. I. Aguiar, Maria Aparecida Lapa de
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Anésia Maria Martins Furtado

**A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES
E POSSIBILIDADES DA PROFISSÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar - UFSC - Orientadora

Prof.^a Dra. Marcia de Souza Hobold – UFSC – Membro interno

Prof.^a Dr. Altino José Martins Filho – PMF – Membro externo

Prof.^a Dra. Alba Regina Battisti de Souza – UDESC – Membro externo

Prof.^a Dra. Zenilde Durli – UFSC - Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Amurabi Pereira de Oliveira

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Orientador(a)

Florianópolis, 2020

Este trabalho é dedicado as professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC que pela resistência, coragem e coletividade compartilham suas lutas no processo de lucidez e desburocratização do cotidiano.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, porque acreditou em meu potencial, compartilhou seu conhecimento com rigor e amorosidade, impulsionou meu crescimento, mesmo em meio a uma pandemia mundial pela covid19, acolheu com toda a sua humanidade, minhas angústias que foram transformadas, por meio desse intenso processo de construção da pesquisa, em potencialização humana que se reconhece em redes coletivas e solidárias.

Ao professor Dr. Altino José Martins Filho (PMF) e às professoras Dra. Marcia de Souza Hobold (UFSC) e Dra. Alba Regina Battisti de Souza (UDESC) pelas imensas possibilidades de contribuições, ampliações e reconhecimento da potência da pesquisa no exame de qualificação e na banca de defesa dessa dissertação.

À linha de pesquisa SUPED/UFSC, com a equipe de professores que a compõe, que propiciaram percursos formativos com muito rigor e amorosidade, tão necessários para a minha constituição humana e profissional na atuação dessa pesquisa.

Ao grupo de estudo FOPPE/UFSC, que possibilitou primorosas discussões acerca das diferentes temáticas que envolviam minha pesquisa, dando-me horizontes e me acolhendo dentro da universidade.

À Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina pela concessão da bolsa de pós-graduação, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUNDES.

À minha filha Kênia Kristina Furtado, que também fazendo o mestrado, inspirou-me, soube me ouvir e compartilhar dúvidas, angústias e descobertas nessa aventura que é a pesquisa e, ao meu filho Daniel Furtado, que apoiou e compreendeu minha solidão e isolamento em muitos momentos dessa caminhada.

Ao meu marido, Manoel Furtado, que nesse percurso de pesquisa me amparou e juntos redescobrimos e reafirmamos nosso amor nas relações de cumplicidade que o tempo de estudos exigiu.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança e pela concessão do seu tempo de hora-atividade para contribuir com os estudos. Muito aprendi com vocês!

Aos professores e professoras juntamente com as crianças da Educação Infantil que, no cotidiano das instituições, compartilham suas vidas, ampliando suas experiências, constituindo suas humanidades.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra licenciosidade, da democracia contra ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.102).

RESUMO

A presente pesquisa tem como intenção compreender a organização da hora-atividade em seus desafios, contradições, limites e possibilidades para a profissão docente na Educação Infantil no município de Florianópolis/SC. A investigação foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral: compreender como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis. No desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos abarcaram: a) verificar como as portarias emitidas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis projetam a hora-atividade das professoras e dos professores da Educação Infantil; b) averiguar como se configura a organização do trabalho docente por meio de um grupo de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; c) identificar quais as percepções docentes atribuídas à hora-atividade, evidenciando espaço/recursos para a constituição humana e profissional das professoras e professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para concretizar a pesquisa, nossa caminhada foi organizada pelos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento de pesquisas correlatas sobre a hora-atividade na Educação Infantil; levantamento de documentos relacionados à hora-atividade do Estado em que o município pesquisado se insere; entrevista semiestruturada realizada em uma instituição de Educação Infantil do Município de Florianópolis, tomando como participantes um grupo de atuação conforme organização da hora-atividade efetivada pela portaria 021/2019, composto por professora da Educação Infantil e professora auxiliar da Educação Infantil, totalizando três participantes, incluindo uma supervisora. Os dados analisados nos remetem a compreender que a hora-atividade se desenha como um tempo que está em constante disputa e que seu gerenciamento se apresenta relacionado ao pragmatismo gerado pela ampliação do trabalho docente estabelecido verticalmente, por meio das muitas tarefas atribuídas às professoras e aos professores durante a hora-atividade, secundarizando o protagonismo docente tão necessário na etapa da Educação Infantil. Sob à lógica da política neoliberal que constrói e sustenta a intensificação do trabalho docente, as professoras e os professores imersos em uma sobrecarga de trabalho diante das suas funções cada vez maiores e mais complexas, são levados a processos de culpabilização docente que reverbera também no adoecimento das profissionais. Esses mesmos dados sinalizam que a hora-atividade precisa estar vinculada com as necessidades político-pedagógicas apontadas pela categoria e com a busca pela constituição da docência em seus aspectos humanos e profissionais, reverberando na potência do trabalho pedagógico realizado para/com as crianças na Educação Infantil, a partir do reconhecimento das especificidades para essa etapa. As análises ainda apontaram que a jornada de trabalho docente em turno único na RMEF seria uma possibilidade para reorganizar e qualificar a hora-atividade para os profissionais da Educação Infantil, a fim de possibilitar processos humanos mais desenvolvidos para todos os sujeitos que compõem os espaços educativos e, prioritariamente, para/com as crianças e suas famílias.

Palavras-chave: 1. Hora-atividade 2. Docência compartilhada 3. Educação Infantil 4. Constituição humana e profissional.

ABSTRACT

The present research aims to comprehend the time-activity structure and its challenges, contradictions, limits and possibilities to the Infantile Education teachers in Florianopolis/SC city. The study was developed based on a qualitative approach with the general purpose: Comprehend how the time-activity impacts, limits and assists in professional and human constitution of the Infantile Education teaching in Florianopolis city. In the deployment of the general purpose, the specific purposes covered: a) Verify how the decree issued by the Florianopolis Municipal Teaching Network is planning the time-activity for the Infantile Education teachers; b) Ascertain how the teacher's structure work is set through a Florianopolis Municipal Teaching Network acting group; c) Identify which the teachers perceptions attributed to the time-activity, highlighting space/resource to the human and professional constitution of the Infantile Education in Florianopolis Municipal Teaching Network Infantile Education. The research steps were guided following the methodological proceedings: Survey the researches correlated to the time-activity in Infantile Education; Survey documents related to the state time-activity that the study's city is inserted; Semi-structured interview taken in an Infantile Education institution in Florianópolis with an acting group according to the time-activity structured undertaken by the 021/2019 decree, it was composed of Infantile Education teacher and auxiliary teacher, totalizing three participants, including a supervisor. The analyzed data bring us back to comprehend that time-activity is shaping up like a time that is in a constant dispute and its management present itself related to the pragmatism resulted from the teacher's work ambitions vertically established through a lot of tasks assigned to the teachers during the time-activity, putting in a second place the teacher pragmatism so necessary in that Infantile Education stage. Also point out that time-activity must be bound with the political-pedagogical necessity pointed out by the category, and with the teacher's constitution seeking in its human and professional aspects, reflecting in the pedagogical work power performed to/with the Infantile Education children, from the recognition of the specificities at this stage. In addition, the analyses point out that the working time in a single shift in Florianopolis Municipal Teaching Network is a possibility to recognize and qualify the time-activity for Education children professionals, in order to ensure more developed human processes for all individuals that make up the educational spaces and primarily to/with the children and their families.

Keywords: 1. Time-activity 2. Teaching 3. Infantile Education 4. Human and Professional Constitution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ampulheta: Objetivos e procedimentos metodológicos.....	86
Figura 2 - As categorias de análises e seus desdobramentos	105
Figura 3 - Ampulheta da intensificação do trabalho docente.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Portaria 023/2013.....	43
Quadro 2 - Portaria 005/2014 e 130/2013.....	43
Quadro 3 - Portaria 005/2015.....	44
Quadro 4 - Portaria 006/2016.....	44
Quadro 5 - Portaria 011/2017.....	45
Quadro 6 - Portaria 006/2018.....	46
Quadro 7 - Portaria 021/2019.....	47
Quadro 8 - Composição interna do documento institucional.....	91
Quadro 9 - Participantes da pesquisa.....	98
Quadro 10 - Organização da hora atividade do grupo de atuação (GA) pesquisado.....	99
Quadro 11 - Perfil das participantes da pesquisa.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBPI	Congresso Brasileiro de Proteção à infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
FOPPE	Formação de Professores e Prática de Ensino
GA	Grupo de Atuação
HA	hora-atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUFPAEI	Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OS	Organizações sociais
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis
SUPED	Sujeitos Processos Educativos e Docência
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	A ORIGEM DA PESQUISA	15
1.1	O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.2	O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO GANIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES NA CONQUISTA DA HORA-ATIVIDADE.....	19
1.3	A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
2	A HORA-ATIVIDADE: A CONQUISTA DE UM DIREITO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO	26
2.1	ASPECTOS LEGISLATIVOS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA HORA-ATIVIDADE	27
2.2	HORA-ATIVIDADE: POSSIBILIDADES QUE O TERMO APRESENTA.....	30
2.3	A HORA-ATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	33
3	ORDENAMENTOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A HORA-ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DAS SEIS MESORREGIÕES DE SANTA CATARINA E DAS PORTARIAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	37
3.1	A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM DOCUMENTOS DE SEIS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA	37
3.2	ELEMENTOS CONTEXTUAIS: SOBRE AS PORTARIAS QUE REGULAMENTAM A HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS ...	41
4	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO PERTINENTE PARA COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.1	TEORIZAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA POR MEIO DOS CONCEITOS CONSTRUÍDOS SOCIALMENTE	55
4.2	A CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63

4.3	A CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E PROFESSORES: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA PROFISSÃO	70
4.4	COTIDIANO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COLETIVO NA CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL	76
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
5.1	CAMINHO METODOLÓGICO	84
5.1.1	Análise dos documentos	87
5.1.2	Entrevista semiestruturada.....	88
6	CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE EMERGEM DOS DADOS ANALISADOS NO CONTEXTO DA HORA-ATIVIDADE	90
6.1	A ESCOLHA DA UNIDADE, OS DOCUMENTOS LOCAIS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
6.1.1	O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.....	91
6.1.2	Projeto Piloto de Carga Horária do Magistério	95
6.1.3	A escolha das participantes da pesquisa e a sistematização da entrevista semiestruturada	96
6.1.4	A Sobre as análises de dados e as categorias emergidas.....	102
6.2	UMA ANÁLISE SOBRE O 1º GRUPO DE CATEGORIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS – TEMPO E ESPAÇO: ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE, CONDIÇÕES MATERIAIS E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO DOCENTE.....	106
6.3	UMA ANÁLISE SOBRE O 2º GRUPO DE CATEGORIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS – DOCÊNCIA E COTIDIANO: CONCEPÇÕES SOBRE A HORA-ATIVIDADE NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS, TRABALHO COLETIVO, LIMITES E POSSIBILIDADES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE A – Instrumentos de pesquisa	173

1 A ORIGEM DA PESQUISA

Meu interesse sobre a questão da hora-atividade emerge da minha posição e experiência docente. Posição no sentido de me definir como professora, assumindo integralmente as responsabilidades inerentes a essa profissão, perante as crianças, as famílias e a sociedade. No ano de 2008, estive na condição de professora efetiva da Educação Infantil em Biguaçu, um município da grande Florianópolis, que naquele momento não possuía o direito à hora-atividade e que, nos anos seguintes, por meio dos movimentos coletivos das professoras e dos professores¹, iniciou um processo de busca por esse direito.

Em 2014 me efetivei na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), na condição de professora da Educação Infantil. Assim, optei por me desvincular da Rede Municipal de Biguaçu e permaneci somente em Florianópolis. Cabe salientar que a hora-atividade foi regulamentada para a Educação Infantil no município de Florianópolis por meio da lei complementar 427/2012 e foi instituída gradativamente a partir do ano de 2013.

Como professora da Educação Infantil, foi possível vivenciar um cotidiano que requer especificidades tanto para o docente, quanto para as crianças que compõem esses espaços coletivos. Essa posição que funde o trabalho da professora e do professor nos pensamentos e conceitos, nas ações e nas práticas, na maneira de ser e estar no mundo, compõem de forma inseparável a realidade criada para a produção da vida no cotidiano educacional.

Portanto, a vida cotidiana assumida nos espaços de Educação Infantil, que procura afirmar a importância de uma vida vivida com respeito às minúcias do dia a dia que trazem sentido e significado para a professora e para as crianças que nela se encontram, requer tempo, conhecimento e criatividade em um contexto de contradições e exigências que necessita da vigilância dos profissionais da educação para ser defendido e assegurado o direito a uma constituição humana, profissional e

¹ Optei por abordar os dois gêneros se referindo aos docentes como “Professoras e Professores”. Trouxe as professoras como primeiro gênero, devido a docência na Educação Infantil ser predominantemente uma profissão ocupada por mulheres (CERISARA, 2002; FREIRE, 2019).

autoral da professora e do professor que também se potencializa no tempo da hora-atividade.

A docência, construída a partir da vida cotidiana na ambiência da Educação Infantil, implica em oferta de espaços potencialmente qualificados em todos os sentidos - materiais e humanos - e em tempo, como a hora-atividade, que necessita ser apropriado pelas professoras e professores, pois são necessários para o desenvolvimento do processo criativo capaz de promover a profissionalidade docente² de forma plena. Neste sentido, originalmente esse tempo denominado hora-atividade passou a ser constitutivo dos fazeres da docência, com a intenção de aliviar a sobrecarga de trabalho das professoras e dos professores ampliando as possibilidades das experiências docentes.

Na direção de um pensar reflexivo sobre a vivência desse tempo como potencializador da docência e, conseqüentemente da ampliação das experiências educacionais, lancei-me no desafio de estudar essa temática e, sendo aprovada no processo seletivo de pós-graduação da UFSC para o curso de mestrado em educação, na linha de pesquisa “Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED)”, conheci minha orientadora Prof^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

A partir desse acesso para a pós-graduação, em parceria com minha orientadora³, nossa caminhada segue entrelaçada pelo compartilhamento das muitas leituras, reflexões e pela escrita da dissertação. Com isso, fomos problematizando os aspectos que tangenciam uma análise acerca da hora-atividade, pois, entendemos esse tempo como constituidores de cotidianos e, portanto, potencialmente produtores da docência no município de Florianópolis.

A pesquisa em questão visa compreender como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia para a constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis. Assim, justificamos a relevância dessa pesquisa no cenário atual, visto que poderá trazer subsídios para reflexões sobre a materialização desse direito por meio das ações oferecidas, vividas ou veladas no cotidiano da Educação Infantil do município de Florianópolis.

² O termo profissionalidade docente, surge nas pesquisas sobre professores, a partir dos anos de 1990. Neste estudo, prioriza-se a concepção de profissionalidade docente defendida por Nóvoa (2011, 2017), Shiroma e Evangelista (2015), e André (2016).

³ A partir desse momento, toda a dissertação estará escrita na 1ª pessoa do plural, incluindo a pesquisadora e a orientadora que passam a trilhar juntas os caminhos da elaboração deste texto.

Outro aspecto que demonstra a relevância dessa pesquisa refere-se ao levantamento de pesquisas correlatas feito no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e também no catálogo de teses e dissertações da Prefeitura Municipal de Florianópolis⁴ (PMF).

Em relação à ANPEd, utilizamos como recorte temporal as últimas cinco reuniões da ANPEd, sendo que até 2013 elas aconteceram anualmente e a partir de 2013, houve mudança na organização e as reuniões passaram a acontecer de dois em dois anos. Assim, constituíram-se neste recorte temporal os anos de: 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017. Optamos para esse levantamento, pelos seguintes grupos de trabalhos (GTs): GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT08 – Formação de professores.

Estabelecemos, estrategicamente, a procura nos títulos, resumos e palavras chaves, a partir da ferramenta de localização “Ctrl + F”, com base em alguns descritores previamente definidos: Hora-atividade, Jornada de Trabalho pedagógico e Educação Infantil. Os descritores escolhidos mobilizaram os conceitos iniciais que a pesquisa intencionou. Quando os descritores eram procurados isoladamente tínhamos algumas indicações de pesquisa, entretanto, quando esses escritores eram associados havia um silenciamento, ou seja, as pesquisas encontradas não conjugavam os termos, Educação Infantil e hora-atividade por exemplo. Portanto, não houve resultados de trabalhos nos quais a centralidade estivesse nos descritores previstos, o que nos mostra a relevância da pesquisa aqui defendida na etapa da Educação Infantil.

No site da PMF foram encontradas 176 dissertações de mestrado e 42 teses de doutorado, totalizando 218 trabalhos, sendo que a última atualização da página, aconteceu em 27/11/2019. A partir dos descritores associados, “Hora-Atividade”, “Docência” e “Educação Infantil” verificamos a ausência de estudos com essa temática como objeto central, nos títulos, nas palavras-chave e nos resumos. Com isso, ressaltamos a necessidade da pesquisa, evidenciando a relevância de estudos que

⁴ Em consonância com o Inciso V do artigo 8º do Decreto nº 12.674/2014 que regulamenta a licença aperfeiçoamento na PMF, o servidor deverá apresentar cópia da dissertação ou tese ao órgão ou entidade, no qual é vinculado e, no caso dos profissionais da área da educação, deverão ainda, integrar o Banco de Dados do Professor Formador e catálogo de dissertações e teses. O acesso ao catálogo de dissertações e teses aconteceu em 27/01/2020 por meio do site da prefeitura. <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=catalogo+de+dissertacoes+e+teses+++pequisado>

abordam a temática da hora-atividade na docência da Educação Infantil. A partir desse olhar inicial revelado pelas primeiras leituras e evidências, a pesquisa aqui apresentada está organizada por seções. Contextualizado o lócus da pesquisa, apresentamos a seguir a questão central e os objetivos que nortearão o processo investigativo.

1.1 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a hora-atividade no contexto da docência na Educação Infantil. Tal investigação se ancora na seguinte **questão central**: como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis?

Objetivo Geral

Compreender como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis.

Objetivos Específicos

- a) verificar como as portarias emitidas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis projetam a hora-atividade das professoras e dos professores da Educação Infantil.
- b) averiguar como se configura a organização do trabalho docente por meio de um grupo de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
- c) identificar quais as percepções docentes atribuídas à hora-atividade, evidenciando espaço/recursos para a constituição humana e profissional das professoras e professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Sendo a hora-atividade uma conquista histórica, refletimos como esse direito garantido tão recentemente no Brasil, está sendo pensado e construído em âmbito municipal, já que as políticas se articulam por meio de leis nacionais, a fim de

compreender como os limites e as possibilidades estão sendo evidenciados nesse contexto. Com isso, buscamos problematizar sobre os processos de constituição docente que estão implicados no fio condutor entre a origem da lei e a sua política articuladora no controle de subjetividades profissionais até os dias atuais. A seguir, trazemos um breve panorama do contexto municipal em que esta pesquisa está sendo desenvolvida.

1.2 O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO GANIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES NA CONQUISTA DA HORA-ATIVIDADE

O município de Florianópolis iniciou seu atendimento público para a Educação Infantil no ano de 1976 por meio do projeto intitulado de “Núcleo de Educação Infantil”. Esse projeto estava vinculado à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS)⁵. Este fato coloca o município de Florianópolis de maneira distinta ao cenário Nacional, por ter a vinculação direta com a Secretaria de Educação e também porque os profissionais contratados são professores com formação na área, desde o projeto inicial (OSTETTO, 2000). Esse diferencial em relação aos outros municípios, trouxe historicamente um reconhecimento nacional para a Educação Infantil de Florianópolis.

Dentro desse cenário, a RMEF iniciou um processo diferenciado, a fim de nortear o trabalho das professoras, sendo essas contratadas como substitutas e com formação na área. A contratação dessas primeiras profissionais com determinada qualificação - magistério ou curso adicional materno-infantil⁶, –destacou o município de Florianópolis do restante do país.

Segundo o documento⁷ produzido pela SESAS, a origem desse atendimento era o de preparar a criança para entrar nas 1ª séries, evitando os altos índices de repetências daquele período, assim como também, atender as famílias carentes economicamente. Neste sentido, a pré-escola ia se desenhando dentro de alternativas

⁵ A partir de 1996, essa nomenclatura foi modificada, passando a ser chamada de Secretaria Municipal de Educação (SME), perpetuando essa nomenclatura até os dias atuais.

⁶ Cabe salientar que no cenário nacional não havia normas para a contratação e o ingresso público, assim como havia poucos profissionais qualificados para atuar com crianças menores.

⁷ Ostetto (2000, p.34) relata ser “um documento de treze páginas que definiam finalidade, justificativa, objetivos, metas e área de influência, além de indicar as condições para a sua execução”.

“barateadas”, por falta de recursos, caracterizando um atendimento “pobre para as crianças pobres”.

Segundo Ostetto (2000), a intencionalidade do projeto que era propor uma educação de “caráter compensatório”, contemplou a “parte assistencial”, com cuidados relacionados à alimentação, saúde e higiene da criança pré-escolar. Portanto, a criança que não tinha condições de ter suas necessidades básicas, juntamente com a preocupação com o sucesso dessa mesma criança no ensino regular, foram inicialmente, as maiores preocupações para as elaborações das propostas pedagógicas.

No percurso dessa história, apesar do caráter assistencialista/compensatório, percebe-se um esforço por parte dos idealizadores da Educação Infantil do Município de Florianópolis, desde a sua origem, para olhar para a criança em sua faixa etária de maneira diferenciada das crianças da escola regular. Esse fato se confirma por meio da preocupação com a “merenda”, como Ostetto (2000, p.57) afirma:

Quanto à merenda, disse-nos a coordenadora que começou o projeto, foi uma dificuldade mostrar e convencer os responsáveis pelo setor que a alimentação de criança pequena era diferente da alimentação de crianças maiores. Isso porque o comum era a merenda sólida, enviada para as escolas, sem muita variedade. E também não havia o atendimento à criança menor de sete anos, era uma coisa nova, que levou um certo tempo para receber atenção específica.

Neste sentido, a Educação Infantil do Município de Florianópolis iniciada em “1976 com inauguração do Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Coloninha, atendendo inicialmente quatro turmas de crianças com idade de 4 a 6 anos, em período parcial, cresceu e conheceu expansão considerável” (OSTETTO, 2000, p. 28). Já em 1979, surge a primeira creche municipal, originária do NEI Coloninha, que passou a ser denominada “Creche Professora Maria Barreiros”, e ampliou o seu atendimento para crianças de 0 a 6 anos, ficando o atendimento para crianças de 4 a 6 anos em período parcial (4 horas para os pré-escolares) e para crianças de 0 a 3 anos em período integral (de até 12 horas para a creche), concebendo umas das diferenças entre creche e pré-escolas.

De acordo com Ostetto (2000, p.89), em relação ao trabalho do professor, somente a partir de 1993 no mandato do Prefeito Sérgio Grando⁸ é que aparece nas

⁸ Sérgio Grando foi eleito em 1992 por meio de eleições municipais e assumiu a prefeitura de Florianópolis em janeiro de 1993. Esse prefeito era reconhecido como um governo popular que congregou vários partidos representando uma coligação de esquerda.

diretrizes “dados sobre os profissionais da rede, como formação, situação funcional e condições salariais, além de apresentar dados sobre recursos aplicados na educação e situação da rede física”. A história nos permite compreender que, ao longo dos anos de ampliação ao atendimento da Educação Infantil, muitas propostas diferenciadas foram se organizando na rede, destacando o processo de constituição da Educação Infantil diante de outros municípios. Neste sentido, a Educação Infantil do Município de Florianópolis,

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! (OSTETTO, 2000, p.121).

À medida que o processo educacional foi se expandindo, os professores/as também foram se organizando para a expansão de seus direitos. Dessa maneira, “A promulgação da constituição em 1988 trouxe para a administração pública alguns problemas a serem resolvidos, um dos quais a contratação por concurso público e a revisão dos planos de cargos e salários do funcionalismo, principalmente do quadro do magistério”. (OSTETTO, 2000, p.131). Assim, as professoras e professores, encontraram no coletivo, a força para a mobilização e luta pelos seus direitos.

Neste contexto, no dia 14 de outubro de 1988, em assembleia com a categoria, legaliza-se o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) em defesa dos trabalhadores. Atualmente, com cerca de 30 anos de atuação histórica, este sindicato em Florianópolis vem reunindo a categoria por meio de lutas, mobilizações sociais e resistência, obtendo grandes conquistas e avanços no âmbito educacional.

Paralelamente a este contexto de lutas em âmbito municipal, as lutas e mobilizações coletivas tomaram mais força e legitimidade pelo Brasil e foram as grandes promotoras das mudanças e conquistas coletivas para a Educação Infantil e para a docência. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), a LDB/96, a aprovação da Lei do piso salarial para os docentes da Educação Básica (Lei nº 11738, de 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (DCNEI) representam algumas das mudanças com impacto específico para a Educação Infantil em contexto nacional.

Dessa maneira, respaldados pela força sindical oficializada a partir da constituição de 1988, os professores, apoiados pelo sindicato (SINTRASEM), que agora, legalmente representava a categoria, passaram a se organizar por meio de reuniões, mobilizações com os profissionais e com a comunidade, greves, entre outros mecanismos e tiveram grandes conquistas que valorizam a professora e o professor e, toda a educação florianopolitana. Entre essas conquistas, citamos como as mais relevantes: Planos de Cargos e Salários, Estatuto do Magistério, Reposição Salarial, hora-atividade em tempo, entre outros.

Consideramos também relevante a luta e a resistência atual contra a perda dos direitos dos trabalhadores da educação, como é o caso do enfrentamento contra o “Pacote da Maldade⁹”, entre outras tentativas de desmonte dos avanços conquistados pelas professoras e os professores. Com isso, a categoria foi se fortalecendo, politizando-se e articulando-se para minimizar os retrocessos e fazer a resistência e os enfrentamentos necessários aos diversos governos em nível municipal, estadual e federal. Ressaltamos que as professoras e os professores só tem as conquistas que hoje os constituem, porque houve envolvimento político, tomada de posição e ação coletiva da categoria.

Atualmente as Instituições são reconhecidas como Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)¹⁰ com atendimento integral, transitando para a parcialidade¹¹, principalmente com crianças de 5 a 6 anos. Em 2019, a Rede foi composta por 88 NEIMs, atendendo a 14.606 crianças, incluindo as crianças atendidas nas escolas básicas municipais por meio de NEIMs vinculados¹².

Neste contexto, a conquista da hora-atividade em tempo, garantida por meio da Lei Federal 11.738/08, configurou-se na Educação Infantil de Florianópolis somente

⁹ Esse termo foi utilizado pelo próprio movimento grevista em fevereiro de 2017, e se refere ao projeto de lei complementar que altera a lei complementar CMF nº 063/03, altera a lei complementar nº 597/17 que Dispõe sobre o “Estatuto dos Servidores Público do Município de Florianópolis”, retirando direitos dos trabalhadores. Os profissionais da Educação se mantiveram em greve por aproximadamente 35 dias.

¹⁰ As instituições públicas de Florianópolis que ofertam creches e pré-escola são, de acordo com o decreto nº 18.494, de 11 de abril de 2018, denominadas de Núcleo de Educação Infantil Municipal – NEIM.

¹¹ Essa transição se configura na portaria 345/18 que oficializa o tempo de permanência das crianças na RMEF, reformulando as formas organizativas dos agrupamentos de crianças e recorrendo a estratégias em que algumas crianças tem sua matrícula em período parcial enquanto outras em período integral.

¹² Dados fornecidos por meio de E-mail pela Gerência de Formação Continuada da RMEF em 29/08/2019.

em 2012 pela Lei complementar 427/12. Nesse sentido, a hora-atividade, foi implantada gradativamente na RMEF, como demonstra a lei municipal em seu Art. 1º, § 3º B:

A hora/atividade correspondente a trinta e três por cento da jornada de trabalho, para os membros de magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e auxiliar de ensino, será implementada na proporção de:
I – um terço, a partir do ano letivo de 2013;
II – ampliada para a proporção de dois terços, a partir do início do ano letivo de 2014; e
III – integralizada a partir do início do ano letivo de 2015.
(FLORIANÓPOLIS, 2012).

Percebemos que a instituição da hora-atividade para a Educação Infantil na RMEF por meio da Lei 427/12, aconteceu gradativamente, porém não considerou a proposta contemplada na Lei nº 2.517/1986 que define: “O membro do Magistério terá na sua jornada de trabalho 40% (quarenta por cento), que em seu artigo 38 § 1º de horas/atividade; implantada de forma gradativa conforme estabelecida nas disposições transitórias deste estatuto” (FLORIANÓPOLIS, 1986, s/p.) Neste sentido,

[...] nos anos de 2016 e 2018, a categoria ainda reivindicava hora-atividade correspondente a 40% (quarenta por cento) da jornada de trabalho semanal, conforme a Lei nº 2.517/1986, para todos os profissionais do Magistério. Mas não conseguiu obter acordo com o executivo, pois a PMF colocava como argumentos o impacto causado pela admissão dos novos profissionais do Magistério e o impacto financeiro sobre os limites com despesa de pessoal definidos na Lei de Responsabilidade Fiscal. (KAREN, 2019, p. 113).

A partir da instituição do direito à hora-atividade por meio da Lei Municipal 427/2012, sua regulamentação ocorre por meio de portarias anuais. São essas portarias que orienta o tempo destinado aos professores nas instituições de Educação Infantil no município de Florianópolis, para organização do trabalho pedagógico. São elas¹³: Portaria 23/2013, 130/2013, 005/2014, 005/2015, 006/2016, 011/2017, 006/2018 a 021/2019. Tais portarias apresentam caráter mandatório, no sentido de regulamentar a hora-atividade, para a docência e os demais profissionais da Educação Infantil.

A seguir situamos o leitor sobre a organização dessa pesquisa que se encontra estruturada por seções.

¹³ Essas portarias estão disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis no seguinte link: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=portarias+e+instrucoes+normativas>

1.3 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Utilizamos a primeira seção desta dissertação, com o intuito de situar o leitor sobre a origem da pesquisa, como também, compreender como a pesquisa surgiu, seus objetivos, *lócus* de atuação e desenvolvimento, aspectos que consideramos fundamentais para contextualizar o processo de investigação aqui intencionado.

A segunda seção tem a intenção de apresentar o contexto histórico da conquista do direito à hora-atividade, situando o leitor sobre a trajetória desenhada a partir dos diversos movimentos sociais, das lutas das professoras e dos professores como categoria docente e dos documentos legais que foram se constituindo ao longo dessa trajetória.

Na terceira seção, apresentamos os ordenamentos políticos-pedagógicos sobre a hora-atividade: uma análise sobre os documentos de seis mesorregiões de Santa Catarina e das portarias que projetam a organização da hora-atividade na rede municipal de Florianópolis. Essa sessão contempla uma análise preliminar dos documentos selecionados para compreender a implantação e a implementação da hora-atividade dando pistas das diferentes ações da organização da hora-atividade na Educação Infantil. Finalizamos essa seção com as análises de oito portarias que regulamentam anualmente a hora-atividade no município – foco deste estudo – direcionando o olhar para o contexto da Educação Infantil.

A quarta seção intitulada “A constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil”, procura desmistificar as especificidades da área, considerando a docência para a primeira etapa da Educação Infantil. Para compreender essa temática, identificamos discursos sobre a constituição da criança e da infância, e na sequência a constituição da Educação Infantil e da docência na área. Apresentamos também, uma discussão teórica mais alargada sobre a constituição humana e profissional da professora e do professor para a primeira etapa da Educação Básica.

Na quinta seção expomos os Procedimentos Metodológicos. Com isso, evidenciamos o percurso metodológico desta pesquisa de acordo com objetivos propostos, apresentando a metodologia da pesquisa, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Esta pesquisa atende rigorosamente o que determina o Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo o projeto aprovado por meio do Parecer nº 3.221.338 de 25 de março de 2019.

A sexta seção, caracteriza-se pela análise dos dados. Assim, vamos delineando a escolha dos participantes da pesquisa e da unidade pesquisada. As análises vão se constituindo por meio dos documentos locais e da entrevista semiestruturada em diálogo com os teóricos evidenciados nessa pesquisa. Nesse percurso utilizando a análise de conteúdo ressaltamos as categorias mobilizadas e seus desdobramentos, para adentrar na entrevista semiestruturada que transfigurará todo o processo, descortinando as implicações advindas da intersecção de todos os dados analisados.

Por fim, na sétima seção, encontramos as considerações finais, ressaltando os dados obtidos da pesquisa de modo a responder os objetivos propostos inicialmente.

2 A HORA-ATIVIDADE: A CONQUISTA DE UM DIREITO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Nesse percurso formativo que estamos trilhando, observamos que a hora-atividade necessita ser pensada e refletida a partir de sua origem. Pensar sobre seus significados em contextos educativos potencializa a compreensão da inserção desse direito em cenários atuais. Nesse sentido, esta seção, tem a intenção de apresentar o contexto histórico da conquista do direito à hora-atividade, situando o leitor sobre a trajetória desenhada a partir dos diversos movimentos sociais, das lutas das professoras e professores como categoria docente e dos documentos legais que foram se constituindo ao longo dessa trajetória.

Portanto, conhecer a história do processo de constituição e conquista do direito à hora-atividade torna-se relevante para compreender e constituir sentidos e significados para esse tempo. Perceber que essa conquista precisa ser apropriada e ainda reconquistada a cada dia nos espaços de educação, é tomar consciência que a história é construída pelo humano e nela devemos nos manter atuantes para evitar retrocessos.

Para fundamentar a temática, buscamos nos documentos legais da área que corroboram com a conquista e o direito à hora-atividade, bem como, ancoramos também em autores do campo educacional como Freire (1996), Shiroma e Evangelista (2015), André (2010), dentre outros autores, que reafirmam críticas e defesas importantes para a docência. Em meio ao referencial de ideias e reflexões, apresentamos algumas perguntas que irão orientar o nosso olhar ao longo deste capítulo: Como foi se constituindo historicamente, por meio dos documentos oficiais, o tempo destinado às atividades extra-aulas, conhecida como “hora-atividade”? Que justificativas são constituídas para o uso da hora-atividade?

Para responder a essas questões consideramos necessário entender como o próprio termo “hora-atividade” foi cunhado e concebido na sua trajetória histórica e institucional. As primeiras leituras nos fizeram perceber que o contexto do seu surgimento esteve associado a outros termos, o que pode ajudar a explicar alguns posicionamentos quanto ao seu uso. Compreender essa constituição política requer investigar as demandas relacionadas ao cenário da hora-atividade e analisar os

discursos e articulações compostas na rede de poder que envolve sua implementação.

2.1 ASPECTOS LEGISLATIVOS NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA HORA-ATIVIDADE

A hora-atividade é uma conquista histórica, porém sua implementação ainda está acontecendo no território brasileiro. Sendo a hora-atividade em tempo, um direito reconhecido recentemente, o seu trajeto até aqui é permeado de contradições e lutas que foram evidenciadas pelas pressões das professoras e professores em denunciar suas condições exaustivas de trabalho. A história evidencia essas condições, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, conforme nos afirma Diniz-Pereira (2000, p. 23):

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola determinou, a partir do final da década de 70 e início da de 80, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas de 1ª e 2º graus, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e condições do trabalho docente.

Portanto, o advento que antecede a conquista da hora-atividade em sua condição de direito está marcada pelas constantes disputas de reconhecimento da docência e da apropriação de sua condição e responsabilidade política perante sua função social na sociedade. Conforme afirma Arroyo (2013, p. 318), “diante dessa repolitização da memória, da história e do tempo as escolas e seus profissionais vêm inventando outros tratos pedagógicos.”

Nesse processo de movimento e lutas surgem as primeiras aproximações sobre a materialização do tempo destinado às demandas do magistério tais como: avaliações, estudos e planejamentos que foram desenhados na Lei de Diretrizes de Bases Educacionais de 1996 (LDB), que em seu artigo 67, inciso VI, que prevê dentro da jornada do trabalho docente, melhores condições de trabalho.

As mudanças advindas neste cenário identitário da categoria do magistério vão se intensificando nos anos seguintes. A busca pela legitimação das professoras e professores no espaço escolar como produtores do saber, como sujeitos que necessitam de tempo para reflexão e criação, acentuando a ideia da complexidade na

demanda da profissão docente, são questões que vão sendo evidenciadas no contexto em que também são produzidas.

A história de luta e de conquistas segue pela pressão e tensão vividas no passado, dando identidade ao presente instituído. O presente instituído precisa resistir e evoluir para projetar futuros ideologicamente mais humanizados. Portanto, não é fácil criar espaços educacionais sem considerar o sangue e o suor de uma classe que incansavelmente briga pelas mínimas condições de trabalho e reconhecimento na sociedade. As palavras de Freire (1996, p. 67), dão legitimidade a esse pensamento quando afirma que: “À minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores”. Neste caminho vivido e cheio de contradições, surge como resposta às pressões das professoras e dos professores junto aos movimentos sociais e sindicais, a concretização de uma lei que visa atender às demandas denunciadas pela exaustão do trabalho e suas consequentes atribuições.

Conforme a Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008), em seu parágrafo 4º de seu art. 2º que fixa aos profissionais do magistério, um limite de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho semanal para o desempenho das atividades de interação com os estudantes, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho passa a ser destinado para atividades extra-aula. Essa determinação pode significar uma possibilidade de qualificar o trabalho docente, dando condições ao profissional de atender suas demandas de responsabilidades referentes às tarefas relacionadas ao magistério¹⁴.

O período em que tal Lei foi sancionada foi caracterizado pelo fortalecimento das lutas populares em âmbito nacional, apoiada pelas organizações sindicais, que foram ganhando visibilidade frente à crescente sociedade excludente que atendia aos ditames dos organismos internacionais que sustentam o sistema capitalista. Desde então, faz parte da luta diária dos trabalhadores, por meio das mobilizações coletivas e greves, a cobrança pela aplicação de tal Lei e de tantos outros direitos. Em 2012 foi instituído o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 18/12 que visa normatizar a implantação desse dispositivo legal no território brasileiro. Shiroma e Evangelista (2015, p. 327) confirmam esse cenário ao enfatizarem que:

¹⁴ Essa Lei foi sancionada durante o governo presidido por Luiz Inácio Lula da Silva e cujo Ministro à época era Fernando Haddad.

Segundo dados da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2013, a Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), não é respeitada por sete estados e outros 14 não a cumprem integralmente, o que inclui a não concessão de hora-atividade, que deve representar no mínimo um terço da jornada de trabalho do professor.

O não cumprimento da lei por parte dos gestores públicos que alegam inviabilidade econômica compromete o reconhecimento e a valorização da categoria e conseqüentemente a qualidade educacional. O tempo da hora-atividade reorganiza a docência para estruturar suas demandas de responsabilidade, assim como também potencializa sua condição de profissionalização como categoria.

Portanto, para qualificar o trabalho docente, faz-se necessário possibilitar estruturalmente e pedagogicamente as reais possibilidades para o trabalho pedagógico. Problematizando as condições de trabalho, trazemos aqui a contribuição de Gatti (2016, p. 168) quando afirma que “nas condições de trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio”. A luta pelas condições, espaço, produção e reconhecimento do trabalho docente perpassa pelo direito de reconhecer a memória e as vivências dos tempos históricos que nos constitui hoje, perpassa também pela condição afirmativa da construção de espaços legítimos de resistência coletiva que identifica e repudia reações conservadoras, pois “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” (FREIRE, 1996, p. 66).

Assim, no tempo presente, o professor vai se reconhecendo como parte de um coletivo com o compromisso de reinventar a própria história, plenamente humana, com avanços e retrocessos, porém com a força potencializadora de ser gente que se reconhece como ser político na maneira de pensar, agir e existir. Freire (1996, p. 53) adverte quanto ao nosso dever de intervir no mundo:

Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Portanto, a responsabilidade que sempre recai sobre as pesquisas como esta é de contribuir para a reflexão sobre aspectos importantes e imprescindíveis para a constituição humana e profissional da docência em suas facetas pedagógicas e políticas.

2.2 HORA-ATIVIDADE: POSSIBILIDADES QUE O TERMO APRESENTA

A ideia principal neste primeiro momento é refletir sobre as terminologias referentes à hora-atividade. Conforme a lei 11.738/08 1/3 da jornada de trabalho do professor é destinado para atividades extra-aula. Apoiada no artigo da LDB/96, entende-se por atividade extra-aula, espaços e tempos para planejamento, estudo, formação continuada, avaliação, entre outros. Esse tempo, sem interação com os alunos, passou a ser definido em algumas regiões do Brasil como hora-atividade.

Do ponto de vista etimológico a palavra “hora” vem do latim *hora* que significa “a vigésima quarta parte do dia natural, o período de sessenta minutos, oportunidade, ensejo”. Por sua vez, a palavra “atividade”, derivada do termo “ativo”, do latim *activus*, traz em sua raiz o “que exerce ação, que age etc; vivo, ágil”.¹⁵ Assim, podemos depreender dessa pequena reflexão que o termo hora-atividade pode se constituir como um tempo oportuno para a ação-reflexão-ação do professor.

Historicamente, a profissão do professor vem se constituindo sobre as diversas influências de organismos internacionais (principalmente da década de 1990 em diante), dentro de uma conjuntura neoliberal que vai instalando novas formas de regulação, configurando a docência para reproduzir e atender a lógica do mercado. Reconhecer que se necessita reafirmar a profissionalidade docente nestes tempos difíceis no campo educacional torna-se urgente, porém é preciso compreender o funcionamento das engrenagens no contexto macro e micro com suas ideologias para que se possa reinventar a profissão para além dos problemas técnicos e institucionais. Para isso, pensar sobre os conceitos e discursos acerca do que estamos envolvidos, alarga e cria possibilidades de núcleos identitários que constitui a complexidade do trabalho docente.

¹⁵ A etimologia dos termos foi consultada no Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, de Cunha (1986).

A hora-atividade faz parte da jornada de trabalho da professora e do professor e, é muito relevante para a organização e construção de sua profissionalização. Portanto, trata-se de um direito conquistado arduamente por toda uma categoria que em agonia com sua sobrecarga de trabalho, juntou os seus pares e cravou na história suas marcas de guerras coletivas nos espaços das políticas educacionais. Conforme afirma Scholochuski (2017, p. 17544), “a hora-atividade não deve ser vista como um benefício para os professores e professoras, ao contrário, ela é um mecanismo das políticas educacionais para melhorar a qualidade de ensino ofertado à população”. Com isso, pretende-se qualificar a educação dando condições ao profissional de atender suas demandas de autoria e responsabilidades referentes às tarefas relacionadas ao magistério. O próprio parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9/2012 que normatiza a implantação da hora-atividade materializada na lei 11.738/2008, confirma que:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo, e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012).

Pensar a hora-atividade no sentido etimológico ajuda a pensar sobre seus significados abordados ao longo de sua instituição. Analisar as diferentes terminologias utilizadas na política da hora-atividade e seus significados nos contextos em que estão inseridos nos alerta para as escolhas dos termos que representam esse tempo, pois junto com os conceitos implícitos estão as intencionalidades e os objetivos das ações vivenciadas. No território nacional existem diferentes nomenclaturas que abordam o termo hora-atividade. No município de Florianópolis, a portaria de número 006/2018 que normatiza a hora-atividade nas instituições educativas traz em seu artigo 1º a seguinte definição:

A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (hora/atividade).

Neste documento, percebe-se que o termo hora-atividade se encontra entre parênteses e separado por uma barra, sendo caracterizado como “atividade pedagógica inerente ao exercício do magistério”. A forma como vem sendo denominado esse direito conquistado traz consigo a construção de significados e de

concepções que vão desenhando as características desse tempo docente, “pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”. (MARIN, 1995, p. 13).

No mesmo dicionário etimológico utilizado para pesquisa, a palavra “Inerente” vem do latim *inhaerere* que quer dizer “estar ligado intimamente”. Desta maneira, entende-se que o tempo destinado à hora-atividade está ligado de forma inseparável ao fazer docente relacionado à sua demanda de responsabilidade. Quando pensamos em demanda de responsabilidade, está em jogo aquilo que se compreende pela função docente. Neste propósito, Freire (1996, p. 50) afirma que “Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Portanto, esse é um movimento inacabado e único que precisa estar em constante busca individual e coletiva.

Nesta condição de exercer vigilância constante em nossa constituição de ser professora e professor, problematizamos o tempo da hora-atividade e suas reais possibilidades. Reconhecer que se necessita reafirmar a profissão docente torna-se urgente. Essas demandas de responsabilidade por parte das professoras e dos professores estão atreladas à qualificação da construção de uma prática orientada pelos documentos mandatórios, abrangendo autoria aos profissionais na constante luta para se consolidar em um espaço qualitativo e de referência. Essa autoria requer relevância nos processos de desenvolvimento e dos planejamentos originários desse movimento intencional, pois conforme afirma André (2010, p. 175):

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira instância), a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, vai-se desenhando uma política que tem na hora-atividade sua centralidade. Neste sentido, percebemos que o trabalho coletivo pode-se apresentar como transgressor para novas concepções de tempo, já que nele está constituído o diálogo necessário para criar novas possibilidades de legitimar relações e ações que põe a categoria docente em movimento de reflexões e negociações formando redes de poder.

Freire (1996) nos alerta para a importância de transgredir as “mentes burocratizadas” e, para, além disso, assumir as limitações que muitas vezes são alimentadas pelos cuidados alienadores que estagnam os pensamentos, pois a

superação dessa condição está fundada na dialogicidade. De certa maneira, Pimenta (2002, p. 18) assevera que: “Estamos falando de uma construção dialética, de um diálogo com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria. Portanto, estamos falando de um conhecimento do professor que é permanentemente provisório”.

A hora-atividade carrega em si, uma potencialidade de se constituir em espaço-tempo formativo para o professor, que passa a tomar consciência da real necessidade de sua profissão, pelo seu caráter eminentemente político-pedagógico, ao lidar com outros seres humanos em seus processos formativos.

2.3 A HORA-ATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

O tempo destinado à hora-atividade precisa ser vivido, pensado e refletido para potencializar o processo da constituição da docência. Reconhecer a memória da conquista desse direito como história real, impulsionadora de outras histórias possíveis, rompe o silenciamento das vivências estagnadas do tempo. Precisamos tomar consciência na atual conjuntura, do passado de memórias históricas de lutas e resistências na constituição da identidade coletiva.

Essas memórias históricas que repudiam a doutrinação das ideologias dominantes que pregam a neutralidade da educação, constituem-se em presença afirmativa de novas concepções temporais para a construção de espaços legítimos da profissão docente reafirmados nas palavras de Freire (1996): “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções”.

A partir da ideia de sujeitos de opções, consideramos urgente descortinar o “indiferentismo fatalista cínico que leva ao cruzamento dos braços. Não há o que fazer é o discurso acomodado que não podemos aceitar” (FREIRE, 1996, p. 65). Nóvoa (2011, p.47) também corrobora com esse pensamento quando afirma que:

Vivemos tempos de grandes incertezas, dúvidas, hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos a um exercício de modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial guardar as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos de ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo.

A apropriação do tempo de 1/3 da jornada de trabalho dos professores quando bem compreendido tende a ser potencializado para o acesso das suas necessidades docentes (culturais, artísticas, teóricas ou práticas) e, conseqüentemente, para as mudanças necessárias nos contextos educacionais.

Nessa direção, Scholochuski (2017) reafirma a recente demanda docente que precisa de atenção e estudos para encontrar possibilidades do uso mais apropriado para a hora-atividade:

É válido afirmar, também, que a inserção de momentos de estudo e planejamento docente na jornada de trabalho dos professores é bastante recente, assim há necessidade de mais discussões científicas que busquem definir e discutir a melhor forma de utilização do espaço/tempo da hora-atividade pelos profissionais da educação. (SCHOLOCHUSKI, 2017, p.17550).

Para que isso aconteça, entendemos como necessário, discutir as percepções atribuídas para esse tempo dentro e fora das instituições educativas, a forma como esse tempo está organizado e suas demandas burocráticas, pedagógicas e estruturais. Assim, perceberemos a importância na atual conjuntura de também fortalecer a formação continuada formal e informal como um dos aspectos relevantes, que dê respaldo teórico e metodologicamente das complexidades existentes no contexto dos espaços institucionalizados para e na educação.

Pensar na formação continuada das professoras e dos professores requer transcender os problemas lineares dentro de uma concepção dialética. Na totalidade dos contextos macro e micro, compreende-se a complexidade em que se encontram as professoras e os professores com suas potencialidades e mazelas muitas vezes silenciadas. É preciso pensar a formação continuada e a formação descentralizada, nas palavras de Nóvoa (2017), como espaço para reafirmar a profissão docente.

A educação brasileira influenciada pelos organismos internacionais vai sinalizando de maneira intencional as placas que indicam o protagonismo profissional quando na verdade esse mesmo protagonismo está disfarçado de políticas de controle da docência (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015). Esse controle questiona a qualidade educacional culpabilizando o professor frente aos desafios tecnológicos e aos novos tempos.

Contreras (2002), problematiza a questão da qualidade educacional e conseqüentemente a autonomia dos professores, enquanto slogans que objetivam um

consenso sem permitir uma reflexão mais aprofundada, ou um esclarecimento ideológico sobre os objetivos de quem as propõem.

Esses *slogans* visam emudecer os divergentes, promovendo a gestão dos silêncios. Dessa maneira, todas as dimensões humanas são atingidas e incorporadas com essas ideias produzindo espíritos domesticados. Shiroma e Evangelista (2015, p. 328), expressam esse pensamento quando afirma que:

Talvez possamos concluir que a concepção de autonomia brandida das entranhas do capital não se preste a pensar o trabalho do professor como autônomo nem o aluno como capaz de desenvolver autonomia. Como no caso do protagonismo, a autonomia aqui é ressignificada e, usada como slogan tal qual o protagonismo, só pode ser entendida em termos de subalternidade.

Para o enfrentamento desses desafios, o conhecimento é o grande aliado para romper os silêncios e desconstruir discursos. Este não é um caminho fácil. Quebrar o pacto com um sistema que produz mutilantes e excludentes provoca-nos a uma reflexão autocrítica sobre nossa condição de ser professoras e professores, a fim de propor não somente uma reforma educacional, mas a tomada de consciência, conforme nos afirma Freire (1996, p. 54):

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.

Diante disso, podemos ainda afirmar que essa não é uma caminhada fácil de ser realizada, porém animadas nas ações coletivas torna-se uma jornada possível e ousada, porque os caminhos da profissionalidade docente perpassam por situações novas e às vezes essas situações encontram resistências. Por isso, é necessário olhar com coragem para a educação. Dentro desta perspectiva é que a professora e o professor vão reconhecendo o caminho que estão percorrendo e não permitem a indiferença diante do mundo que vai se descortinando e precisa ser analisado, reconhecido e modificado por nossa existência.

Neste contexto histórico apresentamos a hora-atividade como conquista de uma categoria ativa e atuante, que nos dias de hoje revela-se aparentemente adormecida, machucada pelos descasos do poder público que insiste com mais força

e autoritarismo, nesse tempo presente, em desmobilizar e desmontar nossa condição e possibilidade de sermos sujeitos de reflexão e de tomar decisões.

Esta condição contém em si a força avassaladora de se reinventar e tecer novas possibilidades de resistência, pois não existem estratégias milagreas que deem conta da qualidade do ensino. Não são as professoras e os professores os responsáveis ou os culpados pelos desenhos educacionais considerados limitadores, pois:

O ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão pessoal, à consciência partilhada, à acção prudente.” (NÓVOA 2011, p.76).

Sabemos que não está na educação escolar a resolução dos problemas da nação ou mesmo do mundo, essa é apenas uma das dimensões da organização social. Entretanto, não podemos deixar de olhar as instituições educacionais como potencialidade formadora e assim pensar a educação a partir dos seus sujeitos e lutar pela promoção de políticas públicas mais abrangentes que considerem o espaço institucional e todos os que nele protagonizam.

Por fim, é preciso buscar o reconhecimento dos saberes das professoras e dos professores a partir de seus posicionamentos sobre os outros saberes relacionados, ao currículo e a sua formação inicial, identificando as professoras e os professores como grupo legítimo e produtores de conhecimentos. Para esse reconhecimento, a parceria das professoras e dos professores, universidades e as diversas instâncias hierárquicas do sistema educacional é de extrema importância. Portanto, faz-se necessário afirmar o Direito à hora-atividade e apropriar-se de seus conceitos e concepções para reinventar novas maneiras de reconhecimento e de profissionalização da docência.

A partir do reconhecimento da hora-atividade enquanto direito conquistado pelas professoras e professores, apresentamos na seção seguinte um levantamento feito em seis municípios que representam as mesorregiões do estado de Santa Catarina, por meio de documentos coletados, com o objetivo de situar o leitor sobre o processo de implantação e implementação da hora-atividade na Educação Infantil em âmbito estadual, juntamente com uma análise das portarias referentes à hora-atividade no município de Florianópolis.

3 ORDENAMENTOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A HORA-ATIVIDADE: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DAS SEIS MESORREGIÕES DE SANTA CATARINA E DAS PORTARIAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Apresentamos nessa seção um olhar sobre os documentos selecionados para compreender a implantação e a implementação da hora-atividade no contexto do Estado Catarinense. Finalizamos essa seção com as análises de oito portarias que regulamentam anualmente a hora-atividade no município de Florianópolis – foco deste estudo – direcionando o olhar para o contexto da Educação Infantil.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM DOCUMENTOS DE SEIS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

No contexto apresentado por essa pesquisa, em que a hora-atividade é concebida como um direito, temos o desafio de materializar sua implementação em todo o território nacional, abrindo possibilidades para potencializar o trabalho docente e, simultaneamente, ampliar as possibilidades para a constituição humana e profissional da professora e do professor da Educação Infantil ancorada em determinados princípios.

Nesse sentido, as diferentes estratégias de regulamentação da hora-atividade desenvolvidas pelos municípios e seus impactos, decorrentes da transição desse direito como promotor qualitativo do processo educacional, podem evidenciar as finalidades atribuídas para a consolidação desse tempo, dando indicativos da constituição da docência na Educação Infantil.

Constatada a escassez de estudos sobre a hora-atividade no âmbito das municipalidades e das documentações que materializam as intenções sobre o trabalho desenvolvido nesse tempo, esse olhar sobre a hora-atividade, tem o intuito de complementar e contextualizar os estudos sobre essa temática, para então aprofundarmos os estudos específicos do município de Florianópolis. Portanto, o levantamento dos documentos oficiais das seis mesorregiões de Santa Catarina auxiliou essa pesquisa nas reflexões concernentes à implantação e implementação

desse direito conquistado, dando pistas das finalidades sobre a organização da hora-atividade na Educação Infantil por parte dos municípios observados.

Como critério, para compor os dados desse levantamento, consideramos as seis mesorregiões de Santa Catarina e, optamos pelo município com maior número populacional. Sendo assim, os escolhidos foram: Florianópolis (Capital), Joinville (Norte Catarinense), Chapecó (Oeste Catarinense), Lages (Região Serrana), Criciúma (Região Sul) e Blumenau (Vale do Itajaí).

Segundo Lüdke e André (2017, p. 55): “Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”. Portanto, esse levantamento foi fundamental para afunilar e orientar os caminhos trilhados até o momento.

Neste sentido, Lüdke e André (2017, p. 45) afirmam que todo material registrado pela escrita e que se refere ao aspecto humano são considerados documentos para análise documental: “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Portanto, os documentos “Representam uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE E ANDRÉ 2017, p. 45).

O contato com as devidas secretarias do município ocorreu por meio de uma carta enviada por e-mail ao setor responsável pela etapa da Educação Infantil detalhando as intenções da pesquisa e a importância da participação dos municípios. Além disso, realizamos contato telefônico com os responsáveis. Esse trabalho de coleta de dados foi iniciado em novembro/2018 e finalizado em maio de 2019. Foi preciso enviar os e-mails repetidamente e foram necessárias diversas ligações para as secretarias a fim de conseguir alguns retornos sobre os dados solicitados.

Por meio da carta enviada para a Secretaria de Educação de cada região, solicitamos quaisquer documentos que expressam a hora-atividade da Educação Infantil nas redes municipais, como por exemplo: I) documentos produzidos pelas secretarias municipais de educação, tais como: portarias e/ou resoluções, documentos orientadores do tempo e do espaço que regulamentam a hora-atividade,

entre outros; II) documentos produzidos no âmbito das unidades educativas como: organização interna relacionada à hora-atividade como o Projeto Político Pedagógico das unidades. Após os primeiros contatos e os primeiros retornos documentais de alguns municípios, ainda foi preciso um novo contato com as Secretarias de Educação devido a necessidade de refinamento dos documentos encaminhados ou coletados no site, que não deram conta de materializar todo o processo, deixando algumas lacunas na coleta de dados.

Dos seis municípios que compõe as mesorregiões obtivemos o retorno de quatro municípios. São eles: Florianópolis, Joinville, Criciúma e Chapecó. Em relação à Blumenau e Lages, apesar das insistentes tentativas, não obtivemos retorno. Nesses municípios foi feito um levantamento a partir do site da Secretaria Municipal de Educação.

O levantamento de documentos relacionado à hora-atividade na Educação Infantil nos municípios representantes das mesorregiões foi composto por uma variedade de documentos encaminhados pelas Secretarias de Educação, e quando esses municípios não enviavam nenhum documento, eles foram coletados no site. Assim, obtivemos uma variedade de documento e isso, de certa maneira dificultou a apreciação, pois as informações apareceram de maneira bastante difusa, fazendo-se necessário a busca em vários documentos e não em um único, sobre aspectos relevantes que intencionávamos encontrar. Entre esses documentos enviados havia plano de carreira e de remuneração do magistério do município, documento orientador aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, Projeto Político Pedagógico da Educação Básica, portarias sobre a hora-atividade, Lei complementar, Plano Municipal de Educação, normativas, leis, Projeto Político Pedagógico, Plano de Cargos e Salários, entre outros.

Definimos quatro eixos que darão subsídios para nossos olhares posteriores. São eles: implantação e regulamentação, organização do tempo da hora-atividade, local de cumprimento da hora-atividade e destinação do tempo para a hora-atividade.

Os documentos coletados revelam que a hora-atividade foi implantada nestes municípios na etapa da Educação Infantil, porém, nem todos mostram com clareza o início dessa implantação. Cada município disponibilizou um tipo de documento que compõe a documentação que regula a Educação Infantil em seus municípios, sinalizando que a hora-atividade, embora muito timidamente e muitas vezes de forma

velada, começa a delimitar o campo conceitual sinalizando, a partir do contexto e da finalidade de quem está implementando, os tensionamentos políticos sobre esse direito conquistado pelas professoras e professores.

Dessa maneira, a implantação da hora-atividade, com base na lei de aplicação do piso salarial nacional (Lei n.º 11.738/2008) instituída com a intenção de valorizar e atender as demandas do magistério, foi aos poucos se consolidando nas mesorregiões do Estado de Santa Catarina. Salientamos que a implementação desse direito na etapa da Educação Infantil, nos referidos documentos, é muito recente. Apesar de a lei originária ter sido gestada em 2008, somente a partir de 2012 é que esse direito foi sendo implantado em alguns municípios dessas mesorregiões de maneira processual até os dias de hoje.

Observamos por meio desses documentos que a hora-atividade, vem de maneira discreta sendo evidenciada nas diferentes documentações que regulam e produzem à docência na Educação Infantil em âmbito municipal. Atualmente, os seis municípios que representam as mesorregiões do Estado de Santa Catarina conquistaram gradativamente o direito à hora-atividade. Todavia, os processos de implantação e regulamentação da hora-atividade apresentados nesse levantamento, encontram-se variados e distintos entre si, bem como as condições de implementação/organização do tempo nos municípios aqui pesquisados.

A organização do tempo destinado à hora-atividade de todos os municípios aqui representados, estão organizados semanalmente. Porém, a maneira como esse tempo está estruturado no cotidiano da Educação Infantil não foram evidenciados na maioria dos documentos aqui analisados.

Com relação ao local do cumprimento da hora-atividade, observamos como predominância e, em alguns casos, de maneira exclusiva, o fato de a professora ou o professor terem que cumprir a maior parte desse tempo nas unidades educativas ou em espaços designados pela Direção em que o/a profissional atua. Percebemos, nesses documentos, determinado controle por parte das secretarias para o cumprimento da hora-atividade, condicionando as atividades da docência na configuração de tempos de liberdade relativa.

Neste sentido, problematizamos os espaços determinados para o cumprimento da hora-atividade. Considerando que a hora-atividade deve se materializar como um instrumento político para a constituição humana e profissional docente e,

consequentemente, para a qualidade educacional oferecida para as crianças da primeira etapa da Educação Básica, as condições de trabalho se configuram como fundamentais nesse processo.

Os documentos revelam que a destinação do tempo da hora-atividade na Educação Infantil encontrou-se multifacetada pelos diferentes compromissos evidenciados/enumerados para os docentes. Esses compromissos abrangem desde as elaborações dos planejamentos, formação continuada, avaliação, atendimento às famílias ao preenchimento de documentos burocráticos, colaboração com a administração da escola entre outros. Nesta configuração, percebemos a preocupação para que a professora e o professor ocupem o máximo de seu tempo na sequência dos modelos verticalmente impostos.

É certo que os fazeres docentes exigem com rigor e responsabilidade o compromisso profissional das suas demandas pedagógicas, portanto, não é tarefa fácil, descomprometida ou simples, exige disciplina, vontade, determinação e conhecimento, porém, é necessário sair do silêncio, mostrar visibilidade docente e assumir coletivamente o espaço e o tempo, estar presente, ser presente nas escolhas e nas ações e isto inclui a apropriação do tempo destinado à hora-atividade pelas professoras e professores da Educação Infantil.

Ao compreendermos a hora-atividade enquanto instrumento político, advindo da conquista histórica por meio das mobilizações sindicais articuladas pelas professoras e professores e que, os municípios que representam as mesorregiões pressionados a fazer a aplicação da mesma – muitas vezes por pressão da própria categoria - desenham esse tempo para os docentes a partir dos interesses e dos projetos de educação que priorizam, adentraremos nas especificidades da constituição da hora-atividade no município de Florianópolis por meio das portarias da RMEF.

3.2 ELEMENTOS CONTEXTUAIS: SOBRE AS PORTARIAS QUE REGULAMENTAM A HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Pensar sobre a constituição docente e, consequentemente, na organização do trabalho pedagógico no cotidiano da professora e do professor, com foco na hora-atividade, requer a reflexão e a compreensão desse tempo a partir dos documentos

que regulamentam a hora-atividade para a docência da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis.

Para essa apreciação, consideramos as portarias que regulamentam a hora-atividade em tempo para a professora e o professor no município de Florianópolis a partir da lei complementar 427 de 04 de abril de 2012. Neste sentido, para direcionar o nosso olhar, questionamos: O que as portarias revelam a respeito da implantação e implementação da hora-atividade na Educação Infantil do município? Como as portarias projetam a hora-atividade das professoras e dos professores da Educação Infantil? Quais articulações encontramos dentro dos documentos aqui evidenciados que potencializa o coletivo para o compartilhamento da docência nas unidades educativas? Qual a necessidade de emitir anualmente uma portaria sobre a hora-atividade? A partir dessas questões levantadas direcionamos o olhar para os documentos em análise no intuito de encontrar algumas dessas respostas.

As portarias emitidas anualmente pela Secretaria da Educação chegam ao conhecimento das professoras e dos professores nas unidades educativas por meio da direção/supervisão e normalmente são socializadas dentro das instituições nas primeiras reuniões pedagógicas (geralmente antes de iniciar o ano letivo) e/ou encaminhadas as professoras e aos professores por e-mail. Ressaltamos que esses documentos chegam prontos aos docentes. Verificamos a ausência de discussão entre os profissionais e comunidade educativa, no sentido de construir essas portarias, que por sua vez, expressam seu caráter mandatório.

As portarias apreciadas neste estudo são as seguintes: Portaria 23/2013, 130/2013, 005/14, 005/15, 006/16, 011/17, 006/18 a 021/19. As portarias são documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, que visam normatizar a jornada de trabalho dos servidores do magistério público Municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Essas portarias expressam as intencionalidades da rede quanto a jornadas de trabalho, assim como a regulação e regulamentação do tempo da hora-atividade para as professoras e professores. Para essa análise, focaremos nas partes documentais que se referem à etapa da Educação Infantil. Para iniciar, organizamos sete quadros (um para cada ano) a fim de evidenciar possíveis diferenças conceituais e organizacionais apresentadas nas portarias relacionadas à hora-atividade na

Educação Infantil com os seguintes eixos: Constituição da jornada de trabalho, Organização da hora-atividade, Destinação da hora-atividade, tempo e local de cumprimento da hora-atividade. Deixamos também um campo reservado caso haja especificidades na portaria em análise.

Quadro 1 - Portaria 023/2013

Jornada de trabalho	Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade Artigo 2º I - Servidor com 20 horas semanais gozará o equivalente a 02 horas/atividade semanais. II - Servidor com 40 horas semanais gozará o equivalente a 04 horas/atividade semanais.
Organização da HÁ	Artigo 2º Parágrafo único: Excepcionalmente, durante o ano letivo 2013, a hora/atividade poderá ser acumulada e implementada a cada duas semanas.
Destinação da HÁ	Art. 1º § 1º A hora/atividade é destinada para atividade de estudo, planejamento e avaliação.
Tempo e local de cumprimento da HÁ	Art. 1º § 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. § 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional
Especificidade da portaria	Artigo 9º O membro do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 2 - Portaria 005/2014 e 130/2013

Jornada de trabalho	130/2013 Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade Portaria 05/2014 - Artigo 1º *Professor de Educação Infantil e Professor auxiliar 20 horas semanais gozará o equivalente a 04 horas/atividade semanais. * Professor de Educação Infantil e Professor auxiliar 40 horas semanais gozará o equivalente a 08 horas/atividade semanais.
Organização da HÁ	05/2014 - Artigo 3º A hora/ atividade dos membros do quadro do magistério, no efetivo exercício da função, nas unidades educativas na RME de Florianópolis, será organizada por semana, conforme tabela. Artigo 6º A hora-atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil, será organizada por grupo de atuação [...].
Destinação da HÁ	130/2013 - Art. 1º - § 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.
Tempo e local de cumprimento da HA	130/2013 - Art. 1º - § 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação.

	05/2014 - Artigo 6º - § 2º Na semana da reunião pedagógica a hora-atividade coletiva deverá ser cumprida por todos os membros do quadro do magistério, neste dia. § 4º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil para a hora-atividade coletiva dos professores e professores auxiliares com atuação nas creches e núcleos de Educação Infantil serão concentradas na segunda semana, a partir do mês de abril.
Especificidade da portaria	Não encontrada

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 3 - Portaria 005/2015

Jornada de trabalho	Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade Artigo 2º - § 1º - Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de Educação Infantil, professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão a hora/atividade de 6h40min (seis horas e quarenta minutos), por turno.
Organização da HÁ	Artigo 9º A hora-atividade dos professores da Educação Infantil e professores auxiliares da Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEIs vinculados, será organizada semanalmente, por grupo de atuação [...]. § 1º cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares de Educação Infantil.
Destinação da HÁ	Artigo 1 - § 1º A hora/atividade é destinada para atividade de estudo, planejamento e avaliação.
Tempo e local de cumprimento da HÁ	Artigo 1º § 2º O tempo destinado à hora-atividade deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.
Especificidade da portaria	Artigo 1º § 4º A ausência não justificada nos termos da instrução normativa nº 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado a hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerado falta não justificada (código 04). Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 4 - Portaria 006/2016

Jornada de trabalho	Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade). Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno
Organização da HA	Art. 10 As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função dos professores da Educação Infantil e professores auxiliares da Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades

	<p>Educativas da Educação Infantil e NEIs vinculados, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação.</p> <p>§ 1º cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares de Educação Infantil.</p>
Destinação da HÁ	<p>Artigo 1 - § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo ou função, nos termos da resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se:</p> <p>I – Preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II – Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;</p> <p>III – Orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV – Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V – Reuniões com pais, conselhos e colegiados escolares;</p> <p>VI – Participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII – Atividade de desenvolvimento profissional;</p> <p>VIII – outras atividades de natureza semelhante e relacionada à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e local de cumprimento da HÁ	<p>Artigo 1º § 2º O tempo destinado as atividades pedagógicas inerente ao exercício do cargo e função deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.</p> <p>§ 6º A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, a partir do mês de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.</p>
Especificidade da portaria	<p>Artigo 1º § 4º A ausência não justificada nos termos da instrução normativa nº 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado a hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerado falta não justificada (código 04).</p> <p>Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 5 - Portaria 011/2017

Jornada de trabalho	<p>Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade).</p> <p>Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.</p>
Organização da HA	<p>Artigo 10 As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função dos professores da Educação Infantil e professores auxiliares da Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEIs vinculados, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação.</p>

	<p>§ 1º cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares de Educação Infantil.</p>
Destinação da HÁ	<p>Artigo 1 - § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo ou função, nos termos da resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se:</p> <p>I – Preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II – Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;</p> <p>III – Orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV – Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V – Reuniões com pais, conselhos e colegiados escolares;</p> <p>VI – Participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII – Atividade de desenvolvimento profissional;</p> <p>VIII – outras atividades de natureza semelhante e relacionada à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e local de cumprimento da HÁ	<p>Artigo 1º § 2º O tempo destinado as atividades pedagógicas inerente ao exercício do cargo e função deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais previamente autorizados pela Direção da Unidade Educativa.</p> <p>§ 6º A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, a partir do mês de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.</p>
Especificidade da portaria	<p>Artigo 1º § 4º A ausência não justificada nos termos da instrução normativa nº 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado a hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerado falta não justificada (código 04).</p> <p>Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.</p> <p>Artigo 15 As unidades educativas de Educação Infantil e Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis poderão adotar outras formas de organização dos tempos e espaços educativos, mediante projetos pedagógicos discutidos, encaminhados e autorizados pelas Diretorias de Educação Infantil e educação Fundamental da SME.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 6 - Portaria 006/2018

Jornada de trabalho	<p>Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade).</p> <p>Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.</p>
Organização da HA	<p>Artigo 11 As outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos professores de Educação Infantil e professores auxiliares da Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas</p>

	<p>Unidades Educativas da Educação Infantil e NEIs vinculados, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação.</p> <p>§ 1º cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares de Educação Infantil.</p>
Destinação da HÁ	<p>Artigo 1 - § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo ou função, nos termos da resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se:</p> <p>I – Preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II – Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;</p> <p>III – Orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV – Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V – Reuniões com pais, conselhos e colegiados escolares;</p> <p>VI – Participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII – Atividade de desenvolvimento profissional;</p> <p>VIII – outras atividades de natureza semelhante e relacionada à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e local de cumprimento da HÁ	<p>Artigo 1º § 2º O tempo destinado as outras atividades pedagógicas inerente ao exercício do cargo e função deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.</p> <p>§ 6º A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, a partir de março, a partir do mês de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.</p>
Especificidade da portaria	<p>Artigo 1º § 4º A ausência não justificada nos termos da instrução normativa nº 006/SMA/14, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado a hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerado falta não justificada (código 04).</p> <p>Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.</p> <p>Artigo 15 As unidades educativas de Educação Infantil e Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis poderão adotar outras formas de organização dos tempos e espaços educativos, mediante projetos pedagógicos discutidos, encaminhados e autorizados pelas Diretorias de Educação Infantil e educação Fundamental da SME.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Quadro 7 - Portaria 021/2019

Jornada de trabalho	<p>Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade).</p> <p>Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas,</p>
----------------------------	--

	terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.
Organização da HÁ	Artigo 11 As outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos professores de Educação Infantil e professores auxiliares da Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEIs vinculados, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação. § 1º cada grupo de atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares de Educação Infantil.
Destinação da HÁ	Artigo 1 - § 1º As outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo ou função, nos termos da resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se: I – Preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II – Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III – Orientação e acompanhamento de estudantes; IV – Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V – Reuniões com pais, conselhos e colegiados escolares; VI – Participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII – Atividade de desenvolvimento/formação continuada profissional; VIII – outras atividades de natureza semelhante e relacionada à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.
Tempo e local de cumprimento da HÁ	Artigo 1º § 2º O tempo destinado as outras atividades pedagógicas inerente ao exercício do magistério deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional. § 6º A organização das outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, a partir de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.
Especificidade da portaria	Artigo 1º § 4º A ausência não justificada nos termos da instrução normativa nº 004/SMA/18, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado as outras atividades pedagógicas inerente ao exercício do magistério no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerado falta não justificada (código 04) Artigo 8º O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho. Artigo 15 As unidades educativas de Educação Infantil e Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis poderão adotar outras formas de organização dos tempos e espaços educativos, mediante projetos pedagógicos discutidos, encaminhados e autorizados pelas Diretorias de Educação Infantil e educação Fundamental da SME.

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria em análise.

Sobre o eixo “Constituição da jornada de trabalho”, as portarias apresentam a implantação e implementação da hora-atividade em tempo para a professora e o professor da Educação Infantil no município de Florianópolis de maneira processual. Por meio das portarias 023/13, 130/13 e 005/14, o tempo destinado por lei começa a

ser implementado gradativamente, finalizando a totalidade do tempo referido pela lei 11.738/08 - que garante que 2/3 da jornada de trabalho da professora e do professor para o desempenho das atividades de interação com os estudantes e, 1/3 seja destinado para atividades extraclasse, ou seja, hora-atividade - na portaria 005/15.

Portanto, a rede levou três anos para chegar ao tempo oficial da lei que regulamenta a hora-atividade, iniciando em 2013 com 2h de hora-atividade para jornada de 20h semanais e 4h de hora-atividade para jornada de 40 horas semanais, e finalizando com 6h40min de hora-atividade para jornada de 20h semanais e 13h20min de hora-atividade para jornada de 40h semanais, dado este que perdura até o momento, cumprindo com a lei 11.738/08.

Ainda sobre a jornada de trabalho, destaca-se que até o ano de 2015 a jornada de trabalho do professor foi conceituada como “hora/aula e hora/atividade”. A partir da portaria 006/16 até a portaria 021/19 amplia-se esse conceito para “atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade)”. Percebe-se nessa transição terminológica uma preocupação por parte da Secretaria de Educação em conceituar o termo “Hora/atividade” que começa a aparecer entre parênteses, como sinônimo para “outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”.

Na portaria 023/13 o eixo “organização da hora-atividade” vai se compor muito próximo ao eixo “Constituição da jornada de trabalho”, visto que o tempo da hora-atividade ainda está em processo de implementação pela RMEF. Portanto, apesar de evidenciar um tempo a ser cumprido semanalmente, a portaria deixa a possibilidade de acumular essas horas a cada duas semanas. As portarias seguintes regulamentam o tempo, não permitindo processos acumulativos.

A partir da portaria 005/14 a organização da hora-atividade para a Educação Infantil apresenta-se por meio da estruturação semanal constituída por Grupo de Atuação (GA), sendo que em 2014 esse termo ainda não está conceituado na portaria. Entretanto, na portaria 005/15 e as posteriores a ela, define-se a composição de um grupo de atuação como: “composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos professores/as da Educação Infantil e professores/as auxiliares da Educação Infantil”. Ambos os cargos possuem regência de classe e as mesmas funções no exercício da docência, diferenciando-se apenas pela carga horária que cada docente exerce com os respectivos grupos de crianças, sendo que a professora

auxiliar de Educação Infantil cumpre menos tempo em cada turma, porém tem mais grupos de crianças, diferenciando-se da professora de Educação Infantil que tem mais tempo dentro de um grupo e menos quantidade de turma. Com isso, novos professores e professoras foram contratados¹⁶, ampliando o quadro de docentes para atuar na etapa da Educação Infantil. Observamos ainda que a professora ou o professor de educação física, assim como a professora ou o professor da Educação Especial, não estão contemplados dentro da configuração dos grupos de atuação das portarias analisadas, mas possuem hora-atividade.

À medida que a hora-atividade foi se configurando no cotidiano educacional, novas possibilidades de organização desse tempo foram surgindo no intuito de direcionar o tempo das professoras e dos professores dentro e fora das Unidades Educativas. Nessa organização em Grupos de Atuação presumimos que haja o compartilhamento da docência para a Educação Infantil, especificamente nos grupos em que esses professores atuam. São esses profissionais que dentro das condições objetivas movimentam/alimentam o cotidiano e, por meio de seus posicionamentos tem como desafio a organização do espaço e tempo no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Assim:

A organização do trabalho pedagógico envolve desde a forma de projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais – docentes e não docentes – e os pais ou familiares, o planejamento, o espaço e o tempo, as rotinas e o brincar, até as estratégias pedagógicas que permitam aos professores acompanharem todas as etapas do cotidiano na educação infantil. (BARBOSA, 2009, p. 88).

Neste sentido, a hora-atividade passa a ser fundamental com forte tendência para mobilizar o compartilhamento da docência com possibilidades de articulação entre as professoras e os professores que compõem o Grupo de Atuação. A questão que se coloca diante dessas considerações são as seguintes: As professoras e os professores que compõem o grupo de atuação, conseguem se reunir coletivamente dentro do tempo da hora-atividade para planejar e desenvolver propostas coletivas com os grupos de crianças?

¹⁶ No ano de 2013 o cargo que tinha nome de “Auxiliar de ensino” foi extinto, passando o mesmo a ter o nome de “Professor auxiliar” conforme a lei complementar n° 467/2013. Com a implementação da hora-atividade a Secretaria de Educação amplia o quadro do magistério, principalmente, para o cargo de professor auxiliar de Educação Infantil, visto que a cada dois grupos diferentes de crianças há a necessidade de um professor auxiliar para compor o Grupo de Atuação.

Em relação à “destinação da hora-atividade” as portarias 023/13, 130/13, 005/14 e 005/15, definem esse tempo para a realização de “estudo, planejamento e avaliação”, sem detalhar e conceituar as atividades envolvidas nesse processo, tendo as professoras e os professores maior autonomia para atender as necessidades da docência. A partir da portaria 006/16, a Prefeitura de Florianópolis, apoiada na resolução nº 002/2015 do Conselho Nacional da Educação e Conselho Pleno, define a destinação do tempo da hora-atividade como “atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função” ampliando as definições das atuações docentes no contexto da hora-atividade. Essas ampliações demarcam as diversas atividades docentes dentro do tempo da hora-atividade e estão explicitadas no texto da portaria. Entre essas atividades, destacamos a formação continuada oferecida pela RMEF com caráter convocatório no período destinado à hora-atividade, ou seja, caso não justifique a ausência nas formações, é considerado falta por meio do código (04). Esta é uma atividade formativa organizada pelo Núcleo de formação pesquisa e assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI¹⁷). Percebemos por meio das portarias um esforço por parte do NUFPAEI para sistematizar e contemplar todos os profissionais organizando a formação continuada oferecida pela rede.

Temos ainda as reuniões pedagógicas que acontecem uma vez ao mês (atualmente acontecem a cada semestre) e orientação com a supervisora que em caráter convocatório é organizada dentro das Unidades Educativas, utilizando este tempo de hora-atividade. Ainda sobre as demandas docentes, ressaltamos a importância da hora-atividade para produção, organização e entrega da documentação pedagógica (observação, planejamento, registro e avaliação). Ressaltamos a importância da documentação pedagógica para qualificação do trabalho da professora e do professor. Essa é uma das funções docentes de extrema relevância e exige reflexão e pesquisa para qualificar/redimensionar a prática pedagógica, sendo desenvolvido em local de preferência da professora e do professor. Também, articulado aos planejamentos e registros, consideramos necessário providenciar e/ou construir materiais/recursos pedagógicos para potencializar as intenções planejadas.

¹⁷ O Núcleo de formação pesquisa e assessoramento da Educação Infantil está vinculado à diretoria de Educação Infantil – DEI, da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

Para além dessas e outras atividades docentes, a professora e o professor da Educação Infantil precisam estar ampliando constantemente o seu repertório cultural. Esse repertório cultural tão importante para a constituição da Docência na Educação Infantil encontra-se secundarizada nas portarias e, sem a ampliação do repertório pouco sentido tem todas as outras funções/atividades mencionadas até o momento. É pela ampliação do repertório que a professora e o professor se fortalecem para então partilhar com as crianças e com os adultos aquilo que o constitui como docente, pois segundo Barbosa (2009, p.101), “A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências”.

O “tempo e o local de cumprimento da hora-atividade” foi outro eixo aqui analisado. As portarias definem (com exceção da portaria 005/15) que a hora-atividade deve contemplar e respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria de Educação. Para a professora e o professor com jornada semanal de 40h, fica, portanto, 13h20min para o cumprimento da hora-atividade, sendo que até metade deste tempo (6h40min), pode ser convocada/o para atividades direcionadas.

Esse tempo destinado à hora-atividade traz consigo determinado controle por parte da secretaria sobre o que a professora e o professor deverão desempenhar/cumprir em relação as suas responsabilidades pedagógicas. Tal controle, em nossa concepção, agrega cada vez mais responsabilidades ao ofício do magistério que atua com a Educação Infantil, que tem o trabalho balizado pela imprevisibilidade e complexidade das relações humanas. A responsabilidade inerente a essa atuação, muitas vezes vai se somando aos muitos compromissos já evidenciados na posição da professora e do professor que envolvem princípios éticos, estéticos e políticos que perpassam no diálogo sobre as subjetividades das crianças e famílias com quem trabalha, assim como com todo o coletivo no qual está imerso. Ao regular o tempo da hora-atividade das professoras e dos professores, provoca um excesso de atividades docentes que vai na contramão do trabalho intencional/criativo/afetivo e dialógico que a Educação Infantil da rede almeja, assim

como também, aumenta consideravelmente o nível de pressão no ambiente profissional que direta ou indiretamente afeta a saúde física e mental dos docentes.

O desenvolvimento do trabalho das professoras e dos professores, como ação educativa, exigem atenção e cuidado para com os profissionais por parte dos agentes públicos. Paro (2018), ressalta que a função educativa escolar está para além do trabalho do professor. O espaço educacional com toda a sua estrutura e funcionamento também é relevante para objetivar o processo educativo de todos os envolvidos. Neste sentido, as condições de trabalho tornam-se um fator fundamental para a máxima potência do desempenho de suas funções. Muitas vezes o que encontramos nas redes de ensino são espaços sucateados de Educação Infantil, com material pedagógico insuficiente e de pouca qualidade, mobiliário precário para o atendimento infantil, material insuficiente para pesquisa e ampliação do repertório docente (livros, revistas, computadores, internet etc.) e espaços/mobiliário inadequado para a ação coletiva das professoras e dos professores em hora-atividade nas Unidades Educativas. Essas são condições objetivas reveladoras das formas concretas em que se dá o trabalho docente. Portanto, algumas situações que afetam diretamente a vida cotidiana estão relacionadas com a forma e a importância dada as professoras e professores no âmbito das políticas macro e micro.

Compreender o entrelaçamento daquilo que intenciona o contexto político em que estamos inseridos, possibilita as conexões necessárias para objetivarmos a resistência e a rebeldia aos objetivos educacionais que atendam aos interesses que boicotam o trabalho das professoras e dos professores para uma ação educativa emancipatória.

Não nos iludamos, o alargamento do espaço privativo na RMEF por meio da aprovação das Organizações sociais com a tendência crescente de terceirização do atendimento, impulsionado pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congela por 20 anos os investimentos educacionais e de saúde, devido ao limite do teto de gastos, condiciona a docência para a prontidão/preparação e manutenção de propostas conservadoras, com a ausência de políticas e ações de valorização do professor. Portanto,

Diante de um contexto de ajustes fiscais e da reforma trabalhista, delinea-se uma diminuição do tamanho do Estado na área social, diminuição de investimentos e acirramento de formas exauridas de se gerar a educação infantil, aumentando a parceria com o setor privado, com as organizações sociais, contratação de profissionais da educação sem formação pedagógica,

contratos temporários de trabalho e formas de trabalho intermitente. (MOREIRA, 2019, p. 87).

É preciso resistir ao constante processo de burocratização que adentra ao trabalho docente em forma de rituais automatizados que visa legitimar as políticas organizacionais privacionistas. É diante desse cenário nacional e municipal que as professoras e os professores da rede se encontram. É também para criar novos cenários que esses mesmos profissionais se fortalecem para continuar resistindo ao que está posto, a fim de descortinar novas possibilidades docentes capazes de fortalecer o já então reconhecimento histórico da Educação Infantil do município.

São lutas históricas de uma rede ativa que precisam ser acessadas para inspirar novas lutas a serem desbravadas pelas condições necessárias ao processo humanizador que o trabalho das professoras e dos professores da rede intencionam e que se desdobra em lutas para construir o acesso e permanência humano/histórico das crianças em espaços de referência, assim como também, para que as famílias reconheçam o espaço das instituições educativas e se reconheçam dentro desses espaços como produtores de cultura por meio das relações autônomas e democráticas entre todos os envolvidos.

Diante das disputas de regulação sobre a hora-atividade, demonstradas na seção anterior que explana de modo mais amplo a conquista da hora-atividade e seu contexto histórico em âmbito nacional, observamos que quanto mais o coletivo compreende o processo de conquista desse direito e assume esse tempo com intencionalidade e autoria, mais força terá para firmar sua autonomia. Portanto, ao olharmos para as portarias sobre a hora-atividade da RMEF, entendemos que o tempo da hora-atividade além de estar em processo de constituição se materializa nas concepções, tensionamentos e significados que também estão em constante movimento.

Em seguida, apresentamos a próxima seção que se caracteriza na imersão de uma docência criada historicamente e que necessita se reinventar pelas especificidades, a partir de processos humanos mais desenvolvidos diretamente relacionado com os sujeitos de sua ação – as crianças da Educação Infantil.

4 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO PERTINENTE PARA COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender essa temática, apresentamos a constituição social e histórica dos conceitos de criança e infância para que possamos adentrar na constituição da Educação Infantil e da docência na área. Esta seção apresenta, também, uma discussão teórica mais alargada sobre a constituição humana e profissional da professora e do professor da Educação Infantil.

Dessa forma, destacamos algumas reflexões referentes a cotidianidade nas instituições de Educação Infantil, tendo como foco central os limites e possibilidades da hora-atividade e do compartilhamento da docência para um viés político/humano para a constitucionalidade docente.

4.1 TEORIZAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA POR MEIO DOS CONCEITOS CONSTRUÍDOS SOCIALMENTE

A constituição histórica e política da infância requer considerar a complexidade do contexto em que o atendimento à criança foi sendo desenhado, caracterizando as diversas concepções de criança e infância, a partir dos muitos discursos e interesses, evidenciando o processo das constituições de políticas públicas para cada período vivenciado. A história da criança no Brasil foi marcada por período de abandono, privações e dificuldades. Compreender essa história requer investigar sua trajetória até os dias atuais e se deparar com diferentes concepções em que a desigualdade social foi se constituindo, sendo materializada por meio da miséria, da fome, da falta de respeito, da exploração e da escravidão da criança. Para Arantes (2011) as identidades construídas que representam a história da criança são percebidas como:

noções como infância “desvalida” ou “infeliz”, constitutivas da antiga caridade e quase hoje desaparecidas, ainda se misturam às “faltas” e “desvios” resultantes das teorias da carência e marginalidade sociocultural, bem como as outras noções nascidas do jargão médico-jurídico-policial como “doente”, “irregular”, “perigoso”, “incurável”. (ARANTES, 2011, p. 153/154).

Neste contexto, entendemos importante desnaturalizar esses conceitos e compreender que essas identidades foram construídas pela sociedade, pelo estado e

pela família, portanto, são produtos históricos. A partir desse olhar, percebemos que em momentos diferentes da história, foram se constituindo diversas maneiras de pensar e compreender a criança. Das primeiras crianças indígenas e negras que constituíram a infância no Brasil, ressalta-se o olhar sobre elas como “tábulas rasas onde tudo se podia imprimir” (FALEIROS, 2011, p. 165). Portanto, para os jesuítas a infância precisava ser catequizada a fim de domesticar as crianças na obediência e na fé para que renuncie sua cultura. Esses eram os princípios próprios e o caminho único de representação da civilização desejada. Conforme evidenciado por Faleiros (2011, p. 166):

Construindo casas e colégios, atraindo para junto de si os filhos dos índios e mestiços, amparando órfãos portugueses e brasileiros, ocupando-se das famílias e dos filhos dos portugueses, foram os jesuítas, por mais de duzentos anos, os educadores do Brasil.

Por volta do século XVIII, no período colonial e diante das condições escravistas dos índios e da precoce entrada da mulher na vida adulta que foram “prelhadas” para gerarem filhos, a desigualdade social era constituída pelos “cidadãos de primeira e segunda categoria – o que dá à nossa história um caráter de permanência, continuidade e repetição do mesmo” (FALEIROS, 2011, p. 166). Assim, muitas crianças foram abandonadas pelas ruas, algumas morriam de fome e frio ou mesmo eram devoradas por animais famintos. Para reduzir as situações de abandono, surge no Brasil a roda dos expostos:

“Expostos”, “enjeitados”, “deserdado da sorte” ou da “fortuna”, “Infância desditosa” ou “infeliz” foram denominações de uso corrente no período, referindo-se aos recém-nascidos abandonados. Para eles, destinou-se a “Roda” (FALEIROS, 2011, p. 176).

Essa foi a solução encontrada para acolher as crianças abandonadas e de certa maneira escamotear a origem social do abandono. Neste contexto colonial, cria-se um cenário com índices altíssimos de mortalidade infantil devido à falta de higiene e de cuidados básicos. Assim, o médico e o jurista são as autoridades máximas. São eles quem tem o poder de decidir sobre os caminhos da infância. Neste período, a figura do professor fica invisível.

Esse cenário revela as condições de exclusão em que as crianças pobres se encontravam descortinando uma política de separação de classes sociais, sem as mínimas condições para o exercício da cidadania. Portanto,

No Brasil colônia não existia “a criança”, pensada como categoria genérica, em relação à qual pudéssemos deduzir algum direito universal, pois não

existia o pressuposto da igualdade entre as pessoas, sendo a sociedade colonial construída justamente na relação desigual senhor/escravo. O que existia eram categorias específicas, como “os filhos de família”, os “meninos da terra”, os “filhos dos escravos”, os “órfãos”, os “desvalidos”, os “expostos” ou “enjeitados”; ou ainda, os “padrinhos”, os “negrinhos”, os “cabrinhas” etc. (ARANTES, 2011, p. 192)

Dessa maneira, pensar a ideia de infância, necessariamente perpassa pela condição de valorização/desvalorização por meio da naturalização da desigualdade social, com ações que tiveram como objetivo articular o econômico com o político neste período, que foi se construindo com o encaminhamento da criança pobre para o mundo do trabalho na condição de mão de obra. A partir disso, a sociedade estava organizada entre os “desvalidos e validos”. A criança pobre, enquanto força de trabalho, em condições de desvalorização, lutando pela sua sobrevivência, estava na condição dos desvalidos, mesmo que as difíceis condições de trabalho em que se encontravam possam parecer suficientes para os Senhores e donos das fábricas.

A intenção maior da inserção da criança ao trabalho precoce era o de ordenar para que as ruas ficassem mais livres e com isso, as damas da sociedade tivessem melhores condições de “segurança” para transitar com mais proteção pelas ruas sem o inconveniente das crianças interferirem em seus trajetos, sejam por suas imagens de pobres ou mesmo pelos pequenos furtos que praticavam. As políticas públicas pensadas para as crianças foram sendo influenciadas pelas parcerias entre o Público e o privado. Com isso, os interesses particulares foram privilegiados, contrapondo na maioria das vezes, a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Com a história sendo concebida ao mesmo tempo sobre a ideia de rupturas e continuidades, o percurso da criança e da infância em um passado que ainda está presente em nossos dias atuais, é uma história recente, pois se demorou para se constituir uma preocupação com a educação – principalmente com a educação de crianças pequenas – como nos dias de hoje. A concepção de infância está expressa de maneira dialética e em diferentes contextos históricos embasada em avanços e retrocessos.

Se no século XIX marcou-se os primeiros atendimentos para a infância no Brasil por meio dos Jardins de Infância que acolhiam crianças das famílias de classe economicamente mais favorecida, foi somente no século XX que surgiram as instituições denominadas de creches com a finalidade de atender as crianças que não

tiveram a oportunidade de serem acolhidas no jardim de infância, por serem filhas/os das famílias desassistidas financeiramente e economicamente, situadas na classe trabalhadora, com a clara intenção de guarda e cuidado das crianças. Com isso, evidencia-se para a o atendimento das crianças da classe trabalhadora, o assistencialismo como concepção educacional acerca das instituições de Educação Infantil nos atendimentos destinados à infância pobre.

Os sentidos e significados atribuídos à ideia de infância e criança, necessariamente exigem cuidado e atenção para compreender as condições em que foram se estruturando e sendo concebidos ao longo do tempo até os dias de hoje. Olhar as crianças nesta perspectiva, é considerar as condições sociais criadas e determinadas historicamente e que essas mesmas imagens influenciam na maneira de pensarmos a criança nos dias de hoje. Kuhlmann Jr e Fernandes (2012, p. 24) também corroboram com esse pensamento quando afirmam que “A representação de crianças no passado traz indícios de seu lugar na sociedade, dos sentimentos e da relação entre pais e filhos, dos brinquedos e brincadeiras”.

Sendo a criança percebida de diferentes maneiras ao longo da história, Charlot (2013), também busca em seu texto discutir a criança e a infância a partir do pensamento pedagógico. O autor afirma que “A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana” (CHARLOT, 2013, p. 157). Portanto, a pedagogia pensa a criança a partir da educação e não ao contrário.

Nesta direção, Charlot (2013), ajuda a desmistificar a ideia romantizada de natureza infantil. Para isso, ele apresenta algumas polaridades, tais como (Criança inocente e má, criança perfeita e imperfeita, criança dependente e independente, a criança é herdeira e inovadora). Dessa forma, “A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil” (CHARLOT, 2013 p. 163).

Nesse sentido, a origem da categoria infância é filosófica, pois ainda se insiste na ideia de infância “ideal”, desconsiderando a concretude real. Isso revela a relação que a sociedade cria de dependência da criança perante o adulto e é nessa relação, de dependência, que as polaridades vão sendo construídas. A condução biológica da criança torna-se condição social na medida em que a comparamos com o adulto, pois “A imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade

que se projetam na criança, de uma criança que busca identificar-se com o modelo criado por essa projeção”. (CHARLOT, 2013 p. 169).

Apesar do mosaico pedagógico que encontramos atualmente, continuamos olhando para uma criança “ideal” – no sentido de expectativa – e não “real”. Portanto, a ideia de filas, regras rígidas, disciplina torna-se objeto da pedagogia que por sua vez estruturou-se como lugar de reprodução da escola formal.

Para objetivarmos a ideia e a concepção de infância presentes nos dias de hoje, muitos pensadores foram analisando, supondo e teorizando sobre o desenvolvimento infantil em suas múltiplas determinações, e suas relações com a aquisição do conhecimento e com a educação em si. De acordo com Smolka (2002), três autores contribuíram bastante para a elaboração do conceito de infância. São eles: Wallon, Piaget e Vigotski.

Um médico francês, nascido em 1879, licenciado em Letras e Filosofia, engajado na política e na educação, Henry Wallon; um biólogo suíço, nascido em 1896, apaixonado pela Filosofia, pela Física e pelo conhecimento lógico-matemático, Jean Piaget; e um professor russo, também nascido em 1896, amante da literatura e crítico de arte, formado em Direito, Lev Vygotsky. Os três, cada um a seu modo, vivendo a herança e a ambiência cultural da passagem do século, contribuíram de maneira especialmente profícua para a produção do conhecimento da psicologia infantil e para as práticas educacionais (SMOLKA, 2002, p. 114).

Os referidos autores, impactaram a concepção de criança e, conseqüentemente de desenvolvimento humano com suas ideias. Todos pesquisaram muito sobre as crianças, porém, cada um se aproximou de um determinado ponto de vista. Wallon, no contexto da psicologia, problematizou a questão da relação entre a emoção e a consciência. Piaget, na condição de biólogo, discutiu o caráter epistêmico da ação humana, investindo nos estudos da psicogênese das etapas do desenvolvimento infantil. E, Vygotsky, deu enfoque no desenvolvimento cultural da criança.

Nesta direção, Kuhlmann Jr e Fernandes (2012 p. 13) reafirmam esse importante percurso para se teorizar sobre a criança e a infância quando reconhecem:

As pesquisas históricas, a contribuição de teorias da psicologia, como Piaget e Vigotski, a psicanálise, as mudanças demográficas mais recentes nos países industrializados do Ocidente, tudo isso influenciou nas tendências contemporâneas que marcam a pedagogia da infância e seus projetos educativos.

As várias perspectivas e olhares sobre o desenvolvimento infantil nos levaram à concepção de infância, sendo a criança um ser que se constitui a partir de suas características biológicas, psicogenéticas, sociais, culturais e históricas, um ser em constante mutação, marcado pela sua própria natureza, pela sua linguagem e situado histórico e culturalmente.

Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar no desenvolvimento humano para além do produto de heranças genéticas, pois a teoria histórico-cultural coloca o humano e sua humanidade como criadora da cultura, assim como produto dela ao longo de sua existência. Porque, conforme Pino (2000, p. 51):

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem a artífice de si mesmo.

No entanto, por mais que tenhamos avançado para pensar o conceito de criança, não temos progredido em questões estruturais, institucionais e de não dicotomização da criança. Barbosa (2009, p. 22) salienta que “Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momento diferente da história, criaram forma de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nessa faixa de idade”. Portanto, ainda está intrincado nas relações pedagógicas, um processo de naturalização das práticas infantis, que resulta na negação do seu direito à voz e a manifestação de sua história e de sua cultura nos ambientes institucionalizados.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr e Fernandes (2012, p. 18) consideram necessário reconhecer que:

[...] embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil; na realidade, parecem reproduzir as velhas estruturas de uma pedagogia arcaica, enraizada em tradições até mesmo anteriores àquelas denunciadas por pedagogos reconhecido de séculos atrás.

No atual contexto em que estamos inseridos, torna-se possível encontrar muitos vestígios históricos que estão imbricados em nossa maneira atual de pensar a criança. As questões das políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes, que já se objetivou, e que ainda continuam acontecendo, são promotoras dos diversos conceitos sobre as diferentes infâncias constituídas/constituintes. Para Barbosa (2009, p. 25),

A infância é uma das categorias geracionais mais recentes. [...] sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com

especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu.

Quando reconhecemos que a noção de infância não se constitui como categoria natural e afirmamos sua condição histórica e cultural, estamos apontando caminhos para que essa criança na condição de ser social possa ser acolhida e respeitada nas instituições de Educação Infantil com possibilidades de desenvolvimento de suas máximas capacidades humanas.

Neste sentido, a partir da Constituição Federal de 1988 que deu origem a LDB 9394/98, definiu-se legalmente o conceito de criança e de infância, reconhecendo o acesso à Educação Infantil como direito da criança de 0 a 5 anos. Portanto, “Esta lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”. (CERISARA, 2002, p. 9-10).

Diante dos diversos discursos aqui explicitados, apontamos a possibilidade para compreender o lugar ocupado pelas crianças neste contexto. Assim, Barbosa (2009, p. 24) define que “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam a vida dos adultos e também a vida das crianças, também produzem culturas”. Martins Filho e Martins Filho (2013, p. 9) também corroboram com esse pensamento ao afirmarem que:

O reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de pesquisa, que carecem ser analisados e interpretados a partir das suas práticas, modo de pensar, agências, seus agires e estilo de vida, constitui uma orientação determinante na renovação conceptual sobre a infância, com implicações vastas na educação, na intervenção social, na configuração das políticas públicas para a infância e, necessariamente, nos modos de interpretação do mundo das infâncias.

Esse novo sujeito de direitos, com uma concepção mais centrada nas especificidades de sua constituição humana/cultural, vem de certa forma garantindo seu espaço nas atuais leis vigentes que reverberam em documentos mandatórios e orientadores para a Educação Infantil em nível local, alicerçados no ECA/1990, nas DCNEI/2010, entre outros documentos oficiais.

Nesse contexto de reconhecimento dos estudos sobre a infância, fazemos um alerta para pensar na constituição da professora e do professor que irá atuar com essa faixa de idade. Na Educação Infantil, portanto, a hora-atividade passa a ser considerada como um contributo para atender as especificidades da docência para

essa etapa da educação básica que tem como desafio “romper com a predominância histórica tanto assistencialista da creche quanto escolarizante da pré-escola” Raupp (2012, p. 147). Neste sentido, intencionamos demarcar posições no contexto das políticas e das práticas construindo pressupostos das especificidades necessária para essa etapa do desenvolvimento infantil, assim como também para as professoras e os professores que nela atuam. Conforme reafirmam Martins Filho e Martins Filho (2010, p. 40):

No que se refere à educação das crianças de zero a cinco anos, vimos que se por um lado, seu percurso histórico apregoa um amplo espectro de reconhecimento da existência de uma especificidade intrínseca ao pensar e agir pedagógico dos professores, o que vem refletindo na busca pelo caráter pedagógico-educacional das creches e pré-escolas, pela profissionalização e formação dos professores, bem como pela inclusão deste segmento educacional no sistema de ensino como primeira etapa da Educação Básica.

Sendo esta, uma etapa que recentemente foi integrada ao sistema educacional a partir da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (1999) e que vem se constituindo por meio das políticas públicas, dos estudos e pesquisas dos diferentes campos do conhecimento, urge reconhecer as especificidades docentes para além de sua ação nos espaços institucionalizados. Desse modo:

Os professores da Educação Infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada. (BARBOSA, 2009, p. 36)

As atribuições da professora e do professor da Educação Infantil diferem-se da função das professoras e dos professores das demais etapas e necessariamente busca “a apreensão das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade”. (RAUPP, 2012, p. 153).

Compreender a infância, a criança e as especificidades docentes nessa perspectiva geram implicações diretas nos espaços educacionais e também no âmbito da docência para essa faixa etária, pois “O respeito à docência na Educação Infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade”. (BARBOSA, 2009, p.109).

É necessário reconhecer a partir da rememoração histórica, as marcas assistencialistas ainda impregnadas na raiz da constituição das políticas públicas, dos espaços da Educação Infantil e da constituição da docência para essa etapa do desenvolvimento. Apesar de muitos avanços e conquistas com as novas legislações que foram implantadas a partir dos anos 1990 que evidenciou a criança como cidadã de direitos, esse processo nos ambientes das instituições educativas ainda está permeado de retrocessos. Temos muito a avançar para conquistar os direitos das crianças e a valorização das professoras e dos professores da Educação Infantil que na atual conjuntura ainda se encontram em construção.

4.2 A CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição da escola da infância é inerente ao desenvolvimento profissional da docência brasileira. Essa constituição docente para a infância que se configurou com mais evidência no período republicano, deixa fortes tendências/marcas para a docência na Educação Infantil. É sobre essa história que precisamos lembrar e compreender que entre rupturas e continuidades, necessitamos refletir sobre os contextos que registraram e que registram os conceitos que geram os avanços e retrocessos para a docência.

Essa docência foi se constituindo diante dos diversos contextos presentes em cada período em que foram se evidenciando e reconhecendo a infância como potencialidade em desenvolvimento. Assim, no período republicano, os grupos escolares, foram os anunciadores de uma nova cultura escolar com muitas professoras e professores, diversas salas de aulas e alunos, sendo esses, de maneira homogênea, agrupados por idade e por série. Conforme afirma Souza (1998, p. 23), “A classificação igualitária (homogênea) dos alunos constitui-se numa das grandes revoluções na organização da escola elementar, considerada a essência da escola graduada. Juntamente com ela surge as noções de classe e série”.

Dessa maneira, os grupos escolares iniciam um novo momento do desenvolvimento da educação primária no Brasil. A realidade urbana passa a ser integrada nesse contexto, interferindo gradativamente na maneira de pensar a escola com tudo que nela implica, pois:

O processo de consolidação do grupo escolar como uma nova organização administrativa-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar". (SOUZA, 1998, p. 47-48).

Portanto, nasce um novo modelo escolar em que seriam necessárias grandes obras para a construção de uma escola com identidade própria. Grandes edifícios foram erguidos para atender um maior número de alunos, com isso, a ideia ideológica sobre infância, escola e docência começava a se materializar seguindo padrões de continuidades, rupturas e transformações em um novo modelo que também apresentava suas limitações por meio do forte contingente civilizatório e moralizador que necessitava da educação disciplinar para se efetivar.

Diante desse contexto republicano de modificações educacionais firmado ao final do século XIX, a profissionalização da professora e do professor começa a se constituir significativamente. Com a educação sendo institucionalizada e popularizada, a figura da professora e do professor começa a ser reconstruída passando a incorporar novas responsabilidades perante a sociedade. Responsável pela educação da população, a professora e o professor tinham sobre sua tutela a "nobre missão cívica e patriótica" (SOUZA, 1998, p. 50), visto como o grande articulador das mudanças sociais. Essas mudanças sociais, estavam impregnadas dos fortes traços característicos ainda predominantes do período monárquico das escolas das primeiras letras.

Para que essa condição profissional fosse evidenciada, era necessário formar as professoras e os professores segundo os ideais republicanos esperados naquele período. Esse foi o início da profissionalização das professoras e dos professores que se efetivava no reconhecimento social por meio dos grupos escolares. Conforme afirma Souza (1998, p. 50): "O magistério deixava de ser uma desventura e tornava-se uma profissão digna, reconhecida e edificante. O grupo escolar contribuiu para a reafirmação desse *status* constituindo-se em um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais".

Devido as grandes demandas da educação popular daquele contexto, as mulheres foram se constituindo como professoras em sua maioria, tornando essa

profissão como “respeitáveis” para o contingente feminino da época. “A feminização do magistério foi um fenômeno verificado desde o início da república no estado de São Paulo. A maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composto por mulheres, no início do século”.(SOUZA, 1998, p. 51).

Foram as professoras e os professores dos grupos escolares os pioneiros no reconhecimento da profissionalização docente, assim como também na institucionalização das crianças na escola primária e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, sendo os mesmos reconhecidos como “artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização” (SOUZA, 1998, p. 54). Neste sentido, foram os desafiadores de seu tempo, pois “Tiveram que enfrentar dificuldades na construção do saber fazer do ofício de ensinar, tiveram que ser, ou simular serem modernos, tiveram que enfrentar o grande desafio que consistiu nas novas relações de poder engendradas na escola graduada” (SOUZA, 1998, p. 54).

Em relação à autonomia docente é necessário compreender que, a partir do nascimento da escola como instituição coletiva por meio da escola graduada, o processo autoral do professor passou a ser controlado, conforme afirma Souza (1998, p. 55):

A restrição à autonomia do professor foi uma das consequências da implantação da escola graduada. A débil fiscalização do ensino no império deixava os professores mais livres para organizarem o ensino como bem lhes apossesse. Escolhiam os conteúdos do programa, estabeleciam o ritmo do trabalho e as normas disciplinares em relação aos alunos. Parcial autonomia mantiveram os professores das escolas isoladas nas primeiras décadas republicanas apesar da fiscalização dos inspetores de ensino. O mesmo não ocorria com os professores dos grupos escolares. Além da fiscalização mais assídua dos inspetores, havia o controle, permanente dos diretores. Essa centralização, com prejuízo da autonomia didática dos professores, obedecia aos princípios da racionalização e as necessidades de uniformização do ensino.

Nesta perspectiva, a escola ia se consolidando politicamente como um projeto conservador na sociedade republicana. Enquanto se constituía como instituição social que tinha como projeto construir um novo homem, civilizado e moral, configurou-se por meio dos mecanismos disciplinares, materializado na arquitetura dos prédios que organizava os espaços, os mobiliários, o controle do tempo e dos corpos, práticas disciplinares que garantisse uma cultura escolar. Porém, com o passar do tempo, o processo de expansão e institucionalização dessa nova forma de educação enfrentou muitos desafios devido ao restrito investimento do Estado. Entre eles temos:

[...] má condições dos edifícios, dificuldades de manutenção dos prédios construídos e inadequação dos prédios alugados, precariedade de recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente, dificuldade de padronização e uniformização do ensino tendo vista a diversidade de tipo de escola primária e de efetivação dos métodos e programas e, mais grave, a ineficácia da educação popular cujo altos índices de seletividade revelaram a face obscura da exclusão escolar e a impossibilidade da escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino (SOUZA, 1998, p. 47-48).

Assim, os grupos escolares permaneceram até meados dos anos de 1970, deixando como legado na história da educação, a escolarização em massa, práticas pedagógicas, identidades docentes para a infância, o controle, a disciplina e a organização administrativa e pedagógica.

O perfil do docente construído a partir dos grupos escolares, que se caracterizava em sua maioria pelas mulheres, de classe média, com o claro dever de transmitir a cultura escolar, sendo naquele contexto respeitada pela sociedade, passava por muitas mudanças, a partir da escola tradicional, pois: “Resultam também das grandes mudanças por que passou o campo educacional não somente no plano das ideias e das práticas pedagógicas, mas também dos reflexos da transformação urbana e da sociedade brasileira sobre a vida escolar”. (PAIVA, GUIMARÃES, PAIVA e DURÃO, 1998, p. 53).

Em um país como o Brasil em que a desigualdade social é fortemente exacerbada, elitizada e hierarquizada, herdada essas condições desde o nascimento da escola em que as professoras e os professores serviam para perpetuar a tradição cultural, por parte das elites, dos poderosos e políticos, torna-se necessário compreender as condições sociais, políticas e culturais em que esses profissionais foram inseridos.

É, portanto, a partir desse cenário político, conceitual e histórico sobre a origem da docência para a infância, por meio da escola graduada, que constituiu a profissão das/os profissionais da Educação Infantil, dentre eles as professoras e os professores para essa etapa de desenvolvimento. Sendo assim:

São profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (CERISARA, 2002, p. 102).

A necessidade da criação da creche, se deu pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Portanto, era preciso um lugar específico para deixar as crianças enquanto suas mães trabalhavam. Por volta do ano de 1877, no Brasil, diferenciando-

se da creche, foi se constituindo os Jardins de Infância com a finalidade de atender os filhos das famílias de condições sociais mais elevadas em preparação para a escola. Portanto, inicialmente,

às crianças pobres, filhas de trabalhadoras, é atribuída a creche, estabelecimento de beneficência, para cuidar; às crianças das famílias de bens, é recomendado o colo da mãe e, quem sabe, quando um pouco maiores, o jardim de infância – que nada tem a ver com a creche! Dizem... é um estabelecimento educacional, essencialmente (OSTETTO, 2000, p.24).

Nessa configuração da origem da creche e da pré-escola, marcada por contradições e ambiguidades e pela dualidade histórica entre o assistencialismo e a educação é que se vem desenhando a docência para a Educação Infantil. A professora e o professor da Educação Infantil, tiveram em seu trabalho as marcas históricas voltadas ao assistencialismo – um profissional que não necessita de formação, pois basta ser mãe, tia, avó, ou mesmo gostar das crianças - assim, como um legado de posição inferior em relação aos outros profissionais das demais etapas. Diante desse cenário, as professoras da Educação Infantil muitas vezes são associadas a simples “condição de tia” e como alerta Freire (2016, p. 29):

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, malpagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencido pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.

Para Freire (2016), a docência é um ato político em que exercitamos a capacidade de luta e rebeldia. Portanto, para criar uma identidade docente para a Educação Infantil e romper com a lógica do Ensino Fundamental, lutas foram travadas por meio da resistência e das mobilizações das professoras e dos professores da Educação Infantil para a concretização de uma gama de legislações e documentos que regulamentam¹⁸ esta etapa da Educação Básica que atualmente legitima a constante busca pela qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras e professores da Educação Infantil.

Neste sentido, Fernandes (1987, p. 24) faz um alerta sobre a importância de se pensar politicamente todo o processo histórico de caráter assistencialista que envolve

¹⁸ Entre as legislações e os documentos que regulamentam a Educação Infantil encontram-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009), Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação Infantil (2006), Lei nº 11494 – FUNDEB (2007), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995/2009), Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009) Base Nacional Comum Curricular (2017).

a educação e, conseqüentemente o trabalho da professora e do professor, convocando-os a transformar a realidade a partir da sua prática e do seu posicionamento político, quando afirma que: “Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, pois é desta forma que se materializa a mudança revolucionária. Portanto,

A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, das classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação. (FERNANDES, 1987, p. 25).

Nessa perspectiva, o trabalho da professora e do professor assumem um posicionamento político quer seja para um lado, ou para o outro. A mudança acontecerá em qualquer esfera que ele se posicionar. Inclusive o não posicionamento já é uma condição política. Portanto, não existe neutralidade educacional. A alienação a qual estão submetidos muitas professoras e professores ao longo da história docente é projetada pela máquina opressiva do Estado ao qual são subordinados por meio da cotidianidade presente nas instituições educativas, deixando as professoras e os professores impotentes em muitas situações.

Ao confrontar com esse determinismo histórico, a professora e o professor aprendem que se faz necessário romper as relações formais no sistema de ensino e que a educação não se constitui como um fim em si mesma, mas como meio para pensar uma sociedade menos excludente. Portanto, a professora e o professor precisam “ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola”. (FERNANDES, 1987, p. 30).

Apropriar-se dos conhecimentos necessários para se posicionar e compreender a complexidade na qual a professora e o professor estão imersos é uma necessidade que precisa fazer parte dos processos da constituição e ampliação docente da professora e do professor, para dar visibilidade e reafirmar a função docente na Educação Infantil.

Moreira (2019), ao fazer uma análise sobre a agenda E2030¹⁹, nos alerta que os documentos situados e produzidos nesta agenda expressam “uma política que descaracteriza o professor na Educação Infantil, uma vez que a Agenda E2030 se ausenta em apresentar a palavra “professora/professor” na meta 4.2 do ODS4 e se refere de forma abrangente e genérica à “profissionalização de pessoal” (MOREIRA, 2019, p. 92). Neste sentido, a autora revela que os documentos internacionais intencionam que qualquer pessoa, com ou sem formação, pode educar e cuidar na Educação Infantil, descaracterizando a função da professora e sua formação específica para atuar na área.

Pensar nessas proporções políticas das condições e da reafirmação da docência na Educação Infantil, requer o religamento das muitas áreas (pedagógica, sociológica, filosófica, artística, entre outras) como potencializador do humano. A velha ideia vinculada aos antigos grupos escolares nos tempos republicanos de “civilidade e moralidade”, retornam com poder e força sobre uma nova roupagem, com propostas ditas inovadoras e ao mesmo tempo ultrapassadas e sem uma política clara de valorização profissional para a professora e o professor da Educação Infantil, limitando a docência, e projetando uma instituição que atenda às necessidades desse novo tempo econômico e social.

Neste sentido, o atual projeto de governo que desmonta a escola pública e privatiza as instituições afasta o risco ideológico da escola como projeto público e social para todos os indivíduos e passa a atender as exigências dos empresários e do mercado econômico. Eximir as contradições das instituições educacionais e responsabilizar as professoras e os professores pelos resultados, passa a ser a nova ordem capaz de amordaçar qualquer movimento de luta.

Diante dessas questões, torna-se necessário repensar a educação para as necessidades do nosso tempo. As necessidades do nosso tempo exigem novas posturas, entre elas, a coletividade como impulsionadora de novas ações. Forjar uma nova cultura educacional, em que a professora e o professor se reinventem e se reafirmem como docente, e tornem-se criador humano/político de uma nova maneira de ser e estar nesse mundo, tornou-se urgente.

¹⁹ A agenda E2030 é resultado do Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul em 2015, por 160 países que se comprometeram com sua efetivação. Para saber mais sobre a Agenda E2030, ler MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação Infantil e a agenda E2030 no Brasil (2019).

4.3 A CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E PROFESSORES: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA PROFISSÃO

Para a professora e o professor, em tempos de perda de direito, cabe acender o espírito transformador e revolucionário que esta profissão, ao longo de seu processo constitutivo, originou. Portanto, compreender o movimento que se constituiu (e permanece em constituição) na docência, é preparar-se para os enfrentamentos necessários para romper e superar posições na qual essa profissão está imersa.

A partir dessa concretude que compõe o atual cenário profissional e humano do professor, torna-se possível refletir sobre os seguintes posicionamentos: Se a educação não atingir o projeto de humanização - ao qual deveria estar objetivada - a educação cumpre sua função social? O que nos torna humanos? Quais os elementos necessários para pensar o ser humano no mundo, como coletivo? Porque é necessário defender uma educação humanizadora, para uma formação humana, feita por humanos? Como se constitui o processo humano e profissional do professor nos contextos educativos?

Esses são alguns dos questionamentos que nortearão o nosso olhar e para os quais não haverá respostas prontas, mas poderá potencializar nossa capacidade humanizadora e criativa de produções das condições objetivas necessárias para os posicionamentos pertinente ao modo como ocupamos os espaços educacionais e nele projetamos também nossa humanidade.

O contexto social em que a professora e o professor estão inseridos e no qual realizam seu trabalho e se constituem docente, é permeado pela intolerância que se faz presente nas relações sociais e envolve processos que desconsideram a diversidade (homofobia, racismo, deficiência, gênero) e naturalizam a segregação/classificação como padrão para participar desse mundo.

Está implícito no atual processo de desenvolvimento humano a manutenção desse modelo que classifica, segrega e privilegia, alimentado pela regra racionalista e biológica dos sujeitos, respaldando a sociedade classista e hierarquizada na qual estamos inseridos. As relações sociais manifestadas nas instituições de educação e as condições materiais oferecidas nesses espaços, reflexo da sociedade vigente,

parecem estar condicionadas para perpetuar essa condição do comportamento humano, a fim de alimentar essa sociedade hierarquizada e, conseqüentemente, intolerante.

Esse ambiente de trabalho que reflete e condiciona o trabalho da professora e do professor, torna-se gerador também do padrão docente necessário para que dê conta desse ritual capitalista e desigual. O sucateamento das escolas está em processo acelerado. Esse é um projeto que já vem sendo delineado e que nas atuais circunstâncias se evidencia ainda mais, pensado para justificar o cenário de privatizações que está em curso. Apesar de ter a plena consciência de seus compromissos inerentes ao ofício de sua profissão, as professoras e os professores estão acuados diante das limitações encontradas nas reais condições de trabalho, naturalizando a desprofissionalização dessa categoria. Condições que reverberam no seu dever e nas proposições estéticas e espaciais, como bem sinaliza Freire (1996, p. 66):

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

A desprofissionalização do professor naturalizada por meio dos baixos salários, das más condições de trabalho, intensificação do trabalho docente, a qual a categoria está submetida precisa ser compreendida e enfrentada como prática ética, pois, “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”. (FREIRE, 1996, p. 66).

Ostetto (2000), ao garimpar documentos que revelam a história da Educação Infantil de Florianópolis, encontra no “Relatório de atividades – Exercício 1984” as dificuldades de um sistema que já em sua origem revela os seus desafios:

Inicialmente, o próprio diretor assinala alguns dos problemas encontrados durante o primeiro ano de sua direção, relacionados à rede municipal de educação como um todo: “Rotatividade de professores substitutos e bolsistas; inexistência de material didático e de pesquisa; heterogeneidade de programa das diversas disciplinas e inadequação dos conteúdos à realidade local; estrutura administrativa ineficaz e inadequada à necessidade da Secretaria. (OSTETTO, 2000, p. 82).

É possível perceber que a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, estiveram sempre em déficit com a realidade. Esse fato nos leva a compreender que sendo a educação um processo à longo prazo, o investimento e as políticas públicas destinadas para esse fim, são sempre mais escassos, ficando como prioridade ações que visam resultados mais imediatos, priorizando aquilo que se espera “sem demora”.

Neste sentido, entendemos como necessário construir novas possibilidades *de fazer e fazer-se na docência*, a fim de compreender o cenário sobre a constituição humana e profissional, acreditando que não basta apenas pensar que é necessário se reinventar, mas acima de tudo acreditar que é possível por meio da luta e do posicionamento político, social e humano, criar uma nova realidade docente.

Pensar na constituição humana e profissional da professora e do professor na perspectiva histórico-cultural²⁰, é compreender o importante papel processual que o ser humano desempenha em sua aventura de ser e estar nesse mundo por meio das manifestações psicológicas que estão em constante movimento. É considerando as funções mentais superiores²¹ que avançamos nos conceitos mais apropriados de desenvolvimento humano que supera resultados e reconhece nos processos psicológicos as possibilidades de mudanças e ampliação do humano arraigado na cultura e na própria história. Neste sentido,

Acreditamos que a ampliação do universo cultural, intelectual e humano dos professores possibilita que suas práticas se aproximem cada vez mais das demandas sociais que vão se apresentando ao longo de sua profissão e permitem que a reflexão crítica se instale em suas práticas cotidianas. É neste sentido que a abordagem histórico-social nos ajuda a compreender o contexto em que a formação de professores atualmente está calcada, já que em sua perspectiva, para se entender o contexto é necessário buscar compreender o *processo histórico* que o envolve. (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2010, p. 45 – grifos dos autores).

²⁰ Segundo Mello (2007, p.86): “Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelo próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo”.

²¹ Para Pino (2005, p.106), Vigotski intenciona que as “funções Mentais Superiores”, definidoras do caráter humano da natureza do homem, são relações sociais. Portanto: “[...] Pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória e etc. não preexistem às condições reais de existência criada pelos próprios homens, mas emergem a partir delas. Em outros termos, isso quer dizer duas coisas: primeiro, que são as condições de existência *criadas* pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições *naturais*, que podem dar origem a essas funções, embora essas condições constituam os alicerces dela, segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem”.

O homem como ser concreto, opera em suas condições de existência - lugar de origem da consciência - as transformações necessárias por meio da criação de signos e instrumentos. As condições de existência marcada pela cultura histórica, desestabilizam o sujeito, marcando novos desafios que possibilitarão significativas experiências, ampliando a condição dos sujeitos para o processo de imaginação e criação. Portanto, desestabilizar as condições humanas, criar novas necessidades no contexto em que se vive é afirmar que:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto do seu tempo e do seu meio. Sua criação surge de necessidade que foram criadas antes dele, e, igualmente apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

A experiência concreta é de suma importância para Vigotski (2009), visto que as condições reais originam as dimensões da imaginação e esta, vai se desenvolvendo gradativamente conforme o sujeito vai interagindo e compreendendo esse meio. Assim, o conhecimento produzido pela humanidade vai sendo incorporado pela imaginação. A cultura criada e produzida pelo homem constitui o desenvolvimento histórico em que estamos inseridos. Dessa maneira a professora e o professor passam a terem a sua humanidade sobre sua própria tutela, determinando sua responsabilidade existencial.

A história de lutas e conquistas da professora e do professor revelam as pressões e tensões vividas no passado, dando identidade ao presente instituído. Portanto, faz-se necessário compreender que, para além de uma simples narrativa que apenas evidencia uma compreensão limitada do processo histórico, é preciso identificar as bases materiais históricas e dialéticas para compreender a origem, o caminho e o instituído,

Neste sentido, a história e o ser humano e as práticas pedagógicas não podem ser visto numa visão determinista, absoluta ou fatalista. É a esperança sempre crítica e engajada que define o fazer docente para além de uma atividade neutra e sem compromisso. (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2010, p. 45).

Na história humana, as funções biológicas e as funções superiores ou culturais atuam em constante superação, pois as funções biológicas ao serem confrontadas com as culturais se transformam e são materializadas na própria história humana que

converge com a história pessoal. Dessa forma, pensar a história da docência como categoria, e a história da professora e do professor como profissional e humano, é olhar dialeticamente para todo o contexto e suas particularidades, compreendendo o coletivo como buscas individuais que estão sincronizadas com a criação das próprias condições de existência sociais e materiais que potencializa o desenvolvimento humano para a apropriação e a produção de novas culturas, ou seja, um ser humano marcado pela multiplicidade e pela unidade ao mesmo tempo.

Pino (2000, p. 51), corrobora com essa ideia quando afirma que, “o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”. As formas de organização social em que a sociabilidade se concretiza, são obra do ser humano e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção.

É o caráter histórico dessa produção que define o social - o humano. A perspectiva dialética que alimenta o caminho histórico-cultural apresenta-se dinâmica como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes para o outro e então para si. Para Pino (2000, p. 48), “É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador, ainda nos dias de hoje”.

É urgente pensar a professora e o professor envolvidos em uma formação humana que supere a interpretação do que está posto. Para além daquilo que é produzido, reproduzido, adaptado e naturalizado, está a possibilidade de transpor o óbvio. A possibilidade ativa de criar intencionalmente condições para a mudança. Cabe a professora e ao professor, nesse contexto, argumento teórico consistente para conectar suas defesas e justificativas em relação a sua própria condição profissional, fazendo e refazendo constantemente a análise necessária das condições objetivas na qual está inserido/a. Entretanto, isso não é viável como uma ação individual, mas como luta coletiva.

Superar a ideia de um mundo estático e de adaptação, faz com que as contradições existentes nesse contexto, devam ser percebidas e avaliadas criativamente para que possam ser ressignificadas a partir de uma postura ativista e transformadora, pois segundo Stetsenko (2016, p. 39),

[...] a postura ativista transformadora sugere que situações de pesquisa, assim como o próprio mundo, são um processo em andamento historicamente constituído e em constante mudança coletivamente realizado por meio de atividades colaborativas e contribuições únicas de todos os participantes.

São necessárias novas alternativas para além dos caminhos, evidências ou condicionamentos de regulação e naturalização até agora trilhados. Faz-se necessário tomar posse daquilo que domina e impede o acesso à liberdade, pois “É exatamente porque somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada”. (FREIRE, 2016, p. 94-95).

O controle das ações a qual está submetido a professora e o professor em seu fazer pedagógico, social e político, faz com que este se adapte constantemente ao mundo das suas funcionalidades já determinadas pelas condições em que se encontra. Compreender essa teia de produtos definidores do posicionamento profissional docente, potencializa essa categoria para implementação de novas possibilidades revolucionárias e transformadoras que leva a reinventar a docência em seus contextos de regulação.

Souza e Noranha (2010, p. 27), ressaltam que “o ‘lugar’ de atuação do professor interferem em sua postura profissional, e, por conseguinte, na sua inclinação em mudar ou não, incluindo nos aspectos externos, como condições de trabalho e os relacionados às políticas educacionais”. Este fato implica envolvimento ativo das professoras e demais profissionais da educação nas lutas coletivas para a transformação social tão necessária para as mudanças que se deseja. É nas ações e decisões coletivas que se estabelece um clima educacional favorável para a constituição da docência humana e profissional, considerando todos os envolvidos pois, à docência não depende somente de decisões individuais, mas também de decisões coletivas.

Envolver todo o coletivo escolar é garantir o desenvolvimento profissional da professora e do professor, da equipe gestora e do pessoal não docente, pois segundo André (2016, p. 31), “todos devem ter oportunidade de se desenvolver profissionalmente”. Portanto, rejeitar dessa forma, a adaptação que mantém um contexto impregnado de injustiças, requer “Assumir formas ativistas de ser, fazer e

conhecer, em vez de adaptação, derruba resolutamente conotações associadas à ideologia de controle e submissão”. (STETSENKO, 2016, p. 38).

Um dos caminhos possíveis para transgredir a perpetuação do que está posto, passa pela força dos processos educativos, a partir do desenvolvimento humano potencializado na condição humana-cultural-histórica, ou seja, um sujeito mediado pela cultura, a fim de compreender as relações complexas da sociedade e da sua própria humanidade.

A invisibilidade da professora e do professor como projeto social pensado para descaracterizar sua função no processo humanitário precisa ser descortinado/denunciado pela conscientização/apropriação e criação do próprio processo humanitário/profissional desses sujeitos. Se as professoras e os professores não se apropriarem/criarem uma formação humana e profissional - a qual deveria estar objetivada - que os potencializem em seus contextos para os enfrentamentos/compreensões das contradições existentes, conseqüentemente, o seu fazer pedagógico também não produzirá as objetivações necessárias, para a constituição do coletivo plenamente humanizado, justo e potente. Elevar o potencial docente ao máximo possível no plano da humanidade genérica mobiliza novas possibilidades criadoras de novas realidades educacionais.

4.4 COTIDIANO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COLETIVO NA CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL

Pensar nos contextos da Educação Infantil a partir da visão histórico-cultural e dos avanços legais que favorecem as novas concepções de criança/infância/educação infantil/docência, abordadas nas seções anteriores, nos leva imediatamente a pensar em ações coletivas dentro das instituições educativas. Sendo a Educação Infantil alicerçada no plano nacional e local pelos documentos legais (Constituição/88, ECA/90, LDB/96, DCNEI, PNE, PPP, entre outros), pressupõe-se que esses avanços têm refletido dentro dos espaços institucionalizados em que essas crianças e professoras/es convivem coletivamente.

O cotidiano das professoras e dos professores, dentro e fora dos espaços da Educação Infantil, exigem atenção e reflexão por parte de todos os envolvidos no processo da constituição docente. Esse movimento, envolve muitos momentos: a

entrada na instituição educativa, o encontro com outras/os professoras/es, a troca de experiência, os percursos realizados individual ou coletivamente, a ampliação dos repertórios, as culturas produzidas com as/os demais professoras/es, os processos criativos do desenvolvimento das práticas pedagógicas, as dimensões humanas particulares e genéricas partilhadas e reconstruídas, os materiais, espaços e tempos disponíveis, entre outros, para viver e desenvolver a profissionalidade docente, assim como a prática cotidiana.

Neste sentido, com base nas vivências da própria pesquisadora no cotidiano da Educação Infantil, questiona-se: Qual o clima educacional predominante nas Instituições de Educação Infantil? Por que as professoras e os professores se sentem cansadas/os, desanimadas/os e emudecida/os dentro das instituições educativas? A quem interessa a desarticulação das professoras e dos professores no cotidiano dos espaços institucionais e conseqüentemente fora dele? Quais conseqüências profissionais e pedagógicas que essa conjuntura de desarticulação docente traz para o cotidiano da Educação Infantil? Por que as professoras e os professores são levadas/os a constantes processos de culpabilização dentro dos espaços educacionais? Quais as reais possibilidades de efetivação da docência nas instituições de Educação Infantil? Essas são perguntas que nortearão o desenvolvimento dessa seção. É possível que nem todas as respostas emergirão nos contextos aqui abordados. Porém, elas servirão de alerta, caminho e provocação para pensar o tempo, os espaços e alguma possibilidade do compartilhamento da docência no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

Para Heller (2014), a vida cotidiana é a vida de todo o indivíduo. Neste sentido, a autora afirma que todo ser humano é “simultaneamente, ser particular e ser genérico”. Com isso, entende-se que é possível expressar a individualidade/singularidade ao mesmo tempo em que acessa dialeticamente a genericidade humana, pois:

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. (HELLER, 2014, p. 37).

Independentemente do tempo histórico, sempre existiu cotidiano dentro e fora das instituições educativas, portanto todas as professoras e professores estarão

sempre dentro de uma cotidianidade nos espaços da Educação Infantil. Quando a professora chega pela primeira vez em uma determinada instituição, esta, já encontra nesses espaços certa materialidade, ou seja, encontra-se nesses ambientes educativos certa objetividade e também subjetividades, com as quais será necessário lidar para que se possa dar conta da docência.

Neste sentido, podemos afirmar que a professora e o professor ao chegar no espaço educativo, encontra uma cotidianidade constituída, que precisa ser apropriada no plano do imediato, e, com isso, também apropria-se de todas as incorporações coletivas constitutivas daquele cenário conforme nos alerta Heller (2014, p. 34): “O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em-si’”.

A apropriação do cotidiano nos impulsiona ao pragmatismo que remete ao aprendizado/reprodução daquilo que compõe a cotidianidade, ou seja, as regras, os acordos, as relações com outros sujeitos e também suas estratégias que permitam burlar as regras e os combinados. Portanto, é fazer automaticamente aquilo que aprendeu naquele coletivo, de maneira prática, habitual e espontânea, alimentando o próprio cotidiano.

É dentro desse dia a dia que as professoras e os professores movimentam dimensões que extrapolam o próprio cotidiano para produzir/reproduzir a história dessa categoria. São cotidianos constituídos por profissionais da educação, entre eles, os docentes que representam o coletivo que ali se encontra. Cotidiano em que, aparentemente, o tempo se apresenta de maneira aligeirada, e que necessita de respostas rápidas para dar conta de sua própria estrutura.

É, portanto, dentro dessa cotidianidade que está a professora e o professor da Educação Infantil. Heller (2014, p. 31), corrobora com essa condição quando afirma que: “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro”. Este/a profissional adentra nesses espaços a partir de sua inteireza, ou seja, com todas as dimensões de sua individualidade/personalidade que o constitui. Portanto, é a partir da condição docente (humana/profissional) que as professoras e os professores irão mobilizar no cotidiano educacional todas as suas capacidades (ideológicas, intelectuais, sentimentais etc.) para melhor responder aos problemas que surgirão no contexto educacional.

O contexto da Educação Infantil nas instituições educativas em que o cotidiano é produzido, apresenta-se com limites e possibilidades docentes para o trabalho a ser

desenvolvido. As diversas atividades, responsabilidades atribuídas as professoras e aos professores dentro e fora das instituições, ritualiza o processo educacional. Tal processo se constitui nos limites das condições do trabalho precarizado (brinquedos, mobiliário, espaços, materiais pedagógicos, formações etc.) e pela própria constituição de modelo institucional (número de crianças atendidas por profissional e agrupadas por idade). Tudo isso, leva a um mapeamento de uma marca conceitual da vivência cotidiana da docência das professoras da Educação Infantil, como sinalizado a seguir:

[...] além de um pensamento ideológico burguês de educação escolar, notadamente desenhado pelo modelo de educação escolar tradicional, um quadro de professoras cansadas, sem tempo, fechadas em rotinas repetitivas, desmotivadas frente as obrigações e responsabilidades que tinham de cumprir, angustiadas e atropeladas com o movimento das crianças, com salários baixos, e sem estímulo para inovar suas ações diárias. (MARTINS FILHO, 2018, p. 112)

O tempo organizado nas instituições de Educação Infantil e vivido dentro dessa cotidianidade, ordena a maneira como se estabelece as relações de trabalho, assim como organiza a vida coletiva de crianças e adultos nesses espaços. Sendo esse contexto, muitas vezes, impregnado-marcado pelo projeto de sociedade baseado na lógica do capital que visa normatizar-padronizar a docência e as crianças, a professora e o professor têm seu tempo estreitado para refletir/organizar/criar, pois “A ação reflexiva sobre as minúcias do cotidiano²² nos permite pensar o papel da docência na vida das crianças nos contextos coletivos de educação e o papel da docência em seus fazeres cotidianos”. (MARTINS FILHO, 2018, p. 113).

Portanto, a maneira como está configurado o tempo no cotidiano é anunciadora/denunciadora das condições objetivas que se produz, pois, “O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos” (HELLER, 2014, p. 13). A professora e o professor, dentro desse cenário aligeirado, precisam de respostas rápidas para resolver problemas imediatos, a fim de dar conta de todos os outros problemas que o cercam. Com isso, condiciona sua docência. Essa é uma realidade em 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).

²² Esse termo “Minúcias do cotidiano” foi cunhado por Martins Filho (2018) em sua pesquisa de doutoramento em 2013 no sentido de analisar as menores particularidades dos fazeres docentes no cotidiano das Instituições Educativas.

As resoluções dos problemas cotidianos de maneira imediata, muitas vezes não se relacionam ao conjunto de complexos sociais, aos quais estão atrelados pois, “o cotidiano não problematizado acaba aniquilando algumas das possibilidades de viver a vida com autenticidade, reduzindo a possibilidade de autoria própria às professoras sobre suas práticas”. (MARTINS FILHO, 2018, p. 113). Portanto, preencher documentos burocráticos; não ter tempo para reunir os professores coletivamente; diminuir o tempo das reuniões pedagógicas; culpabilizar as professoras e os professores por não alcançar resultados referentes a comportamentos esperados que a criança apresente em cada período do seu desenvolvimento; são alguns dos exemplos de uma docência produzida e padronizada para atender aos interesses que convergem com a lógica privacionista que o Brasil vem desenhando.

É preciso compreender que nesse contexto do cotidiano pragmático, em que a professora incorpora cada vez mais atividades ao seu trabalho, é necessário superar a dificuldade de conexão com o coletivo da instituição e da compartimentalização das tarefas desenvolvidas. Muitas vezes nesse espaço a professora e o professor da Educação Infantil, encontram-se sem tempo para as relações, para o outro e para si mesmo. A docência transforma-se em atos isolados ou ligados por momentos que representam a coletividade, pois, na cotidianidade desses espaços, não há tempo para a reflexão pessoal e coletiva daquilo que se realiza ou que se deseja construir.

O cotidiano da professora e do professor da Educação Infantil exige dos envolvidos nas instituições, uma certa mobilização da potência “humano-genérico²³” por meio do acesso ao conhecimento, da arte, da criatividade pedagógica e de todas as capacidades desenvolvidas pela humanidade, para elevar sua própria condição profissional ao máximo de suas potencialidades, assim como o próprio trabalho docente. Neste sentido, “Organizar o cotidiano na educação infantil a partir da ética da responsabilidade é assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas também entre os adultos.” (BARBOSA, 2009, p. 108). Com isso, a docência supera a vida cotidiana e a ela retorna transformada, pois segundo Freire

²³ Heller (2014, p. 36) define o homem-genérico a partir da ideia de que: “Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem, sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’”.

(1996, p. 75), “A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar”.

Criar novas condições para se fazer docente no cotidiano da Educação Infantil, perpassa pelo reconhecimento e pelo acesso ao humano genérico daquilo que historicamente foi e está sendo produzido do contexto macro/micro dentro e fora das instituições. É preciso perceber a realidade enquanto um quebra-cabeça pelo qual se encaixam possíveis contradições. Um quebra-cabeça que articula os problemas cotidianos frente às diferentes formas da materialidade contemporânea e sua lógica de desenvolvimento, compreendendo as mediações constitutivas da vida social.

A maneira como as professoras e os professores se move no contexto concreto do cotidiano das instituições de Educação Infantil exige vigilância contra as práticas de desumanização, para que se atue com curiosidade epistemológica²⁴. Essa curiosidade que supera o senso comum, faz com que as professoras e os professores exercitem a construção de um coletivo potente e experimentem o compartilhamento das ações, ideias e metas com características próprias de um grupo que se autoriza ao diálogo e que, também, vai fortalecendo sua condição e posição profissional perante a comunidade educativa e a sociedade.

Assim, quando as professoras e os professores têm a possibilidade de tomar consciência coletiva de que o processo de constituição/profissionalização docente se dá para além da socialização, portanto - como processo de humanização – poderão se aproximar da compreensão de que a cultura e as relações com os seus pares constituem a fonte de desenvolvimento da própria consciência, ampliando suas condições básicas por meio das experiências criadas e acumuladas pela categoria.

Neste sentido, entendemos que é preciso problematizar o vigente na potência do coletivo. Isso requer, partir da situação atual, concreta em que as professoras e os professores se encontram nas unidades educativas. Superar culturas individualistas, fragmentadas e individualizadas que seguem percursos solitários e que somente poderão encontrar respostas em um coletivo vivo e atuante, implica em “colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para viver junto” (BARBOSA, 2009, p. 109). Criar possibilidades para o desenvolvimento da

²⁴ Segundo Freire, (1996, p. 31) “A curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

constituição humana e profissional do professor da Educação Infantil por meio do trabalho coletivo e compartilhado entre os docentes é um forte indicativo para se criar uma nova realidade nas instituições de Educação Infantil.

A docência construída para os espaços da Educação Infantil, exige professoras e professores com conhecimento científicos, pedagógicos, sensíveis e acima de tudo criativos para desenvolver a autonomia e a autoria em seu trabalho. Professoras e professores que construam, individual e coletivamente, bons argumentos científicos sobre aquilo que ensina, defende e acredita. Tudo isso, só terá força quando for originado dentro de um contexto de compartilhamento.

É na criação coletiva que se desenha as novas condições objetivas, projeta-se objetivos e as lutas necessárias para alcançá-los. Também é nesse mesmo coletivo compartilhado que se mobiliza as funções mentais superiores das professoras e dos professores envolvidos em suas máximas capacidades humanas, pois, de acordo com Calderano, Pires e Pretti (2017, p. 20635) a “docência compartilhada implica na aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias e pressuposições, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendo que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas”. Assim, quando pensamos em coletivo, extrapolamos o sentido restrito de trocas, divisão de trabalho e parceria pedagógica.

Neste sentido, a hora-atividade da professora e do professor é um forte instrumento para possibilitar este movimento de compartilhamento da docência nos cotidianos da Educação Infantil. Este tempo, pode e deve potencializar a categoria para os desafios que essa proposta de docência exige para se concretizar. Somente o coletivo em seus entrelaçamentos e nas diferenças que o constitui, pode efetivar os caminhos viáveis para uma docência realmente compartilhada. Para Calderano, Pires e Pretti (2017, p. 20636):

A prática da docência compartilhada é desejada, plenamente possível e está mais próxima de se realizar do que imaginamos. Precisa, porém, de um esforço conjunto capaz de analisar com cuidado a vida real, em suas dimensões objetivas e subjetivas e ousar quebrar padrões secularmente estabelecidos – que não respondem mais aos anseios e necessidades sociais de educação para, por e com todos os interessados em processos emancipatórios.

A professora e o professor, ao mobilizar coletivamente sua docência, funde o seu trabalho em uma perspectiva capaz de transcender a realidade como ela se apresenta para intervir e construir processos ativos e participativos de todos os

envolvidos. Isso não anula as individualidades/subjetividades, porém potencializa o sujeito para a dimensão humano genérico. Nesta configuração do compartilhamento docente, encontraremos dentro e fora das instituições de Educação Infantil, professoras e professores que veem no processo educacional a potência do seu trabalho e da sua responsabilidade pedagógica. Essa responsabilidade perpassa por espaços coletivos e ações pedagógicas destinadas para as crianças e com as crianças, para a qual se concretiza à docência aqui defendida. Na sequência, apresentamos, de maneira detalhada, o caminho metodológico que impulsionou o desenvolvimento da pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção evidencia o percurso metodológico dessa pesquisa, de acordo com objetivos propostos. Dessa maneira, são apresentados a metodologia da pesquisa, a entrevista semiestruturada e a análise documental como caminho metodológico.

5.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma abordagem qualitativa e, tem a intenção de superar os reducionismos no âmbito do empirismo, para posicionar o sujeito como constituído e constituidor das/pelas relações sociais. Portanto, um sujeito que está inserido nas condições culturais e históricas. Abranger o humano para além da sua conduta natural e biológica foi fundamental para a compreensão de todos os envolvidos nesta investigação levando em consideração a abordagem aqui acolhida. Portanto, nas palavras de Freitas (2003, p. 4):

Se a conduta humana for compreendida apenas em sua linha natural ou biológica, esta fica reduzida às funções mentais elementares (FME), que são determinadas imediata e automaticamente pelos estímulos externos ou pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas. AS FME nos são dadas, enquanto as funções mentais superiores (FMS) são construídas a partir das interações entre as pessoas e o meio cultural. É nas relações sociais, pela mediação semiótica, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, crescendo à sua condição de ser biológico (com FME) a de um ser sócio-histórico (com FMS).

Dessa maneira, reconhecemos que o sujeito e o conhecimento são constituídos no âmbito das interações entre as pessoas e o meio cultural, portanto, as funções mentais superiores tornam-se fundamentais na compreensão dialética do desenvolvimento humano e suas possíveis transformações sobre a natureza.

Com isso, foi possível pensar a pesquisa em uma relação de encontro entre os sujeitos que, com suas singularidades, reconhecem-se e se enriquecem enquanto seres sociais ativos, por meio da cultura e dos contextos compartilhados. Gatti e André (2010, p. 30) também corroboram com essa ideia quando afirmam que: “A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

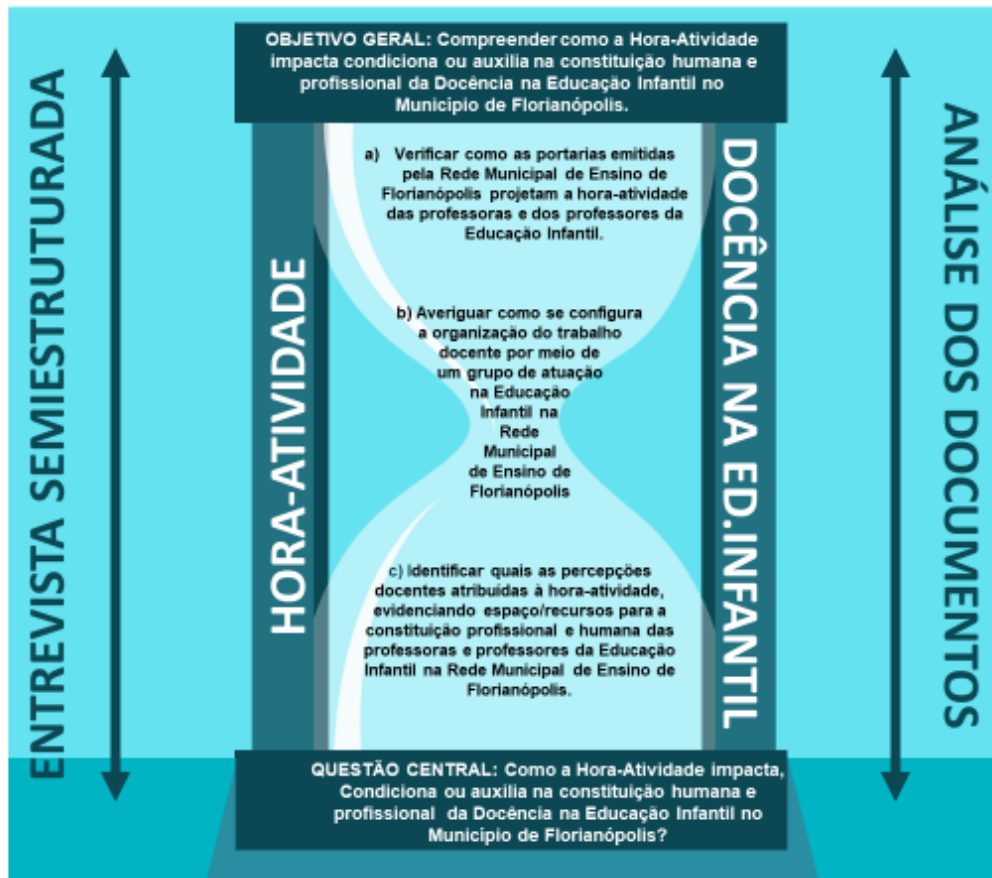
Nesta condição, tivemos consciência de que, sendo a pesquisa uma atividade tipicamente humana, foi necessário considerar as experiências cotidianas dentro do

contexto em que a investigação foi realizada para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Assim, buscamos perceber a maior amplitude dos fenômenos dentro do cenário investigado a partir das interações e suas influências recíprocas. Portanto, reconhecemos que os aspectos humanos regem a vida dos sujeitos, influenciando seus processos, reafirma-se no excerto a seguir que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30).

Nesta direção, compreendemos os valores sociais e humanos que permearam as comunidades atendidas pelas unidades educativas da rede pesquisada e, conseqüentemente, apropriamo-nos da compreensão da hora-atividade a partir do cotidiano das instituições de Educação Infantil, tendo assim clareza na nossa caminhada. Essa abordagem foi uma escolha orientada à compreensão sobre a constituição humana e profissional da docência na configuração da hora-atividade na Rede de Ensino Municipal de Florianópolis/SC. Com a intenção de alcançar os objetivos dessa pesquisa, nossa caminhada foi guiada a partir dos seguintes procedimentos representados por meio da ampulheta:

Figura 1 - Ampulheta: Objetivos e procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora

O desenho da ampulheta leva a compreensão do caminho metodológico desenvolvido neste trabalho. Nas bases - considerando a ampulheta como um instrumento versátil, por sua inversão de posição todas as vezes que finaliza seu fluxo - encontramos a questão central e o objetivo geral que norteia toda a investigação aqui proposta. Dentro da ampulheta estão em constante movimento “como a areia”, os objetivos específicos que delineiam as intenções metodológicas.

Nos suportes laterais, encontramos o objeto da pesquisa – Hora-Atividade que se encontra espelhada pela Docência na Educação Infantil, apresentando a possível e desejada relação entre essas duas facetas. Ainda nas laterais, demarcados pelas flechas que intencionam movimento em ambos os sentidos, temos os instrumentos de pesquisa balizados pela análise dos documentos e a entrevista semiestruturada que serão mais bem detalhados nas próximas subseções. Em relação aos participantes da pesquisa, estes serão contemplados na 6ª seção dessa dissertação.

5.1.1 Análise dos documentos

Dentro da abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André, (2017, p. 45) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, “a escolha dos documentos não é aleatória. Há alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. (LUDKE e ANDRÉ, 2017, p. 47). A sistematização e a coerência foram imprescindíveis na seleção dos documentos analisados no contexto do objeto dessa pesquisa – Hora-atividade na docência da Educação Infantil – pois, esses documentos constituem em uma rica fonte e visam a descobertas e evidências para o aprofundamento do estudo em questão.

Essa pesquisa possui caráter bibliográfico e documental ao considerar o levantamento das produções correlatas apresentadas na 1ª seção, identificando a relevância da temática pesquisada. Apresentamos também, na 3ª seção, um levantamento documental realizado em seis estado de Santa Catarina, representado por meio dos seis municípios mais populosos de cada mesorregião do estado. Esse levantamento documental desponha que, diante das disputas de regulação da hora-atividade, quanto mais o coletivo compreender o processo de conquista desse direito e assumir esse tempo com intencionalidade e coerência, mais força terá para firmar sua autonomia. Portanto, essa análise preliminar nos remete a entender que o tempo da hora-atividade ainda vem sendo construído e que as concepções, tensionamentos e significados também estão em constante movimento.

Para além desses documentos pesquisados, também foram analisadas todas as portarias relacionadas à hora-atividade emitidas pela RMEF, com a intenção de verificar a projeção e a potência do tempo da hora-atividade para a configuração da Docência na Educação Infantil.

Por último, analisamos alguns excertos sobre a hora-atividade dentro do PPP da instituição pesquisada, fazendo conexão com os dados obtidos na entrevista semiestruturada. Procuramos estabelecer aproximações e distanciamentos entre os documentos pesquisados para a compreensão e coerência relacionada à hora-atividade na docência da Educação Infantil.

5.1.2 Entrevista semiestruturada

Concomitantemente ao levantamento de documentos e, levando em consideração os objetivos dessa pesquisa, articulamos a entrevista semiestruturada *in loco*. Por meio dela, foi possível delimitar as condições objetivas e subjetivas relacionadas à hora-atividade para a constituição humana e profissional dos professores da Educação Infantil na unidade pesquisada.

Para Lüdke e André (2017), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, em uma relação de interação e influência recíproca entre pesquisador e pesquisado, o que permitiu ao entrevistado discorrer sobre o tema a partir das informações que detém, pois neste tipo de instrumento a entrevista ganhou vida nas mãos do entrevistador por flexibilizar esse momento a fim de obter as informações desejadas. De igual modo, nas entrevistas semiestruturadas “o entrevistador está mais livre para ir além das respostas” podendo “buscar tanto o *esclarecimento* quanto a *elaboração* das respostas dadas”, e “registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão”. (MAY, 2004, p. 148).

Neste sentido, a entrevista semiestruturada, foi importante, pois creditou ao momento do diálogo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, a liberdade necessária para o desenvolvimento das questões pertinentes. Essa flexibilidade permitida por intermédio desse instrumento, foi pensada pelas pesquisadoras que elaboraram um roteiro (Apêndice A) sustentando e transparecendo o respeito necessário para com os envolvidos nesse processo e, assim, foi possível criar uma situação de interação verbal para que a compreensão ativa das participantes fosse priorizada.

Lüdke e André (2017, p. 42) indicam que “Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, do mais simples ao mais complexo, respeitando o sentido do seu encadeamento”. Com isso, o roteiro permitiu um diálogo interativo indicando que “o ouvinte concorda ou discorda, completa adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso”. (FREITAS, 2003, p. 35).

Para a construção do roteiro da entrevista semiestruturada, foi necessário criar um caminho para o diálogo por meio de eixos estruturantes. Então, configuramos

estratégias flexíveis, sem imposição de ordem rígida. Conforme afirmam Lüdke e André (2017, p. 40): “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.” Com isso, coletamos as informações básicas e possibilitamos e organizamos o caminho interativo desse momento. Dessa maneira o roteiro foi dimensionado por meio de três eixos sendo assim denominados:

Eixo I – Perfil do participante da pesquisa

Eixo II – Você Docente

Eixo III – Você supervisora

Esses eixos serão devidamente apresentados na seção seguinte, onde também explanaremos sobre os dados obtidos por meio das análises sobre as entrevistas, juntamente com o material documental coletado, evidenciando importantes reflexões sobre o contexto da hora-atividade na unidade pesquisada situada no município de Florianópolis.

6 CONSTITUIÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE EMERGEM DOS DADOS ANALISADOS NO CONTEXTO DA HORA-ATIVIDADE

Essa seção apresenta uma análise sobre os dados evidenciados – e também os silenciados – em diálogo com os teóricos que embasaram essa pesquisa. Como explicitamos no caminho metodológico, pesquisamos documentos relacionados à temática (apresentados no 2º e 3º capítulos) e adentramos no PPP da instituição pesquisada nos atendo em alguns excertos sobre hora-atividade. Também utilizamos o documento intitulado “Projeto Piloto de Carga Horária do Magistério” e efetivamos a entrevista conforme também mencionamos e explicitaremos todas essas etapas a seguir.

6.1 A ESCOLHA DA UNIDADE, OS DOCUMENTOS LOCAIS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O município de Florianópolis possui 88 NEIMs²⁵, sendo que 09 desses são vinculados à Escola de Educação Básica. Além disso, a RMEF conta com 13 unidades conveniadas para o atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa aqui apresentada foi realizada em um núcleo de Educação Infantil Municipal localizado na região continental²⁶. A unidade educativa possui quinze salas e em 2019 (ano em que realizamos as entrevistas com as participantes da pesquisa), o NEIM atendeu 17 grupos de crianças organizados entre G1 a G6, por grupos etários, conforme a Portaria 345/2018²⁷. 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.

²⁵ Esses dados foram retirados do site da PMF em 14/02/2020 no seguinte endereço eletrônico: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conveniadas&menu=4&submenuid=139>

²⁶ O município de Florianópolis está composto por 5 regiões, onde estão localizados os Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIM): Região Norte, Região Leste, Região Continental, Região Central e Região Sul. Essas informações foram retiradas no site da PMF, em 01/03/2020 no seguinte endereço eletrônico:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_06_2019_12.15.02.a99e5e40a52fa956e63262714a541a0a.pdf

²⁷ Essa portaria estabelece as diretrizes para rematrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis para o ano letivo de 2019.

Ressaltamos que as turmas de período integral são compostas de acordo com a portaria nº 345/2018, ou seja, as novas vagas não possuem a garantia do período integral para todas as crianças.

Assim, no espaço institucional de um NEIM de Florianópolis, consideravelmente grande, que contempla um número expressivo de crianças e funcionários, pois em 2019 atendeu em torno de 329 crianças, sendo que 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, também foi considerado para efeito das análises, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educativa, entendendo-o como uma expressão do currículo mais próxima do contexto local, evidenciando dentro deste documento, o desenho da hora-atividade dos professores e professoras da unidade pesquisada.

6.1.1 O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada

O Projeto Político Pedagógico do NEIM foi disponibilizado 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. O material encadernado resulta no documento institucional que recebeu o título de “Documentos Orientadores – Educação Infantil 2019 + (Nome da instituição)”.

Quadro 8 - Composição interna do documento institucional

Documento	Título	Elaboração/Ano
1	Projeto Político Pedagógico na Prática	Não há essa informação. (2019)
2	Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil	Diretoria de Educação Infantil (2018)
3	Orientações quanto ao uso das mídias na Educação Infantil	Gerência de Articulação Pedagógica (2016)
4	Orientações sobre o sono na Educação Infantil	Diretoria de Educação Infantil (2011)
5	Instrução normativa 001/SMS/SME/2014 – sobre a administração de medicamentos nas unidade educativas da RMEF.	Secretaria Municipal de Educação (2015)

6	Portaria Nº 021/2019 - Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da RMEF, durante o ano letivo de 2019.	Secretaria Municipal de Educação (2019)
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir do material (2020).

De acordo com a diretora e as supervisoras da unidade educativa, optou-se por organizar esse conjunto de documentos junto ao PPP da unidade e encaderná-los para reforçar o acesso das professoras e professores a essas orientações da PMF. A unidade também ressalta 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. Assim, cada uma das 15 salas da instituição recebeu uma cópia do material no início do ano letivo. Nesse sentido consideramos de grande relevância e de muita sensibilidade a preocupação da gestão em tornar acessível as professoras e demais profissionais, os documentos que respaldam o trabalho desenvolvido na unidade educativa.

Sobre a elaboração de cada um dos documentos que compõem o material, observamos no Quadro 9 que o PPP não contempla essa informação. No entanto, é de se esperar que esse documento tenha sido construído e reconstruído a muitas mãos, tendo a participação dos profissionais da unidade educativa no seu processo de elaboração, visto que, segundo o que determina o artigo 14 no “Título IV – Da organização da educação nacional” da LDB 9394/96, as unidades educativas precisam elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos tendo a participação dos profissionais da educação.

Os documentos 2, 3, 4 e 5 que compõem o material, foram elaborados no âmbito da Diretoria de Educação Infantil e da Secretaria Municipal de Educação no intuito de unificar as práticas docentes da RMEF em relação a essas temáticas (período de inserção, uso das mídias, sono e administração de medicamentos), considerando a formação de uma postura de rede/categoria.

Quanto ao documento 6, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, ele trata da portaria Nº 021/2019 e focaliza numa normatização da jornada de trabalho das professoras e professores, evidenciando especificações sobre o tempo destinado à hora-atividade e sua organização nas unidades educativas de Florianópolis.

Diante do material institucional, para esta análise, estaremos direcionando nosso olhar para o primeiro documento (PPP) intitulado “Projeto Político Pedagógico na prática” buscando nele alguns dispositivos reguladores da hora-atividade.

Para início de conversa, ao ler o título, espera-se que se encontre no documento indicativos de autonomia sobre a prática cotidiana desenvolvida com as crianças, visto que ele remete à aceção 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 mandatário direcionado principalmente aos docentes para normatizar e regular a docência do que a um documento orientador da ação pedagógica.

O documento que contém 33 páginas, 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 nesse início 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”. Também, o documento enfatiza que os planejamentos não

possuem um único formato, mas necessitam considerar os seguintes aspectos: O quê? Por quê? Como? Para quem? Além disso, é necessário sinalizar no planejamento as proposições e formas organizativas dos momentos de higiene, descanso, alimentação, acolhida e despedida das crianças. 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).

Quanto à “Estrutura organizativa”, o PPP trata sobre o período de inserção conforme documento orientador anexo ao material. A instituição aborda a “Educação das relações étnico-raciais – EREER” indicando ser a temática solicitada pelos profissionais de educação.

No decorrer do documento encontramos vários aspectos relacionados à hora-atividade 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 própria do trabalho pedagógico tão característico da 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.

Outro item que segue é 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.

Por fim, olhando para o Projeto Político Pedagógico sobre o aspecto da docência em relação ao contexto da hora-atividade, 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. Junto ao PPP da unidade, foi considerado para efeito das análises o “Projeto Piloto de Carga Horária do Magistério” que será explicitado a seguir.

6.1.2 Projeto Piloto de Carga Horária do Magistério

. A unidade escolhida, passou por uma experiência intitulada de “Projeto Piloto”²⁸ no ano de 2018, em que as crianças matriculadas nos grupos V e VI, passaram a ter atendimento parcial de 5h30 minutos. Devido a esse “Projeto Piloto”, a organização da hora-atividade no ano de 2018 foi construída de maneira diferenciada para as professoras que exerciam a docência para essa faixa etária, sendo intitulada pela unidade como “Projeto piloto de carga horária do magistério”. Ressaltamos também, que essa Portaria que institui o Projeto Piloto para organização do turno de atendimento em período parcial²⁹ para a pré-escola em duas unidades no município, reduz a jornada de atendimento das crianças e, conseqüentemente seu direito ao atendimento integral no município de Florianópolis.

²⁸ A portaria 539/2017 estabelece a criação de projeto piloto para organização de turno de atendimento para o ano letivo 2018. Essa portaria regulamenta que o atendimento para todas as crianças da pré-escola nesta instituição, aconteça no período matutino ou vespertino, portanto, legítima a parcialidade no atendimento para esses grupos etários.

²⁹ Para atender a lei 12.796/2013 que trata da obrigatoriedade no atendimento para a pré-escola de todas as crianças de 4 e 5 anos, o município de Florianópolis vem reduzindo drasticamente o atendimento para as crianças em período integral.

Com a implantação do Projeto Piloto para esses grupos de crianças na unidade pesquisada, a hora-atividade no ano de 2018 para as professoras e os professores dos respectivos grupos, também experimentou outra forma de organização. Foi uma experiência em que as professoras com jornadas de 40h semanais, tiveram suas atividades de docência com interação com as crianças, organizadas em turno único, e as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, ou seja, a hora-atividade acontecia em jornada diária, no turno oposto ao trabalho docente.

Esse foi um dos critérios para a escolha da instituição nesta pesquisa, possibilitando a análise da organização da hora-atividade em uma mesma instituição, em situação extraordinária pela organização de um Projeto Piloto experimental no ano de 2018 e também, por meio das portarias dos anos anteriores e posteriores a esse período. A intenção da implementação do Projeto Piloto era o de ampliá-lo no ano seguinte (2019) para toda a unidade educativa e, posteriormente para toda a rede do município de Florianópolis, porém, ao final de 2018, quando foi solicitado a ampliação do Projeto Piloto de carga horária de todo o quadro do magistério para 2019 na unidade pesquisada, a Secretaria de Educação reprovou sua continuidade.

Apesar de ter uma avaliação positiva pedagogicamente e administrativamente, indicando a qualidade do trabalho realizado pela Unidade educativa, o Projeto Piloto de carga horária do magistério, aqui evidenciado, não teve continuidade nos anos seguintes, pois foi indeferido pelo Secretário de Educação, alegando que o mesmo desprenderia despesa ao município pelo fato de que teria que contratar um adicional de 04 professoras com carga horária de 40 horas semanais. Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas aconteceram no ano de 2019, ano em que estava em vigência a portaria 21/2019. Dando sequência apresentamos, os critérios e a escolha dos participantes da pesquisa, assim como também a sistematização da entrevista semiestruturada.

6.1.3 A escolha das participantes da pesquisa e a sistematização da entrevista semiestruturada

Como critério, para compor o quadro de participantes da pesquisa foi convidado um grupo de atuação (GA) conforme organização da hora-atividade efetivada pela

portaria³⁰ 021/2019 que em seu capítulo III, artigo 11, §1 define que um GA é composto por dois grupos de crianças diferentes e seus respectivos professores de Educação Infantil e professores auxiliares. Portanto, essa parte da pesquisa foi realizada dentro de um grupo de atuação, acrescentando a participação de um membro da equipe pedagógica, aqui identificado como supervisora. A adição da supervisora na dimensão da pesquisa deu-se pelo fato desta usufruir desse tempo da hora-atividade e também por sua função direta de auxiliar e orientar as professoras e os professores nos seus fazeres docentes.

Optamos pelo critério da escolha dos participantes da pesquisa fazerem parte de um grupo de atuação, pois a estrutura dessa amostra pode auxiliar a averiguar a efetividade da hora-atividade na dinâmica da docência no contexto da Educação Infantil. Assim, foram entrevistadas uma professora da Educação Infantil³¹ e uma professora auxiliar da Educação Infantil que compunha o grupo de atuação, mais uma supervisora da instituição, totalizando três participantes da pesquisa. A instituição pesquisada era composta por duas supervisoras, portanto, utilizamos como critério a escolha da supervisora com mais tempo de serviço na rede de ensino, pois compreendemos que essa profissional acompanhou a construção e elaboração dos documentos da rede referentes à hora-atividade.

Com a definição dos participantes da pesquisa e com os instrumentos de pesquisas elaborados e pré-testados, entramos em contato com a Secretaria de Educação de Florianópolis e solicitamos a permissão para desenvolver o trabalho, que foi autorizado pelo órgão responsável. Com a autorização em mãos, entramos em contato telefônico com a Instituição educativa e marcamos a primeira aproximação pessoal para apresentação da proposta de estudo e objetivos da pesquisa.

A equipe diretiva da instituição pesquisada foi muito prestativa e acolhedora. É importante salientar que no início do ano em que a entrevista aconteceu (2019), houve mudança no cargo de Direção da Unidade pesquisada. Inserida neste *locus*, procuramos dialogar com as participantes sobre alguns esclarecimentos relacionados

³⁰ Essa portaria foi emitida em 04 de fevereiro de 2019 pelo Secretário Municipal da Educação Mauricio Fernandes Pereira na gestão do Prefeito Gean Loureiro e normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis nas Instituições de Educação Infantil.

³¹ Na Rede Municipal de Florianópolis, segundo a portaria 021/2019, a nomenclatura para denominar os professores da Educação Infantil, caracteriza-se como “professores da Educação Infantil” e “professores auxiliares da Educação Infantil”. Ambos são responsáveis pelo efetivo exercício da função em atividade docente e trabalham de maneira alternada, diretamente com as crianças.

sobre a própria pesquisa e também sobre a entrevista. Esse cuidado, tornou-se necessário para que o processo de confiança e empatia fosse alicerçado no respeito mútuo entre pesquisador e pesquisados, considerando Lüdke e André (2017, p. 41) ao mencionarem que:

Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso, igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Em conversa com a diretora e com as supervisoras da instituição, definimos o GA que seria entrevistado e, assim como também, segundo os critérios da pesquisa, foi definido a supervisora que tinha maior tempo de efetivo trabalho na rede para compor o grupo de participantes. Para melhor compreender todo o processo de associação das participantes nesta pesquisa, estes foram nomeados e relacionados com uma determinada cor, conforme demonstrado no “Quadro 10”, a seguir:

Quadro 9 - Participantes da pesquisa

Professoras participantes do Grupo de atuação (GA)	Participante A
	Participante B
Supervisor(a)	Participante C

Fonte: elaborado pela autora.

O grupo de atuação (GA)³² escolhido está composto por uma Professora da Educação Infantil e uma Professora Auxiliar de Educação Infantil³³. Ambas possuem carga horária de 40h semanais e atuam como professoras nos grupos: GVI matutino e GVI vespertino³⁴ na unidade.

A professora auxiliar da Educação Infantil desse grupo de atuação, assume a função docente de professora regente, exercendo sua função nos dias de hora-

³² Conforme portaria 21/2019 em seu artigo 11 §1º define que “Cada grupo de atuação será composto por 2 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e professores Auxiliares de Educação Infantil.

³³ O cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil foi criado por meio da lei 467/2013. Esse profissional faz parte do Grupo de Atuação e assume a docência na hora-atividade do professor de Educação Infantil.

³⁴ A organização dos grupos de crianças pela RMEF acontece da seguinte maneira: O grupo I corresponde às crianças de 4 meses a 11 meses; Grupo II, de 1 ano a 1 ano e 11 meses; Grupo III, de 2 anos a 2 anos e 11 meses; Grupo IV, de três anos a 3 anos e 11 meses; Grupo V, de 4 anos a 4 anos e 11 meses e grupo VI de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Em 2019, ano em que aconteceu as entrevistas, o atendimento às crianças do grupo 6 acontecia em regime parcial.

atividade da Professora de Educação Infantil e também atua como Professora Auxiliar Volante³⁵ na unidade pesquisada. Para compreender melhor a organização da hora-atividade do GA pesquisado no ano de 2019, segue “Quadro 11” explicativo:

Quadro 10 - Organização da hora atividade do grupo de atuação (GA) pesquisado

Grupo 6	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Matutino	Participante B (Professora Auxiliar da Educação Infantil)	8h – 9h 20min Participante A	Participante A (Professora da Educação Infantil)	Participante A	Trabalho volante – Participante B
		9h 20min – 10h 40min Participante B			
		10h 40min – 12h Trabalho volante – Participante B			
Vespertino	Participante B	Trabalho volante – Participante B	Trabalho volante – Participante B	Participante A	Participante B

Fonte: elaborado pela autora.

Com a instituição e o grupo de participantes selecionados - a pesquisa conhecida - deu-se a formalização do trabalho por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – através do qual aceitaram conceder a entrevista e autorizaram a gravação de sua voz.

Como já abordamos na seção metodológica, a entrevista semiestruturada foi construída a partir de perguntas que atravessam os objetivos propostos nessa pesquisa buscando evidenciar alguns aspectos da trajetória profissional de professoras e professores, reconhecendo que esses profissionais se constituem diretamente com as especificidades da docência na Educação Infantil no contexto de relações humanas. Nessa perspectiva, organizamos a entrevista semiestruturada por meio de três eixos, assim definidos: Eixo I – Perfil das participantes da pesquisa, Eixo II – Você docente, Eixo III – Você supervisora.

³⁵ A professora auxiliar volante permanece determinado tempo destinado a interação com as crianças na instituição, substituindo os demais professores e professores auxiliares que por motivo particulares, se ausentarem de sua jornada de trabalho.

No **Eixo I**, identificamos por intermédio de um formato mais padronizado, algumas questões que nos deram o conhecimento básico e imediato do perfil das participantes da pesquisa, como: idade, sexo, grupos que estavam atuando, tempo de serviço na rede entre outros. Segundo May (2004, p. 148): “As informações sobre idade, sexo, ocupação, tipo de domicílio e assim por diante podem ser perguntadas em um formato padronizado”. No quadro a seguir, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa conforme dados coletados no eixo I da entrevista semiestruturada.

Quadro 11 - Perfil das participantes da pesquisa

Nome dos participantes da pesquisa	Formação	Tempo de atuação na RMEF	Vínculo com a rede
Participante A	Especialização	15 anos	Efetivo
Participante B	Especialização	03 anos	ACT
Participante C	Mestrado	20 anos	Efetivo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados coletados no eixo I da entrevista semiestruturada.

No perfil apresentado das participantes da pesquisa, podemos observar que uma não se encontra no quadro de efetivos na Rede Municipal de Florianópolis. Todas apresentam formação em nível *Lato sensu*, sendo que uma possui mestrado em Ciências da Educação. As participantes da pesquisa possuíam de 30 a 49 anos de idade.

No **Eixo II** priorizamos três linhas de raciocínio que orientaram os caminhos trilhados pelas pesquisadoras, a fim de possibilitar um diálogo com as professoras entrevistadas criando um percurso flexível e necessário para a coleta de dados referente ao contexto da hora-atividade na docência na Educação Infantil. São elas:

- 1) percepções atribuídas ao contexto da hora-atividade;
- 2) tempos, espaços e recursos profissionais para o desenvolvimento da hora-atividade;
- 3) a docência da Educação Infantil na hora-atividade, na configuração da perspectiva do trabalho coletivo.

Por meio desse desenho conceitual que orientou o percurso da entrevista, foi possível a inserção na realidade investigada, possibilitando o diálogo e a escuta necessária, ao mesmo tempo em que o fluxo de informações pudesse emergir de

maneira notável e autêntica para potencializar o momento construído dentro de um clima de confiança e reciprocidade.

Em relação ao **eixo III**, foi constituído um roteiro visando a abordagem da supervisora participante da pesquisa. Neste eixo, buscou-se captar as impressões e o olhar da supervisora sobre a hora-atividade desenvolvida por ela mesma e pelas professoras e professores da unidade pesquisada.

Para averiguar a amplitude do roteiro construído da entrevista semiestruturada, e também para ampliar a experiência da entrevistadora na condição de pesquisadora, foi realizado um pré-teste do instrumento. Esse pré-teste aconteceu de maneira informal com pessoas que também fazem parte do contexto educacional, portanto conhecem e vivem a realidade da hora-atividade na Educação Infantil. Com isso, foi possível criar a experiência do diálogo e sondar a qualidade do conteúdo do roteiro.

Não tivemos a intenção de padronizar o instrumento ou a pretensão de criar situações redundantes para o contexto da entrevista, pois temos clareza da relevância única, individualizada e flexível que cada situação exige. Porém, consideramos muito importante o pré-teste, pois foi com base nele que a pesquisadora reafirmou posições e validou o roteiro na confluência com os objetivos da pesquisa em desenvolvimento.

Dessa maneira, a entrevista semiestruturada foi um eficiente instrumento dialógico entre os envolvidos na pesquisa, estabelecendo uma relação de sentido entre os enunciados e a comunicação verbal que caracterizou o compartilhamento de percepções da expressividade externa. Segundo Freitas (2003, p. 36):

Nessa perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas do seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisando passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.

Portanto, pesquisadora e participantes da pesquisa, foram potencializados com a interlocução oportunizada pelo roteiro elaborado, expressando por essa experiência não apenas a sua voz, mas todas as vozes refletidas pela realidade que compõem o seu grupo, as necessidades, limitações, potencialidades e o momento histórico e social no qual encontram-se inseridas.

A entrevista foi realizada no tempo destinado à hora-atividade³⁶ que normalmente é cumprido dentro da instituição. A entrevista aconteceu de maneira individualizada, nos horários das professoras em tempo de hora-atividade dentro da instituição educativa. Dessa maneira, oportunizamos o encontro com as participantes da pesquisa, considerando os tensionamentos e permitindo as contradições, a fim de compreender e se comprometer com a transformação da realidade. A entrevista aconteceu de maneira dinâmica respeitando as necessidades apresentadas no percurso, garantindo “um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 41).

A entrevista semiestruturada teve em média o tempo de duração no mínimo de 1h e no máximo de 1h20m. Para a reprodução das respostas, foi utilizado gravador de voz para facilitar a transcrição da fala oral para a pesquisa. Além disso, por meio do olhar atento da entrevistadora, outros aspectos importantes também foram captados com a intenção de validar o processo vivido. Portanto, os discursos não verbalizados também foram analisados juntamente com os registros verbais conforme alertam Lüdke e André (2017, p. 42/43) no sentido de que “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”.

Ressalta-se, ainda, que as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia das participantes. Os dados obtidos com as profissionais estão sob a guarda e posse da pesquisadora responsável por um período de cinco anos e depois serão apagadas/descartadas, sendo que o material em papel será picotado e enviado para reciclagem, conforme orientação do Comitê de Ética. Na sequência apresentamos alguns aspectos sobre as análises de dados e as categorias emergidas.

6.1.4 A Sobre as análises de dados e as categorias emergidas

³⁶ Segundo a Portaria 021/2019 (PMF) em seu artigo 1, parágrafo 6 afirma-se que “a organização das outras atividades pedagógicas, inerentes ao exercício do magistério, a partir do mês de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação”.

Em síntese, com base no processo vivenciado para efetivação do levantamento dos documentos, das pesquisas correlatas e da entrevista semiestruturada, buscamos aprofundar nossa compreensão sobre a temática, promovendo o refinamento necessário dentro dos objetivos previstos no estudo, pois, “desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 53).

No processo de organizar intencionalmente todo o material coletado e produzido durante o percurso dessa pesquisa (levantamento de pesquisas correlatas, análise dos documentos das mesorregiões, do Projeto Piloto de carga horária do magistério, das portarias da hora-atividade, do PPP da unidade e das transcrições das entrevistas semiestruturadas), foi se materializando a análise desses dados com tomadas de decisões e escolhas que foram sendo delineadas com a transversalidade teórica que envolve todo o movimento de pesquisa.

Com todos esses elementos situados no contexto da pesquisa, é possível mobilizar algumas categorias que emergem no próprio movimento instituído, a partir do rigor e da criatividade potencializada que nossa humanidade assume em nossos posicionamentos. Entretanto, é importante considerar o alerta de Lüdke e André (2017, p.57) quando afirmam que: “a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

Dessa maneira, os dados qualitativos apresentados neste estudo, estão subsidiados pela análise de conteúdo, pois, como afirma Franco (2018, p. 12) “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Com isso, toda descoberta teve que necessariamente estar relacionadas com outros dados, possibilitando comparações contextuais que são representadas teoricamente. Dessa maneira, por meio das técnicas de análise de conteúdo apontadas por Bardin (1977) e levando em consideração todo o vivido e instituído, assim como também o produzido e o materializado e ainda o latente e o projetado, surgem inicialmente algumas categorias.

Para delinear a potência da pesquisa em seu trajeto conceitual temos novamente a imagem de uma ampulheta (Figura 02). A ampulheta eleita nesse

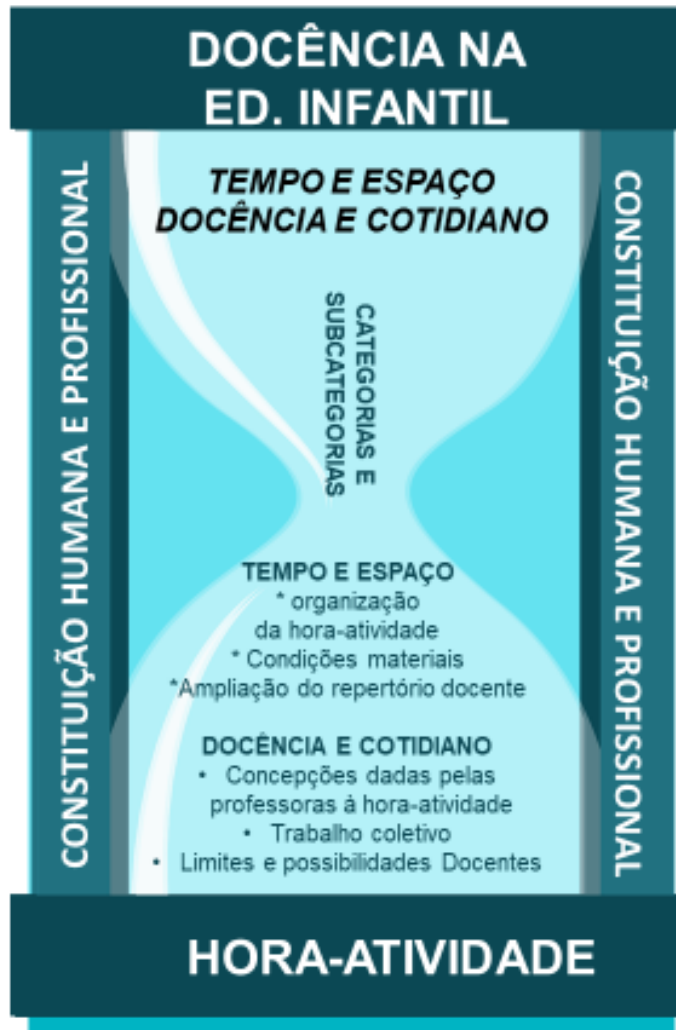
trabalho nos dá a possibilidade de inverter seu sentido quando a areia escorregar por completo - intencionando a criação de um novo momento/tempo. Assim, é também a hora-atividade. Sendo esse tempo conquistado historicamente pela categoria para potencializar o trabalho docente, muitas vezes, ele escorrega entre as mãos das professoras e dos professores, via burocratização e mecanismos de controle, por meio da intensificação do trabalho docente. Neste sentido, ao inverter a ampulheta, ou seja, tomar posição e criar novas condições objetivas, a professora e o professor tem a possibilidade de construir um novo tempo que potencialize seu trabalho e sua profissionalidade docente - dentro e fora das instituições da Educação Infantil.

Portanto, no contexto dessa pesquisa, em que elegemos a hora-atividade na docência da Educação Infantil como seu objeto, apresentamos duas facetas, hora-atividade e docência como bases para a ampulheta. São bases que se complementam como possibilidades para potencializar a ação da professora e do professor na primeira etapa da Educação Básica. Essas bases estão interligadas pelas categorias que emergiram com o processo de pesquisa em ebulição, ou seja, essas categorias estão fundidas na dimensão central do trabalho aqui reconhecida como: Constituição humana e profissional da professora e do professor da Educação Infantil. Dentro dessa dimensão, a partir dos dados coletados, emergiram *a priori*, dois grupos de categorias: **Tempo e espaço, docência e cotidiano**.

A categoria TEMPO E ESPAÇO desdobrou-se nas subcategorias: Organização da hora-atividade, condições materiais e ampliação do repertório docente. A categoria DOCÊNCIA E COTIDIANO subdividiu-se em: Percepções das professoras sobre a hora-atividade, trabalho coletivo e limites e possibilidades docentes para a Educação Infantil.

Essas subcategorias complementam as categorias iniciais, por meio das falas, dos discursos e do conteúdo das respostas norteando o caminho escolhido até o momento para a compreensão da organização da hora-atividade na Educação Infantil, seus conceitos e percepções conforme desenho da figura 02.

Figura 2 - As categorias de análises e seus desdobramentos



Fonte: Elaborado pela autora

Com base no contexto apresentado, trazemos as análises sobre as entrevistas semiestruturadas, fazendo interlocuções com o referencial teórico e os achados documentais. O estudo vem revelando importantes reflexões sobre o contexto da hora-atividade e a produção e apropriação pelas professoras e pelos professores das concepções desse tempo, com vistas às mudanças de natureza interna e externa em relação à constituição humana e profissional da professora e do professor. A seguir apresentamos as análises em relação aos dois grupos de categorias.

6.2 UMA ANÁLISE SOBRE O 1º GRUPO DE CATEGORIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS – TEMPO E ESPAÇO: ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE, CONDIÇÕES MATERIAIS E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO DOCENTE

Nesse primeiro grupo de categoria, analisamos a questão do “**Tempo e Espaço**” relacionado à hora-atividade para a professora da Educação Infantil e para a professora Auxiliar da Educação Infantil. Esclarecemos que estas categorias emergiram *a priori* por meio dos documentos analisados e apoiados nas leituras desenvolvidas, das coletas de dados, e na escrita criada para elaboração dessa pesquisa. As subcategorias – **Organização da hora-atividade, condições materiais e ampliação de Repertório docente** – emergiram *a posteriori* por meio das leituras do material sistematizado e das entrevistas semiestruturada.

A partir das categorias em evidência, ressaltamos que, a apropriação da hora-atividade pressupõe a apreensão do processo de sua construção, resistência e das possibilidades que ela representa para a constituição da profissionalidade docente. Ao rememorar a história, percebemos que por meio das lutas docentes houve avanços nos últimos anos, no sentido de dar visibilidade ao direito à hora-atividade na constituição de leis em caráter mandatório.

Sendo assim, a hora atividade como direito adquirido refletido em “tempo” pode ser comparada ao diagnóstico de um Raio-X, pois é neste período que paramos para refletir sobre nossos avanços e mazelas, olhamos para as práticas, alimentamos de conhecimento nossas ações, encontramos os pares e nos fortalecemos para dar continuidade ao processo em desenvolvimento.

Todos os documentos analisados ou mencionados anteriormente sendo eles o Projeto Político Pedagógico³⁷ (PPP) da Instituição, as Portarias do Município de Florianópolis, as Leis relacionadas à hora-atividade e o Projeto Piloto de Carga Horária do Magistério experienciado na Unidade no ano de 2018, serão aqui resgatados para novas inferências em diálogo com as falas das participantes da pesquisa. Com isso, intencionamos refletir sobre os objetivos propostos nesse trabalho, verificando como

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica

as portarias projetam a hora-atividade, assim como também, averiguando a configuração do trabalho docente por meio de um grupo de atuação e, identificando as percepções docentes atribuídas à hora-atividade considerando as condições objetivas para a constituição humana e profissional em uma unidade educativa da Educação Infantil no município de Florianópolis.

Na 3ª seção dessa dissertação, encontra-se uma análise preliminar de todas as portarias referentes à hora-atividade do Município de Florianópolis. Consideramos importante trazer alguns dados obtidos na análise das portarias feita anteriormente, a fim de conectar com alguns elementos evidenciados pelas professoras da unidade pesquisada, para a compreensão da organização da hora-atividade projetada pelo Município por meio das portarias e, em especial, a portaria 021/19 que estava em vigor no ano em que as entrevistas foram realizadas.

A portaria 021/2019 que apresenta a organização da hora-atividade³⁸ para a Educação Infantil no município de Florianópolis em seu capítulo III, Artigo 11, afirma que:

As outras atividades pedagógicas inerente ao exercício de magistério dos Professores da Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEI's Vinculados, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação. (FLORIANÓPOLIS, 2019, s/p).

Portanto, a organização da hora-atividade do município de Florianópolis está projetada “semanalmente” e por meio de “Grupo de Atuação (GA)”. Conforme já mencionado, entende-se “cada Grupo de Atuação será composto por (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil” (Portaria 021/19 Artigo 11, § 1º). Tendo em vista a definição do Grupo de Atuação como objeto da organização da hora-atividade na Educação Infantil no Município de Florianópolis, percebemos a ausência do profissional de Educação Física e, do profissional da Educação Especial. Ambos também são professores da Educação Infantil e possuem hora-atividade, mas não são contemplados nessa configuração.

Outro ponto analisado na portaria, refere-se à caracterização do grupo de atuação sendo composto por dois grupos de crianças diferentes com seus respectivos

³⁸ Conforme Portaria 021/2019 em seu artigo 1º, define hora-atividade como, “Atividades pedagógicas inerente ao exercício do magistério”.

professores. Na prática, muitos grupos de atuações constituído nas unidades educativas transcendem esse entendimento. Temos como exemplo, o fato de o município estar passando para a parcialidade no atendimento das crianças e isso faz com que alguns grupos de atuação configurado conforme a portaria aqui evidenciada, não atendam à característica inicial de “dois grupos de crianças diferentes”, já que em muitos casos a professora auxiliar acaba atuando em mais do que dois grupos de crianças. Sendo assim, consideramos que a organização da hora-atividade do município de Florianópolis, por meio do “Grupo de Atuação”, não atende totalmente a configuração proposta pela portaria em questão.

Por meio da coleta de dados em fontes distintas proposta nesta investigação (análise de portarias e de outros documento e entrevista realizada) é possível afirmar que atualmente a rede de Florianópolis atende integralmente para a professora e o professor da Educação Infantil e Professora e professor Auxiliar da Educação Infantil, o que se observa na lei federal do piso do magistério, Lei n. 11.738/2008, caracterizado na Portaria 021/19, evidenciando 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho semanal para o desenvolvimento das atividades de interação com as crianças, restando 1/3 (um terço) para atividades sem interação com as crianças, aqui denominada no município de Florianópolis como “Outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Hora/Atividade)”.

Segundo a Portaria 021/19, esse tempo, ou seja, 1/3 (um terço), para atividades sem interação com as crianças denominada como “Outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Hora/Atividade)”, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, encontramos as reuniões pedagógicas coletivas, as formações oferecidas pela rede, as conversas com a supervisão da unidade, os atendimentos às famílias, os preenchimentos da frequência das crianças, os planejamentos coletivos, a organização do espaço educativo, formação centralizada e descentralizada, participação em reuniões do conselho escolar, confecção e impressão de comunicação para as famílias, entre outras responsabilidades atribuídas ao trabalho docente que deverá em regime obrigatório, estar no local ou espaço definido pela rede.

Quanto ao espaço definido pela rede, e em especial, ao local do trabalho da professora e do professor, consideramos necessário observar as condições oferecidas para o desenvolvimento das atribuições docentes das professoras em tempo de hora-atividade. As participantes da entrevista semiestruturada são unânimes, ao afirmarem em suas falas, a falta de condições materiais e estruturais para o desenvolvimento das atribuições pedagógicas das professoras no tempo da hora-atividade nos locais de trabalho, conforme excertos:

Primeiro, aqui no NEIM, um espaço adequado. Eu acho que quando tiver um espaço adequado as outras coisas vão acontecer. [...] Uma sala organizada, com conforto adequado, com uma tomada... não digo silêncio, porque na creche a gente não tem silêncio, a gente já está acostumada com essa movimentação, mas com conforto, que tenha uma mesa adequada, ao invés da gente sentada aqui em uma mesinha infantil, porque isso aqui não é conforto pra um professor. [...] Então, quando tiver um espaço adequado para o professor com conforto que tenha uma tomada que ele possa ligar o computador com acesso a internet, porque hoje a gente tem que estar ligada até pra acessar um e-mail ou acessar outros meios de pesquisa, eu acho que começa por aí. (Participante A)

Muitas vezes dentro da creche não tem local adequado para você poder fazer um planejamento, um registro, o que tiver que fazer. Muitas vezes, não tem um local adequado, uma sala, um espaço adequado, as vezes a gente faz "há! pode usar ali o cantinho ali na coordenação" só que é um entra e sai, tem barulho, a gente precisa se concentrar, a gente precisa... [...] Bem como eu falei, o espaço é a primeira coisa que eu penso, a gente não tem um espaço adequado para poder sentar e fazer, entendesse? (Participante B)

Eu acho que não tem. Não tem condições. Primeiro porque os materiais que a gente dispõe aqui na unidade são diferentes dos materiais que temos em casa. Quando eu vou fazer a minha hora-atividade em casa, eu tenho o meu computador, que aliás é o que eu trago para trabalhar aqui, porque a unidade não tem, não disponibiliza um computador, eu tenho os meus livros, que se eu quiser trabalhar aqui eu tenho que trazer, então a começar por isso, que é o nosso material básico, a gente não tem aqui. [...] E o nosso trabalho a gente precisa de concentração... Nós não temos isso aqui... Então, as vezes, eu acho que é muito mais aproveitado esse tempo se o professor está em casa, do que em alguns lugares que exigem que seja feito na unidade. Acho que a gente não tem de fato os materiais, os instrumentos, o local adequado, acho que a gente não tem. (Participante C).

Percebemos por meio dos relatos das participantes da pesquisa a dificuldade em atender a portaria em sua proposição para o trabalho no tempo destinado à hora-atividade na unidade pesquisada. Paro (2018), alerta para a consideração do cuidado que deve ser dado às professoras e aos professores por meio das condições de trabalho oferecidas. O autor considera a importância das boas condições de trabalho (ambiente adequado e boas condições salariais) para o desenvolvimento de um

trabalho singular, pois este difere de outros processos produtivos. Neste sentido, uma das consequências negativas para a qualificação da escola pública e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho das professoras e dos professores:

[...] É a adoção, na escola (tanto na relação com educadores, quanto na situação de ensino), do estrito controle do trabalho alheio, com relações de mando, e submissão próprias da administração capitalista, produzindo a sonegação de condições adequadas de trabalho para uma relação entre sujeitos, muito diversa da relação entre sujeito e objeto prevalecente na produção capitalista. (PARO, 2018, p.129).

O espaço físico, juntamente com os recursos pedagógicos para o trabalho em hora-atividade das professoras (salas específicas com cadeiras e mesas para adultos, bibliotecas, computadores, internet, entre outros), deveria ser local de pesquisas, (individuais e coletivas), desenvolvimento das propostas de trabalho para as crianças (planejamento, por exemplo) e aperfeiçoamento humano e profissional das professoras (encontros, reflexões, pertencimento de classe, fortalecimento do coletivo, entre outros). Portanto, é preciso considerar espaços proporcionais ao número de professores com o qual a instituição trabalha para essas atividades, garantindo às professoras um espaço e ambiente que atendam às necessidades do trabalho docente, em especial, no tempo de hora-atividade.

O espaço qualitativo aqui defendido e reivindicado pelas participantes da pesquisa, não é distinto do que se deseja como espaço qualitativo para as crianças. Neste sentido, ressaltamos também as constantes investidas por parte da PMF³⁹ que, para atender a expansão de matrículas, ou constroem prédios e depois entregam para as Organizações Sociais administrarem, ou ampliam as instituições já existentes, construindo novas salas, reduzindo drasticamente o espaço de área comum, tão necessário para o desenvolvimento e reconhecimento da Educação Infantil em suas especificidades.

Portanto, percebemos que é necessário implementar investimentos e condições para que as unidades de educação infantil (creches e pré-escolas), possam concretizar as determinações das especificidades da infância e, conseqüentemente, das professoras e dos professores, assim como também da equipe pedagógica que

³⁹ A gestão municipal de Florianópolis de 2017 a 2020, está sob a responsabilidade do Prefeito Gean Loureiro (DEM).

trabalha com essa etapa do desenvolvimento infantil, qualificando o trabalho desenvolvido nesses ambientes.

Esses investimentos de responsabilidade do poder público, perpassam pela valorização dos professores, pela potencialização do espaço coletivo e pelo respeito aos direitos das crianças. As crianças precisam de um ambiente propício para o desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas e isto requer a ampliação de seus repertórios por meio de ambientes e cenários enriquecedores, acolhedores, com materiais e recursos disponíveis.

Ao verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁰ da instituição pesquisada, percebemos que o termo “hora-atividade” começa a fazer parte dessa documentação local, de maneira marcada para o seu cumprimento. Apresentamos como exemplo, o seguinte excerto retirado do documento em que afirma: “para melhor organização do NEIM, **a hora picada**⁴¹ (1h e 20min) será contemplada na terça feira e deverá ser cumprida na unidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p.7). Dentro dos até 50% que poderá ser convocado para cumprir em local de trabalho, a instituição pesquisada organiza o tempo de 1h e 20min, intitulado no PPP como “hora picada”, para que todas as professoras cumpram dentro da instituição, nas terças-feiras, sendo que esse tempo é organizado pelas supervisoras. Para que o leitor compreenda o contexto da “hora picada”, é necessário antes compreender a dinâmica da hora-atividade nos grupos de atuação.

Como já foi exposto, o GA composto por professores da Educação Infantil e Professores Auxiliares da Educação Infantil, garantem o atendimento para as crianças que esses profissionais atuam, portanto, quando a professora da Educação Infantil está em interação com as crianças, a professora Auxiliar está de hora-atividade e vice-versa. Conforme dados evidenciados na seção anterior, no GA pesquisado, os dois professores possuem uma carga horária de 40h semanais. Portanto “professoras e professoras auxiliares com carga horária de 40h terão 13h e 20min de hora-atividade

⁴⁰ Este é um documento local, que deve ser construído em consonância com os documentos legais da Educação Infantil, tais como, ECA (1990), LDB (9.394/96), DCNEI (2009), Currículo da EI (2015), EREER (2016) entre outros, e reconstruído anualmente pelas professoras e professores, equipe administrativa, comunidade e todos os agentes que compõem o espaço educativo.

⁴¹ A “hora picada”, expressão criada pela unidade para se referir a hora fracionada relacionada à hora-atividade, que acontece na organização do tempo por meio dos grupos de atuações, fragmenta as rotinas com as crianças, assim como também, fragmenta as interações entre os adultos.

semanal” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 22). Na portaria 21/2019 encontramos ainda no capítulo I, § 2º:

Os profissionais ocupantes dos cargos de Professor de Anos Iniciais, Professor de Educação Infantil e Professor Auxiliar de Educação Infantil (de todas as áreas), com jornada semanal de 40h, terão as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.

Dessa maneira é preciso seguir as determinações e distribuir esse tempo entre o GA, e no caso do GA pesquisado, entre as duas professoras que as compõem. Com isso, conforme quadro apresentado na seção 6, cada um dos componentes do GA, dentro do tempo total da hora-atividade, possui 1h e 20min que deve ser cumprida semanalmente na unidade educativa. A participante A relata que:

Hoje aqui no Neim eu cumpro uma hora e vinte. Os outros tempos eu cumpro na formação ou na reunião pedagógica ou quando a gente é chamada pela supervisora para momentos de planejamento. Tirando a uma hora e vinte porque eu não vejo sentido dela aqui, porque eu não tenho espaço adequado e às vezes não tenho material adequado para trabalhar aqui, os outros a gente vai cumprindo conforme a necessidade.

A fala da participante A nos remete a refletir sobre o cumprimento do tempo da hora-atividade em local de trabalho sem as condições adequadas para o desenvolvimento. A participante A, em relação ao cumprimento desse tempo dentro das unidades educativas, pondera que “*se oferecessem ainda condições para gente estar aqui dentro planejando um coletivo, eu acho que seria interessante, mas nós não temos esse espaço adequado*” e nos convida a problematizar não somente o tempo em si da hora-atividade, mas as condições oferecidas por parte do município para o desenvolvimento da hora-atividade.

Pensar e lutar para qualificar esse tempo para as professoras dentro das unidades educativas é compatível com a emergente luta da garantia de espaços dignos e sadios para todos os envolvidos com a infância, como bem enfatiza Kramer (2006, p.81) ao discorrer que, as crianças “tem direito à educação infantil de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzem cultura e são sujeitos da história. Em condições precárias, não se educa, nem cuida”.

Junto ao PPP da unidade pesquisada encontramos o regimento interno, documento que também possui características para normatizar a ação docente. Segundo o documento, os regimentos internos dos funcionários são: “[...] indicativos

que deverão ser respeitados e cumpridos por todos os profissionais”. Dessa maneira, é possível observar nos textos apresentados no PPP e também, em evidência no regimento, o alerta para a responsabilidade da professora e do professor em relação ao seu trabalho em tempo de hora-atividade, ao afirmar que:

Regularmente a secretaria da educação oferece cursos de formação aos professores e auxiliares. As datas são informadas ao longo do ano letivo, **a participação é obrigatória, pois a hora atividade** contempla a frequência nos cursos, bem como, é indispensável apresentar a direção o comprovante de presença. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p.7)

Toda saída de estudo deve ser planejada com antecedência e comunicada à direção e supervisão escolar. Cabe aos professores, agendar o transporte, confeccionar os bilhetes (**na sua hora atividade**), comunicar as famílias e verificar a autorização prévia e por escrito dos pais ou responsáveis legais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p.8)

Atendimento aos **pais deverá ser feito na Hora atividade**, é necessário agendar horário, evitando atender os pais nas portas das salas, corredores ou demais espaços do NEIM. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p.8)

O telefone, o computador e o xerox são de uso exclusivo dos trabalhos (questões administrativas e pedagógicas) da unidade. Será permitido o uso destes, com autorização da direção, desde que solicitado previamente. Para tanto, deverão ser utilizado **os horários de intervalo e/ou Hora Atividade**, salvo situações de emergência (no caso do uso do telefone). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 9)

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)

Conforme calendário com as datas entregues no início do ano, **as professoras do grupo de atuação** irão organizar e expor mensalmente nos murais fixados ao lado da porta de cada sala o percurso realizado junto às crianças no período. [...] Esses registros, assim como as fotos devem ser socializados anteriormente com a supervisora referência do grupo. As imagens serão impressas pela equipe diretiva **na hora atividade das professoras**. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p.13)

É necessário deixar claro neste estudo que não intencionamos o julgamento das ações destinadas para a organização do trabalho pedagógico da instituição, mas pelo contrário, isso só revela o coletivo se autorregulando pelo documento que lhe subsidia as ações nas instituições, o que analisamos é a maneira como o tempo da hora-atividade está marcado para a sua máxima ocupação e que, nesse sentido, projeta-se um profissional polivalente, ou seja, “aquele que tem que dar conta de tudo”.

Entre essas ações marcadas, atribuídas às professoras, começa-se a controlar o tempo da hora-atividade por meio dos documentos locais, enumerando tarefas e burocratizando o trabalho da professora e do professor ao tempo da hora-atividade. Assim, confeccionar bilhetes para os pais, horário agendado para uso do computador, impressão de material pedagógico, a obrigatoriedade da formação continuada sobre a ameaça de ganhar falta no trabalho, o registro da frequência das crianças no sistema da SMEF são alguns exemplos do condicionamento do trabalho da professora e do professor ao tempo da hora-atividade. Isso vai aos poucos engessando as atividades da professora e do professor, que por sua vez, requer flexibilidade para atender as especificidades docentes que reverberam com as especificidades das crianças da Educação Infantil. Sobre o uso de até 50% do tempo da hora-atividade nos locais de trabalho ou em local destinado pela SME, a participante B se posiciona da seguinte maneira:

*Eu acho que a gente teria que ter **autonomia** digamos assim, temos **que ter essa autonomia para poder decidir!** hoje é o dia que eu preciso fazer fora, ou hoje eu consigo fazer dentro esse período, porque, eu preciso me encontrar com outro professor para falar tranquilo, seria o adequado. Porque nós precisamos disso. É muito complicado. Em casa rende mais, porque, como eu falei, eu administro o meu tempo, porque em casa a gente vai conciliando as necessidades. Agora aqui no NEIM a gente vai cumprindo.*

A análise da fala da participante B, indica que o cumprimento da hora-atividade *in loco* necessita ser pensado a partir dos espaços disponíveis na unidade e das necessidades criadas e produzidas pelas professoras. Refletir sobre a hora-atividade na educação infantil, requer trazer para o debate também as especificidades das crianças dessa etapa e, junto a ela, as especificidades das professoras e dos professores que atendam as crianças em contexto educativo. Sendo a educação infantil pensada a partir da criança (como sujeito social e de direitos) e caracterizando-se como espaço educativo de desenvolvimento infantil, é necessário considerar a garantia do trabalho de constituição da subjetividade de crianças e professoras e isso implica em flexibilidade e autonomia docente para atender e qualificar as ações educativas desenvolvidas.

Quando a participante B se manifesta pela possibilidade de escolha e decisão, ela está considerando todas as implicações que a docência na educação infantil exige. O trabalho das professoras da educação infantil é indissociável ao processo do desenvolvimento infantil das crianças com quem atua. Tal processo de

desenvolvimento infantil envolve as dimensões intrínsecas na qualidade das relações constituídas com/entre as crianças no contexto da educação infantil.

Dessa maneira, o trabalho docente está imbricado/potencializado, em sua maior responsabilidade, nas relações com as crianças e devem ser estas relações que a professora e o professor precisam priorizar em todas as suas ações, portanto, todo o trabalho burocrático precisa estar a serviço dessa intenção pedagógica. A possibilidade de a professora ou o professor atenderem às múltiplas necessidades apresentadas individual e coletivamente pelo grupo de crianças requer responsabilidade, flexibilidade e autonomia para tomar decisões, a fim de priorizar as especificidades dessa faixa etária, por meio das ações das professoras e dos professores.

Em relação ao cumprimento de 50% (cinquenta por cento) da hora-atividade que poderá ser executado em local de preferência da professora e do professor, implicam em ações para atender a obrigatoriedade pedagógica, tais como: planejamentos, registros, avaliações, organização e produção de materiais pedagógicos específicos para o grupo de crianças em que a professora está atuando, portanto, para dar conta de tudo isso é necessário muito estudo, pesquisa, leituras e desenvolvimento do processo criativo e produtor do docente. Além dessas questões, ainda se encontram dentro desse tempo, a tão necessária ampliação do repertório das professoras e dos professores que exigem e necessita atenção e cuidado por parte de todos os envolvidos com o processo educativo.

A partir da ampliação do repertório das professoras e dos professores é que eles poderão oferecer múltiplas possibilidades de ampliação do repertório das crianças com quem convivem. Se quisermos avançar e superar visões iniciais de educação como guarda ou tutela e, na sequência a ideia de educação compensatória⁴², desnaturalizando aquilo que foi construído socialmente, é preciso considerar a criança como produto e produtora da cultura e, a partir dessa concepção, ampliar as possibilidades culturais já estabelecidas para a criação de outras possibilidades de ser e estar neste mundo. Barbosa (2009, p.107) alerta sobre a responsabilidade dos docentes em relação à ampliação dos repertórios:

⁴² Ver a 4ª seção dessa dissertação que aprofunda os estudos sobre a “teorização sobre a infância e a criança por meio dos conceitos construídos socialmente”.

[...] a responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física e, também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não adianta ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são restritos e não permitem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos diferentes modos de manifestar-se.

Para tentar superar práticas compensatórias e promover uma educação infantil como direito social e humano em suas máximas possibilidades, pontuamos também a ampliação do repertório docente. Portanto, a hora-atividade é um tempo destinado para fazer/realizar, as necessidades das professoras e dos professores, e são tantas as necessidades, ao ponto de muitas vezes não sobrar tempo para questões pertinentes à ampliação dos repertórios docentes. Considerando esses repertórios tão necessário para qualificar as relações e as experiências com as crianças, Tardif (2014) alerta para o cuidado com as especificidades dos grupos de crianças e, nesse sentido, a professora e o professor necessitam familiarizar-se com as preferências e gostos das crianças, portanto:

Precisam olhar programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescentes. Essa atualização do gosto das crianças e dos jovens permite atrair o interesse dos alunos. Neste sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente. (TARDIF, 2014, p.135).

A qualidade das experiências das professoras e dos professores ao lidarem com o coletivo em sua cotidianidade pode ou não afetar o trabalho docente desenvolvido para/com as crianças, assim como também entre os adultos. Tal trabalho docente, na educação infantil, exige especificidades que, segundo Martins Filho (2020), foi fortemente anunciada a partir da década de 1990 e que ainda se encontra em processo de constituição e consolidação. Kramer (2006, p. 60) reafirma essa especificidade na materialização do trabalho pedagógico realizado pelas professoras e pelos professores:

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. (KRAMER, 2006 p. 60)

Neste sentido, observamos a importância da ampliação do repertório docente na constituição da própria identidade das professoras e dos professores que precisam ser consideradas para a constituição profissional como desenvolvimento de sua

própria humanidade, pois segundo Tardif (2009, p.150), “ensinar, dizíamos, é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Quando a participante A, foi questionada sobre o reconhecimento da ampliação do repertório docente em tempo de hora-atividade, a resposta foi imediata:

Eu acho que não. Eu acho que não. Imagina, estás na tua hora-atividade e tu vais sair pra ir a um teatro, nesse sentido, e se alguém te vê? Não! Eu estou na minha hora-atividade e alguém me vê em um cinema? É cultural, é lazer! Eu acho que até eu me privo disso com medo mesmo de algum comentário maldoso. Eu acho que eu me privo disso. De repente eu estou errada.

Ao analisarmos a fala da participante A, tornou-se possível verificar o medo do “*juízo*” sobre as escolhas das atividades desenvolvidas no tempo da hora-atividade das professoras. A participante reconhece a ampliação de repertório por meio de teatro e cinema, no entanto, ao mencionar em sua fala, o temor aos “comentários maldosos” que por ventura poderão surgir por estar nesses lugares nos momentos destinados ao tempo da hora-atividade, se priva e afirma não contemplar esse tipo de vivência cultural na sua formação pedagógica.

Ao verificar as portarias que regulamentam a hora-atividade no município de Florianópolis e em especial a portaria 21/2019, ano em que essa pesquisa foi desenvolvida, percebemos que ao descrever as “Outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”, o documento secundariza as atividades culturais, embora expressa as demais atividades formativas, visto que não especifica essas atividades como necessidades docentes.

Defendemos que educar para a formação humana e profissional das professoras e dos professores é criar estratégias e espaços para desconstruir a burocratização do trabalho, por meio da intensificação do trabalho pedagógico no cotidiano das instituições educativas e, considerar que, cinema, teatro, museus, entre outros, são vivências culturais que, também fazem parte da ampliação do repertório docente.

A participante C também reafirma em sua fala o reconhecimento e a importância da ampliação de repertório, porém, deixa claro que isso acaba *não sendo prioridade* diante de todas as outras tarefas que precisam ser realizadas, conforme excerto:

Então, assim, eu tenho certeza que isso também é importante. Eu acredito que isso faz parte da hora-atividade, mas eu não consigo ainda fazer isso. Acho que, de todas as coisas que nós da educação infantil fizemos, essa

ampliação de repertório cultural, ela fica por último, na hora-atividade. E penso que isso acontece por que, de fato, essa questão, a arte, é pouco valorizada. Então acho que até mesmo, sem se dar conta, a gente não tira esse tempo de hora-atividade para ir ao cinema, para ir ao teatro, para ver uma exposição, porque sempre tem exposição aqui em Florianópolis, mas a gente não tira esse tempo. (Participante C)

É preciso resgatar a dimensão cultural das professoras e dos professores tão necessária para a constituição profissional e, conseqüentemente para o desenvolvimento de uma docência feita por humanos e para os que estão iniciando o processo de humanização. Sendo assim, vamos na mesma linha de Kramer (2000, p. 11), quando a autora defende:

[...] políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isso pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização.

Criar uma cultura sobre a importância da ampliação do repertório, romper com as relações verticalizadas, autorizar-se a utilizar o tempo da hora-atividade para a ampliação do desenvolvimento cultural com o mesmo valor de todas as outras responsabilidades que as professoras e as supervisoras possuem é um desafio que precisa ser construído, respeitado e reconhecido por toda a RMEF.

6.3 UMA ANÁLISE SOBRE O 2º GRUPO DE CATEGORIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS – DOCÊNCIA E COTIDIANO: CONCEPÇÕES SOBRE A HORA-ATIVIDADE NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS, TRABALHO COLETIVO, LIMITES E POSSIBILIDADES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

As categorias “DOCÊNCIA E COTIDIANO” e seus desdobramentos, tratam de descortinar a hora-atividade na docência da Educação Infantil, por meio das falas das participantes da pesquisa, fazendo algumas considerações. As mais relevantes são: as percepções atribuídas pelas professoras à hora-atividade, as experiências profissionais vividas pelas professoras nesse tempo de hora-atividade e os desafios frente às necessidades para a constituição da docência na Educação Infantil no Município de Florianópolis.

Reiteramos que compreendemos a hora-atividade como uma conquista histórica. Ela reflete um complexo processo de luta e resistência docente, que envolve tanto a história individual de cada professora e de cada professor, como a história coletiva de uma categoria. O sentimento de pertencimento da construção histórica desse direito permite a reflexão sobre sua função e seus sentidos construídos até o momento. Nesta relação de constituição e resistência, encontramos homens e mulheres que, no coletivo, são acionados como sujeitos nesse processo que amplia a possibilidade de intervenção da realidade potencializadora do tempo da hora-atividade.

Apesar desse direito estar materializado em âmbito nacional, tendo seu amparo legal estabelecido pelo artigo 67 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), juntamente com a lei do piso salarial nº11.738/08, em seu artigo 4º, parágrafo 2º e, que foi implantada gradualmente em âmbito municipal (Florianópolis), por meio da lei complementar 427/12, ainda é preciso continuar resistindo e lutando como categoria para que possa permanecer e reconhecer o tempo da hora-atividade como política pública de direito, destinada as professoras e aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

No Município de Florianópolis, a partir da instituição do direito à hora-atividade, sua regulamentação ocorre por meio de portarias anuais. São essas portarias que orientam o tempo destinado as professoras e aos professores nas instituições de Educação Infantil, para organização do trabalho pedagógico na RMEF.

Mas será que essa conquista que está formalizada na lei 11.738/08, já se tornou uma conquista de fato? E como a organização da hora-atividade considera e projeta à docência na RMEF? Em respeito à resistência histórica de uma classe de professores calejada pela forte demanda de trabalho, as professoras e os professores tem o dever de compreender e apropriar-se dessa conquista diariamente.

Uma possível maneira de reafirmar e defender essa conquista é por meio da apropriação consciente desse tempo, resgatando memórias no sentido macro⁴³ (histórias das lutas por meio dos movimentos sociais e sindicais) e no sentido micro⁴⁴ (História da conquista da hora-atividade no Município, Rede, Instituição), a fim de

⁴³ A 2ª seção dessa dissertação apresenta o contexto histórico da conquista da hora-atividade no Brasil.

⁴⁴ A 1ª seção dessa dissertação apresenta o Município de Florianópolis, a Educação Infantil e a organização dos professores/as na conquista da hora-atividade.

refletir sobre o papel que temos desempenhado dentro desse tempo, pois nas palavras de Freire (2016, p. 95) “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos.”

A partir das considerações iniciais sobre o tempo da hora-atividade, as entrevistas semiestruturadas trazem alguns indícios das percepções dadas pelos participantes da pesquisa à hora-atividade, conforme verificamos a seguir⁴⁵:

Um tempo, não digo que é único e exclusivo para planejamento e registros. Mas um tempo que eu utilizo pra planejar, para pesquisar, pra me dedicar... para estar assim, meio que eu vou dizer pra ti... me preparando, não sei se a palavra é preparando, pra estar me envolvendo com as questões pedagógicas das crianças. (Participante A)

A primeira palavra que me vem na cabeça quando fala de hora-atividade é: importante. Hoje eu ainda vinha pensando sobre isso. Hoje, eu acho que se tornou algo que é essencial na vida de um professor, na vida do corpo docente. [...] Eu estou na rede pública a pouco tempo! Estou me adaptando também e hoje em dia chego a pensar assim: _meu Deus como era antes sem hora-atividade? Fico assustada de pensar devido à correria do dia a dia, devido a tudo que a gente tem para fazer, além da carga horária que temos em sala e fora dela, que a gente muitas vezes leva atividade, coisas para fazer fora da creche, que seja. Então eu acho que a hora-atividade veio para acrescentar de uma maneira extraordinária a vida do professor, é muito importante para a gente, eu vejo isso assim seriamente. Como vocês viviam sem hora-atividade? (Participante B)

Então, como eu te disse, eu fiz agora, a pouquinho tempo, 21 anos de rede. Quando eu cheguei em Florianópolis, a hora-atividade pra mim, o significado dela era uma folga. Mas já nesse meu primeiro ano, uma colega mais experiente, eu estava no ensino fundamental, uma orientadora, ela me chamou e disse: Olha, tu não podes faltar as reuniões, as formações, porque esse momento é muito importante, é momento de estudo, é quando a gente aprende muita coisa, é quando a gente combina muita coisa da nossa prática, e aquela chamada de atenção, que não foi de briga nada, mas tentando abrir os meus olhos, aquilo fez toda a diferença. [...] então a hora-atividade começou a ter o sentido de formação, porque como eu fiz a universidade, eu não conseguia, imaginar a supervisão na prática. O que era a supervisão. E aí a partir das formações é que eu fui de fato me formando. [...] O sentido mesmo é a formação. (Participante C)

Alguns trechos destacados das entrevistas nos remetem a compreender as ideias iniciais sobre as percepções das participantes da pesquisa em relação à hora-atividade. Quando a participante A descreve a hora-atividade como tempo para planejamento e registro, afirmando que para além dessa documentação, também é

⁴⁵ Destacamos em negrito os enunciados que remetem a indícios de concepções sobre a hora atividade nas reflexões dos/as professores/as.

um tempo para estar: *“me envolvendo com as questões pedagógicas das crianças”*, parece expressar, de certa maneira, a indissociabilidade desse tempo ao exercício da docência. Indissociabilidade que se apresenta, no envolvimento e no compromisso profissional, como ação educativa pedagógica com as questões específicas da Educação Infantil, pois:

[...] a prática da docência apresenta diversas peculiaridades, comparadamente a outros segmentos da Educação Básica, sendo o cuidado e educação os princípios norteadores para a construção dessas singularidades, que temos chamado de especificidades da docência. (MARTINS FILHO 2020, p.151)

Portanto, a participante A, ao se envolver com as questões pedagógicas das crianças no tempo destinado à hora-atividade, expressa essa especificidade. Tal especificidade funde o educar e o cuidar, caracterizando a Educação Infantil como ação complexa, orientada para o compromisso com o outro, sendo esse outro, as crianças, assim como também os adultos que compartilham a vida nas instituições educativas, tornando o espaço coletivo da Educação Infantil em movimentos de vivências e experiências de humanização.

A participante B relata que esse tempo da hora-atividade é: *“importante. [...] algo que é essencial na vida de um professor”* e, *“a hora-atividade veio para acrescentar de uma maneira extraordinária a vida do professor”*, com isso, a participante B, intenciona a aplicabilidade desse tempo para a docência, que precisa dar conta das *“coisas para fazer”*, *“devido a correria do dia-a-dia, devido a tudo que a gente tem para fazer”*. Neste sentido, a participante B, condiciona o tempo da hora-atividade aos inúmeros compromissos diários e considera que esse tempo acrescenta de maneira *“extraordinária”* à vida do professor. Portanto, a correria do dia-a-dia, evidenciada pela participante B, ilustra uma cotidianidade que, afasta a necessidade de reflexões mais profundas e impede que *“nossa mente, neste caso, na orientação espontânea que fazemos do mundo, não opera epistemologicamente”*. (FREIRE, 2006, p. 181).

Já a participante C, uma das participantes com mais tempo de serviço na RMEF, (21 anos de rede), relata que no começo de sua carreira, quando ainda estava atuando no ensino fundamental, referindo-se ao tempo da hora-atividade, afirma que inicialmente, o *“significado dela era folga”*, porém, com a mediação compreendeu que

a hora-atividade potencializou muito as possibilidades para o seu desenvolvimento profissional.

Notamos que, a “mediação/conversa” por parte de uma pessoa mais experiente foi fundamental para que a participante compreendesse a relevância desse tempo, dando significado a ele dentro de sua função. Destacamos nesse exemplo, que os profissionais da educação, constroem-se em um processo coletivo, educando-se com parceiros que compartilham ambientes de trabalho, por meios das interações construídas. Percebemos nesse caso, a importância da “pessoa mais experiente” para compor um coletivo potente em que as interações sociais qualitativas favorecem o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Vigotski (1984), destaca a importância do outro, tanto para a ampliação do conhecimento, quanto para a constituição do sujeito. Portanto, as interações sociais são a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim,

A apropriação ativa da cultura pelo sujeito é explicada, segundo Vigotsky (1984), pela transição das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, a saber: tudo que existe para o indivíduo existiu, em um primeiro momento, entre indivíduos, isto é, no contexto das interações sociais. (STEINBACH, 2015, p.155)

Neste sentido, foi pelo contexto histórico da apropriação do tempo da hora-atividade (sentido macro), e a experiência de reafirmação desse tempo (sentido micro) que a pessoa mais experiente argumentou sobre a importância desse direito conquistado, para o desenvolvimento do seu trabalho. Portanto, a participante C teve por meio das suas relações sociais (o outro mais experiente) a apropriação do sentido da hora-atividade, superando a ideia inicial de “folga” e se apropriando/criando uma nova maneira de conceber esse tempo, a partir de sua função na condição de especialista em assuntos educacionais, quando afirma que: “*O sentido mesmo é formação*” (participante C).

As concepções que emergiram inicialmente por meio das falas das participantes da pesquisa em relação à hora-atividade, indicaram em um primeiro momento que a compreensão desse tempo, a hora-atividade, está intimamente ligada com a própria constituição profissional, que se articula com a dimensão da função exercida. Na dimensão da docência, encontramos na portaria 21/2019, no artigo 1º em “que a hora-atividade se caracteriza como “outras atividades pedagógicas inerente ao exercício do magistério”, portanto, esse documento inicia com a probabilidade de

pensar a hora-atividade como “outras possibilidades pedagógicas” ligadas ao fazer da docência em sua constituição. Neste sentido, acreditamos que o tempo da hora-atividade, considera:

* O processo de constituição da Educação Infantil (por ser recente sua inserção como primeira etapa da Educação Básica);

* Os afinamentos de suas especificidades (As especificidades ao atendimento das crianças de zero a cinco anos estão em constantes processos de reconhecimento);

* E, conseqüentemente, a constituição das professoras dessa etapa da Educação Infantil (por ser uma profissão que ainda está sendo gestada).

Buscar na força das interações sociais, por meio das experiências vivenciadas com outras pessoas mais experientes, a mediação necessária para a internalização, apropriação e criação de concepções para a hora-atividade na educação infantil, parece ser necessário para criar novas possibilidades ao grupo de profissionais que contemplam esse direito.

Os profissionais da rede, em especial as professoras e os professores, precisam estar conscientes da história da conquista da hora-atividade para adotarem posturas e posicionamentos autônomos para superação do senso comum, a fim de promover a criação de uma cultura comprometida com toda a sua categoria e, conseqüentemente, com as especificidades da docência na educação infantil.

Na intenção de compreender as “outras possibilidades pedagógicas” relacionadas ao tempo da hora-atividade, foi solicitado ao grupo de atuação que descrevessem o que fazem/produzem/vivem nesse tempo. A participante B afirma que utiliza esse tempo da seguinte maneira:

O planejamento, a gente tem que planejar o dia, a semana, mensal, conforme cada um faz. Os registros, nós temos que fazer o registro, infelizmente não tem como ficar ali na sala fazendo, pegar um caderno enquanto as crianças estão falando, tu vais conseguir escrever tudo? não tem como. Então tu vais captando a essência de cada um, as suas características e depois tem que fazer o registro para depois ter uma avaliação, um relatório que seja de avaliação. Outra coisa, as avaliações, também têm as épocas de avaliações, acontecem duas vezes geralmente no semestre, demanda bastante tempo e tu precisa de uma concentração. [...] É bem corrido, às vezes eu penso assim, gente eu não tenho filho, como quem tem filho pequeno faz? Porque eu acabo levando atividade para casa, como eu te falei, a gente precisa estudar. Uma coisa até que eu te falei ali sobre a hora-atividade é o estudo, a gente tem que ler, a gente pesquisa, eu para planejar uma atividade para planejar algo legal para as crianças. Às vezes quero levar algo diferente, tu estuda, tu

pesquisa, tu lê. [...] porque a gente tem registro, planejamento, a hora-atividade é para formação, que é uma coisa bem importante. (Participante B)

Na fala da participante B observamos como a rotina pedagógica ocupa esse tempo em sua complexidade. A documentação pedagógica (planejamento, registro e avaliação), parecem estar como prioridade nesse tempo específico. Do mesmo modo, para além da documentação, a participante A registra uma grande preocupação com as possibilidades de execução desse planejamento conforme afirmação a seguir:

Com pesquisas, com registros, sejam elas no computador. De registros mesmo como preparação de atividades lúdicas, a saídas mesmo pra buscar algum material, porque a gente sabe também que a creche hoje não tem material que atenda as nossas necessidades, então é nesse tempo que a gente sai pra comprar alguma coisa, algum material pedagógico mesmo, assim, é canetinha, é papel, é tecido e é tempo que a gente utiliza". (Participante A).

Portanto, a organização de materiais necessários para o desenvolvimento dos planejamentos, assim como para a realização das documentações, são determinantes e preferencialmente quem está no dia a dia do atendimento com as crianças sabe a importância e o tempo que se leva para a organização/realização de tais atividades. Freire (2019, p.262) alerta para a condição docente:

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprende porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

Para além da documentação pedagógica, existe um trabalho intelectual das professoras que se caracteriza no "processo" e se concretiza nas "relações" entre crianças e adultos. Relações que muitas vezes extrapolam todo e qualquer planejamento, devido as especificidades dessa etapa de desenvolvimento, necessitando flexibilizar o caminho instituído. Isso não descaracteriza a documentação como importante e necessária, porém, dá uma dimensão da complexidade do trabalho pedagógico. O trabalho intelectual está implícito na autonomia das professoras por meio de suas posições que se refletem ligadas ao conjunto de suas atribuições e responsabilidades pedagógicas. Assim:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 157-158).

Para dar conta de toda a dinâmica projetada para a educação infantil no município, torna-se necessário um esforço/tempo maior que o naturalmente previsto e um olhar dialético sobre o trabalho das professoras da educação infantil. Esse trabalho cotidiano das professoras está em constante movimento e, se reestruturam e reverberam na sistematização dos documentos da RMEF⁴⁶. Tais documentos, reafirmam as especificidades da docência para a Educação Infantil, portanto, exigem da gestão municipal, políticas públicas comprometidas com a garantia de tempos, espaços e recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como também, respeito e cuidado com as profissionais, afim de não engessar/burocratizar ações que necessitam serem consideradas dentro das especificidades das crianças, por meio da autonomia docente.

No que diz respeito à hora-atividade da supervisora, encontramos na portaria 21/2019 em seu 3º artigo a seguinte afirmação:

As outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério e dos Especialistas em Assuntos Educacionais e dos Professores de Educação Especial no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal Educativa de Florianópolis, será de 12 h (doze horas) por semana para jornada de trabalho de 40h (quarenta) horas semanais, e 6h (seis) horas por semana para jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

Observamos que a portaria não disponibiliza para esses profissionais o mesmo tempo que o professor usufrui. Portanto, até o ano de 2019, a hora-atividade do supervisor na RMEF ainda não está dada por completo. Das 13h20min que um especialista de 40h teria direito, a RMEF oferece apenas o tempo de 12h por semana. A ampliação desse direito se deu apenas na portaria 55/2020, sendo esta, também, uma conquista da categoria alinhada com movimentos sindicais.

O fato da participante C usufruir do tempo da hora-atividade e de que sua função está diretamente ligada ao processo de orientação das professoras e dos professores faz com que possamos trazer para o debate alguns aspectos que unem esses profissionais, dentre eles, a própria organização do tempo da hora-atividade e também, aspectos que os caracterizam dentro das unidades educativas de modo

⁴⁶ São eles: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis; Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF e currículo da Educação Infantil, A Educação Física na Educação Infantil, Orientações quanto ao uso das mídias na Educação Infantil, Orientações para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil, Orientação para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil, Matriz curricular para a Educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.

direto ou indireto que é o “*atendimento para as crianças e suas famílias*”, conforme demonstra a participante C: “*No ensino fundamental é um trabalho diretamente com o professor, e aqui na Educação Infantil não, a gente fica assim, nessas duas funções, entre o trabalho pedagógico dos professores, com as crianças e, com as suas famílias*”. Ainda sobre as responsabilidades da supervisora, a participante C pontua que:

O papel do supervisor é fazer o trabalho da coordenação pedagógica mesmo. Orientação em relação aos planejamentos, bom, antes de mais nada eu acho que é fazer acontecer o projeto político pedagógico. E acontecer desde lá de quando a gente pensa mesmo – que projeto político pedagógico nós queremos para essa unidade? Começa desde lá – fomentar as discussões é questionar qual é o nosso papel aqui – direção, professores, as famílias – desde lá é fomentar para que o projeto político pedagógico aconteça. Daí dentro desse projeto político pedagógico, fazer a coordenação da unidade, a orientação dos planejamentos, orientação dos registros, fomentar a formação em serviço, a formação descentralizada, pensar que quando a gente senta para orientar um planejamento, isso também é formação. Quando a gente lê e discute um registro, isso é formação. Então é um pouco disso tudo.

Notamos que a participante C entende que o movimento da educação infantil exige dos profissionais uma especificidade que diferencia o trabalho desenvolvido em outras etapas da Educação Básica. São as especificidades da docência, ou seja, a singularidade do trabalho direto com as crianças de 0 a 5 anos, que tornam o trabalho das professoras e de todos os envolvidos nessa etapa da educação, um desafio a ser construído/superado todos os dias no coletivo institucional, reverberando em práticas que compõem e reestruturam constantemente a documentação da Rede.

A participante C ressalta a importância da hora-atividade para que os especialistas em assuntos educacionais em seus momentos de formação na rede, possam colaborar para sistematizar a documentação⁴⁷ necessária do município em relação à educação infantil. Ao mesmo tempo, a mesma participante afirma que está “sobrecarregada” e relata preocupação com o seu trabalho no cotidiano e com o seu tempo de hora-atividade realizado em local de sua preferência conforme excertos:

Temos formação, a gente está bem sobrecarregada, porque tem a reestruturação dos documentos da rede. Os supervisores participam de um grupo de reestruturação pedagógica, do núcleo, ou da documentação pedagógica... de um deles. A gente tem que participar. Mas nós estamos também participando da construção da avaliação de contexto, que é um trabalho bem... porque é começar do zero, porque a rede não tem uma

⁴⁷ Durante os anos de 2018 e 2019, os supervisores participaram de formações específicas para o alinhamento dos documentos da RMEF à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

*avaliação de contexto. E nós participamos também do documento da base. O documento que alinha os documentos da rede à base. **Eu acho que teria muito pouco tempo de trabalho, se não houvesse a hora-atividade.** (participante C)*

***Então se não fosse a hora-atividade, não haveria trabalho.** Se não fosse a hora-atividade, poxa, preciso ler um texto sobre a docência, é na hora-atividade. Preciso ler os planejamentos e os registros, não consigo fazer aqui, é na hora-atividade em casa, não consigo fazer aqui, mesmo que eu venha na minha hora-atividade pra fazer aqui eu não vou conseguir. **Então eu acho que, se a gente hoje faz um trabalho minimamente de qualidade, porque acho que ainda falta bastante, é em função da hora-atividade.** (participante C)*

A participante C expressa seu esforço e necessidade de flexibilidade em seu planejamento para o cotidiano educacional conforme seu relato: “[...] *tudo aquilo que você planejou para aquela semana, tu não consegues executar. Nesse sentido que eu digo que é mais um trabalho de apagar fogo. Tem dias que é isso, não vou dizer que é sempre, mas tem dia que é isso*”. O tempo da hora-atividade é reconhecido e potencializado pela participante C que demonstra em sua fala as muitas atribuições realizadas para qualificar minimamente o seu trabalho. Percebemos o grande número de responsabilidades atribuídas para essa profissional. Ao afirmar que em seu cotidiano nas unidades educativas, em algumas situações “*é mais um trabalho de apagar fogo*” e que se referindo ao seu planejamento afirma que muitas vezes “*tu não consegues executar*”, provoca uma reflexão sobre a cotidianidade nos espaços educativos e para além dele.

Refletir sobre a complexidade que gera e alimenta o cotidiano, é trazer para o debate as relações constitutivas do coletivo que habita nesses contextos. Problematicar as rotinas estabelecidas nos espaços de Educação Infantil para as professoras e professores e também para as especialistas em assuntos educacionais, considerando o projeto de educação que se constrói a partir das decisões e posições assumidas ou condicionadas, pode parecer uma boa possibilidade de superação do pragmatismo diário. Como exemplo, acreditamos que o reconhecimento da concepção das professoras da Educação Infantil como intelectuais, a partir das suas práticas e de suas reflexões que emergem da dialética que o contexto das interações envolve, contribuem para ir dando resposta e pistas para as emergências da peculiaridade do trabalho docente para atender as especificidades da criança.

Portanto, propiciar contextos no coletivo institucional que reconheçam nas professoras e professores a possibilidade da construção de um saber próprio que lhes favoreça com autonomia a tomada de decisões, permitem a elas que o cotidiano se reinvente, promovendo a reflexão sobre as atividades docentes e a parceria entre as demais professoras e professores e, conseqüentemente, o reconhecimento da profissionalidade docente específica da Educação Infantil.

Dentro dessa perspectiva docente, refletimos sobre o contexto das participantes da pesquisa em seu cotidiano nas unidades educativas, considerando as rotinas diárias e as condições objetivas para a realização do trabalho docente. Em uma das falas escancara-se a sobrecarga de trabalho no cotidiano da instituição pesquisada:

Olha, muito puxado. Para começar é muito puxado essa vida de creche. Educação Infantil exige muito, não só do corpo, mas a mente, é muito corrido no dia-a-dia e devido a isso os professores acabam ficando doentes. [...] educação infantil é muita criança por sala. (participante B)

Observamos na fala da participante B que o cotidiano da Educação Infantil está imerso em uma rotina que exige das professoras um grande esforço físico e mental, e que pode levar ao adoecimento das profissionais. Na fala dessa participante, podemos inferir que o tempo da hora-atividade atrelado as especificidades da etapa da Educação Infantil, está imbricado na necessidade do descanso físico das professoras e professores e Junto a essa situação, relacionada as “rotinas” e ao “esforço físico e mental”, somam-se as condições de atendimento, sendo a quantidade de crianças por sala, ressaltada pela participante. Nisso, observamos que a estrutura e o atendimento para as crianças demarcado em leis e normativas municipais⁴⁸, secundarizam a heterogeneidade e as singularidades devido a organização e ao número de crianças atendidas por sala estabelecido pelo município.

A participante A, que atende a dois grupos de 25 crianças no GVI, também faz referência à rotinização do trabalho desenvolvido devido ao grande número de crianças quando diz que, “a mesma hora-atividade que eu tenho de 13 h e 20min por semana, eu tenho que dar conta de 50 crianças praticamente” e complementa:

É tudo tão rápido! Estava comentando que eu ainda saio pouco da sala, porque acontece assim: Entra, dá o lanche, faz a roda, vê recado da agenda, faz alguma atividade, já está na hora da janta. um exemplo da turma da tarde. Daí, já organiza e já está na hora de ir embora, e pronto! Passou a tarde e a

⁴⁸ Portaria nº460/2019 regulamenta sobre a composição dos grupos de crianças na RMEF.

gente pouco teve aquele contato de conversa, de rua, de deixar explorar. E isso me incomoda. (Participante A).

Embora haja um esforço por parte das profissionais para considerar as singularidades de cada criança no processo educativo, a rotinização do trabalho realizado e a quantidade de crianças por grupos etários trazem indícios de tentativas de homogeneizar as práticas pedagógicas. Além disso, tais fatos abordados nos depoimentos das participantes A e B nos remete a aspectos incorporados politicamente, numa perspectiva neoliberal, de comparação e competição entre os envolvidos no processo educativo (professores, crianças e famílias).

Se queremos realizar um trabalho que caracterize e apresente o mundo e seus processos de humanização para as crianças, precisamos refletir e questionar as estruturas vigentes e também nossos fazeres diários, pois a forma e a maneira como entendemos e vivemos a vida não é menor do que a forma e a maneira como intencionamos para as crianças. Para Martins Filho (2020, p.41), pensar no cotidiano requer reflexão:

Ressalto que desenvolver uma ação reflexiva sobre as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência em um contexto educativo poderá contribuir na compreensão de que, no dia a dia, nada é banal, nada é rotineiro, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento das rotinas e da relação com as crianças pequenas e com as especificidades da profissão.

Portanto, a singularidade no atendimento que será possível com um número reduzido de crianças em sala, a leveza nas ações e a quebra da rotina rotineira⁴⁹, sem perder de vista o olhar curioso e epistêmico das professoras e das crianças, são processos que necessitam ser repensados e reinventados nos cotidianos da Educação Infantil para que a profissão de professor e professora dessa etapa de desenvolvimento não eleve ainda mais o adoecimento dessa categoria e não comprometa o trabalho necessário com as crianças que em parceria e em um protagonismo compartilhado com as professoras, são sujeitos do processo educativo.

A participante B continua em suas afirmações sobre a rotina do cotidiano que adocece as profissionais:

*Às vezes tem que cuidar de uma turma, faltou um professor, corre, pega e te tira, bota para outra sala, e às vezes tu naquele dia fica sozinha. Então eu acredito muito nisso, a gente acaba ficando doente pela **correria do dia a dia***

⁴⁹ Martins Filho (2020, p.79), alerta para a reflexão sobre os afazeres ligados às rotinas, para que essas não se transformem em rotina rotineira, ou seja, “Uma repetição desenfreada e frenética do dia a dia”.

e as vezes por falta de um profissional a mais para ajudar. Mais um profissional volante que a gente pede e não querem mandar. Às vezes podem achar, quem está de fora que é um capricho, mas não é, quem tá dentro de sala vê como é árduo o caminho. (participante B)

Observamos no excerto da participante B, ao mencionar “*Correria do dia a dia*”, que a maneira estruturada e estruturante desenhada para o trabalho das professoras e, conseqüentemente, para o atendimento das crianças nas unidades educativas, tende a uma individualização dos problemas educacionais nos limites da autonomia docente.

Neste sentido, a participante B chama a atenção para a insuficiência no quadro de funcionários da instituição quando denuncia sobre: “*a falta de um profissional a mais para ajudar*”. Assim, realçamos a necessidade de maior investimento no quadro de funcionários, aumentando o número de “profissionais volantes” nas unidades educativas por parte da RMEF, para que o trabalho com as crianças não seja prejudicado, pois, nas palavras da participante B “*às vezes podem achar, quem está de fora que é um capricho, mas não é, quem tá dentro de sala vê como é árduo o caminho*”. Trata-se de problemas de ordem institucional e social que reverberam em sentimentos de culpabilização e responsabilização das professoras, afetando diretamente o cotidiano, sobrecarregando e adoecendo as profissionais.

Atrelado a esse movimento intenso no cotidiano educacional está também a hora-atividade docente, que vem se desenhando para dar conta daquilo que a rede intenciona como “*Outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério*”, caracterizado nas falas das participantes:

Porque uma semana é reunião pedagógica, a outra é reunião lá no CEC, daí depois volta é formação de novo, daí são reuniões e tem também as avaliações pra dar conta, é registro, é planejamento, tem outras demandas também, nós temos agora a festa cultural, então são outras demandas que a gente tem que dar conta e a gente tem que meio que se planejar dentro da hora-atividade. (Participante A)

Então eu acho que esses horários de hora-atividade é para isso, planejamento, registro, para poder fazer uma formação e avaliação e a gente não dá conta mesmo, não dá conta e também às vezes para se reunir nem todo mundo consegue, assim a atividade coletiva acabou passando pro segundo semestre porque muitas vezes a gente ia se reunir com os colegas daquele horário para planejar atividades coletivas e não conseguimos. (participante B)

As falas das participantes remetem à “*correria cotidiana*” e a preocupação para tentar dar conta de toda a demanda relacionada à hora-atividade. Percebemos a partir das falas das entrevistadas, que as funções das professoras são cada vez maiores e mais complexas, carecendo responder às necessidades do contexto institucional. Esse aumento de atividades burocráticas está tomando cada vez mais os profissionais em decorrência do gerencialismo projetado para a Educação, por meio da máxima ocupação dos profissionais, promovendo a desintelectualização dos/as professores/as. (SHIROMA, 2003).

Notamos também, que a ampliação das demandas remete as professoras a um sentimento de responsabilidade e culpa. Contreras (2002), alerta para o processo cada vez maior de intensificação do trabalho docente, que conseqüentemente aumenta a responsabilidade das professoras e dos professores, sem, contudo, aumentar o poder desses profissionais para dispor de mais possibilidades de mudanças/transformações da realidade educacional em que se encontra.

A participante B, ao ser questionada em relação aos seus sentimentos diante de suas responsabilidades para atender as demandas pedagógicas, descreve essa condição com maior riqueza de detalhes ao relatar que:

*Eu vou te dizer que **um pouco frustrada**. Essa seria a primeira palavra que me vem na cabeça: frustração de querer dar conta de algo, daí tu acaba se sentindo assim: - **será que eu sou incompetente?** Será que eu não consigo fazer? Aí tu começa a conversar com os outros professores que a gente tem contato e tal e não é bem assim. Do professor mais experiente ao mais novo, todos têm mais ou menos a mesma fala. Gente! Tem tanta coisa para fazer. (Participante B)*

Ao se definir como “um pouco frustrada” e questionar-se sobre a sua capacidade ou (in)competência para dar conta de todas as demandas, projeta-se uma professora preocupada com “*coisas para fazer*”. A portaria 021/19 do município de Florianópolis delimita de maneira ampla no parágrafo 1º, do artigo 1º, as responsabilidades inerentes ao trabalho pedagógico dos professores, porém, essas responsabilidades vêm se desdobrando em inúmeras “*coisas para se fazer*”, para tornar o tempo da hora-atividade das professoras o mais “produtivo” e “controlável” possível. Contreras (2002, p. 152), alerta para essas condições dadas ao pragmatismo pedagógico ao dizer que:

Assumir a legitimação técnica do seu trabalho, embora suponha uma reação de defesa diante de responsabilidades excessivas, significa abandonar as preocupações de sentido pelo que fazem e pela função do ensino,

concentrando-se nas exigências técnicas do trabalho em sala de aula. Desse modo, acabam reduzindo seu trabalho aos problemas mais imediatos em classe, aos que lhes são impostos pela vida cotidiana, sem colocar em questão as bases sobre as quais sustentam seu ensino.

Essa condição profissional, projeta a docência para a responsabilidade individual, perdendo a capacidade de articulação do coletivo. O trabalho das professoras na hora-atividade passa a ser submetido a processos de controle e vigilância para o seu cumprimento. A participante A explicita:

*Eu digo que **quanto maior o tempo da hora-atividade, maior a cobrança. Maior são as questões burocráticas. Parece que quanto maior o tempo da hora-atividade, mais questões burocráticas, mais papel, é mural, é um registro individual, é um registro coletivo, enfim, não que a gente não faça, não que a gente não tenha que fazer, até porque essas são nossas atribuições, mas tem coisas que realmente eu não dou conta. [...] Porque outras coisas foram aparecendo ao longo do semestre e algumas coisas ficaram pra trás.** (Participante A)*

Notamos no excerto que o gerenciamento da hora-atividade por meio de “cobranças” parece estar diretamente relacionado mais com as questões burocráticas (no sentido do excesso de tarefas para o cumprimento de exigências), do que pela necessidade político-pedagógica apontada pela categoria em relação ao reconhecimento do trabalho docente em suas especificidades na Educação Infantil.

Neste sentido, dar conta de todas as tarefas por meio de excesso de cobranças, deteriora o sentido maior do tempo destinado à hora-atividade, que deve ser a busca pela profissionalização em seus aspectos políticos e profissionais, na qualificação e na constituição humana da docência para/com as crianças.

O Projeto Político Pedagógico da instituição (2019, p. 9) enfatiza a importância dos “prazos” para entrega dos documentos sinalizando que cabe as professoras e aos professores: “entregar dentro do prazo combinado, documentos solicitados pela direção ou supervisão (planejamento, registros, atas, entre outros)”, mais adiante, no mesmo documento, escrito em negrito, encontramos: “Os planejamentos e registros deverão ser entregues para a supervisão mensalmente, conforme cronograma entregue no início do ano letivo”.

Esses prazos vêm se desdobrando na multiplicidade de afazeres que vão sendo designados no decorrer do ano letivo para as profissionais, reverberando em diferentes compromissos a serem realizados em tempo destinado à hora-atividade,

criando uma docência fortemente identificada à realização de tarefas, e, dentro desse contexto, a constituição humana e profissional vai se perdendo.

Consideramos que o PPP é um documento de grande relevância e que representa politicamente a instituição educativa, pois: “Quando falamos em projeto-político, tanto a dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica como também ao contrário”, (KRAMER, 2006, p. 54). Portanto, esse documento representa posicionamentos que defendem processos humanos que demarcam politicamente as unidades educativas e, por isso, alertamos que a hora-atividade necessita ser melhor detalhada como um marco importante, a fim de defender que, para além dos “prazos” e dos compromissos burocráticos dos professores e professoras, esse tempo deve ser reconhecido como um direito conquistado pela categoria, portanto, pertence as professoras e aos professores e, tem a finalidade de contribuir para o aprimoramento da docência, considerando sua dimensão humana, política e profissional.

Ainda sobre as demandas docentes durante a hora-atividade, umas das participantes foi categórica ao definir que:

Aumentou a demanda docente. *Questões burocráticas foram crescendo e eu acho que isso foi regulando o nosso tempo. Eu acho que o tempo que a gente tem de tanta estruturação de papel, de burocrático, disso e daquilo... questões assim ó, avaliação das crianças é tantas páginas, escreve isso, escreve aquilo, da conta disso, da conta daquilo, vai regulando mesmo e vai limitando a gente e quanto mais demanda de papel, de burocrático, outras coisas vão ficando pra trás, outras questões, porque **quantas coisas que a gente poderia tá lá dentro da sala vivenciando com as crianças e a gente não dá conta.** (participante A).*

O aumento da demanda docente citada pela participante A, nas formulações e finalidades educativas padronizadas pelos pormenores que aos poucos vai regulando as ações das professoras durante a hora-atividade, vai limitando a docência em toda a sua complexidade. Aos poucos, também vai negando as necessidades apresentadas pelas crianças que precisam ser refletidas em tempo da hora-atividade em suas especificidades. Esse aspecto está explícito na seguinte afirmação da participante A: “[...] *quantas coisas que a gente poderia tá lá dentro da sala vivenciando com as crianças e a gente não dá conta*”. Para além de planejar o dia a dia das crianças a professora menciona, devido ao aumento da demanda docente, é necessário planejar o próprio tempo da hora-atividade. Essa profissional destaca:

Não é só planejar o dia a dia das crianças, mas tem que planejar a hora-atividade, porque se não planejar a hora-atividade também... eu tenho em casa um quadrinho que eu digo assim: nessa quinta-feira eu tenho isso, isso

e aquilo pra dar conta. Porque também se eu não me planejar dentro da hora-atividade, não rende. (Participante A).

Perceber e questionar o contexto do cotidiano pragmático imbricado no compartilhamento das tarefas, em que a professora e o professor incorporam cada vez mais atividades ao seu trabalho, torna-se necessário para construção da autonomia docente e, conseqüentemente, para a compreensão de processos mais abrangentes de emancipação pedagógica pois, “a autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento”. (CONTRERAS 2002, p. 203).

A participante A reconhece a intensificação do seu trabalho ao recordar o processo de conquista do tempo da hora-atividade no município em que atua, comentando que: *“Mas se a gente pegar num tempo que nós não tínhamos... eu lembro que a gente tinha um dia por mês, depois era um a cada quinze dias. E a gente foi conquistando, foi conquistando... É um ganho mesmo e a gente dava conta de tudo isso, e como é que agora a gente não dá conta?”* (Participante A).

Muitas vezes a professora e o professor da Educação Infantil, encontram-se sem tempo para as relações sociais, para o outro e para si mesma/o pois, *“As coisas vão se atropelando, vão ficando uma bola de neve e a gente vai indo e não vai dando conta, e o tempo vai passando e a gente está cansada. O corpo está cansado também”*. (Participante A).

Para Contreras (2002), as professoras e os professores estão tão ocupados, por meio dos afazeres intensificados, aumentando cada vez mais suas responsabilidades que, muitas vezes, não se dão conta dessa imersão no cotidiano docente, a ponto de se sentirem culpados por não conseguirem realizar todas as tarefas propostas. No entanto, essa intensificação do trabalho docente, está relacionada com a ordem social e institucional em que estes profissionais estão inseridos.

Dessa maneira, a docência transforma-se em atos isolados ou ligados por alguns momentos que representam a coletividade, pois, na cotidianidade, não há tempo para a reflexão pessoal e coletiva daquilo que se realiza ou que se deseja construir.

As participantes também evidenciam em suas falas que devido a quantidade de tarefas que precisam ser realizadas dentro do tempo total da hora-atividade,

acabam não dando conta e utilizando um tempo fora da hora atividade para poder complementar suas ações e responsabilidades. O período que antecede a entrega das avaliações são exemplos citados pela participante A:

Eu tinha que entregar todas as avaliações até o dia 31 de maio. Todas! São 40 e poucas avaliações... para eu dar conta de 40 e poucas avaliações até dia 31 de maio foram algumas madrugadas trabalhando na escrita, porque se não, não dava conta, porque nesse meio tempo, outras coisas aconteceram, foram formações, reuniões pedagógicas... Eu tive que dar conta. (Participante A).

Percebemos aqui que a documentação pedagógica e em especial as avaliações descritivas⁵⁰ das crianças, para serem entregues para as famílias a cada semestre, tornou-se alvo de preocupação e de dedicação por parte das professoras. Por mais que essas profissionais já tenham organizados por meio de registros individuais e coletivos as observações das vivências e das experiências das crianças em relação ao seu desenvolvimento, o fato de ter que reorganizar e articular todas essas anotações/informações sobre o desenvolvimento da criança de maneira singular, faz com que o período que anteceda a entrega da documentação seja de total dedicação e empenho para essa realização.

No entanto, as professoras continuam com todas as outras demandas simultâneas a esse período, por exemplo, formações centralizadas, formações descentralizadas, reuniões pedagógicas, reuniões individuais, projetos coletivos, projetos de grupos com suas especificidades entre outros, fazendo com que o tempo da hora-atividade no período que antecede as avaliações, seja insuficiente para dar conta de todo o trabalho que se tem para realizar. Sobre a insuficiência desse tempo, as participantes complementam:

Ainda não é suficiente, mesmo que a gente já tenha conquistado esse direito, foi um direito conquistado, não tinha, mas ele não é o suficiente, porque como eu te falei, é tão corrido e o tempo passa tão rápido voando e a gente tem tanta coisa para fazer! Esse horário é para fazer as coisas da creche, por exemplo: eu pego no dia da minha hora do dia inteiro e me concentro para fazer planejamento, uma atividade, às vezes a gente leva coisa para fazer em casa e não dá tempo. Quando eu olho, já emendei, vou comer uma coisinha correndo para continuar e fica ali, daqui a pouco está na hora da janta e tem que tomar banho, tem que dormir para ir trabalhar no outro dia. E não deu conta de fazer tudo que tinha para fazer, porque eu acho que às vezes a pessoa pensa é só um planejamentozinho, é só um

⁵⁰ Segundo a portaria 025/2019, as avaliações na Educação Infantil devem ser semestrais e escritas pelas professoras regentes.

registrozinho e não é. A gente quer pensar naquilo que está fazendo, a gente quer ler, a gente quer estudar, a gente quer saber o que tá fazendo. A gente pensa em cada criança para escrever! Pensa nas peculiaridades, porque tem crianças diferentes! Acredito que ainda não é o suficiente a gente tá tentando, a gente tenta... (Participante B)

***Não é suficiente.** Se colocar os horários que eu mando e-mail para supervisora, e-mail para menina que faz a nossas impressões... ontem à noite mesmo, que hoje eu entrego envelope da APP, dia 10 dia 11 eu mando, mandei um recadinho para lembrete, eu acho que eu mandei uma mensagem ontem para impressão era o quê? 8 horas da noite? que horas que eu cheguei ontem? então se a gente for colocar esses pequenos detalhes... e eu nunca contabilizei isso, a gente nunca contabiliza quantas horas sentada ali... teve uma quinta-feira que eu marquei, eu mostrei isso para a supervisora, eu liguei meu computador às 8:00 horas da manhã e eu desliguei as 23:00 horas. [...] **Sempre, sempre ultrapassei o tempo da hora-atividade.** Finais de semana... foi quando? Feriado, acho que foi dia primeiro de maio que minha filha disse: - Mãe vamos no cinema? e eu disse: - não, teu pai vai no cinema contigo que eu vou ficar fazendo as coisas da creche. [...] Eu passei, deixei os dois na porta do cinema e vim embora, sentei e depois fui buscar os dois. Mas sentei, uma tarde inteira sentada, **feriado**, mas tudo bem, faz parte. (Participante A).*

Grifamos aqui, o exemplo de que o fato de a participante A deixar de ir ao cinema por conta de outras tarefas a serem cumpridas, expressa que a ampliação do repertório docente, (tão necessária para enriquecer o cotidiano das crianças com novos saberes, experiências e vivências), torna-se velada.

Apesar da RMEF oferecer por meio da formação centralizada organizada pelo NUFPAEI⁵¹, cursos para os professores e professoras e demais profissionais, levando em consideração a categoria “ampliação do repertório”, registramos, a importância das professoras se alimentarem da arte, da cultura e de outros cuidados humanamente tão necessário para desenvolver a docência em suas especificidades para as máximas qualidades, em contexto de autonomia docente.

Percebemos que mesmo diante da ideia de “insuficiência” do tempo da hora-atividade para dar conta de toda a demanda pedagógica, as professoras se esforçam para desenvolver da melhor forma possível suas “demandas” na condição de profissionais. O fato da participante A refletir no momento da entrevista sobre o tempo fora da hora-atividade, dedicado para desenvolver seus compromissos docentes, expressado na afirmação: “*eu nunca contabilizei isso né, a gente nunca contabiliza quantas horas sentada ali*”, remete-nos a pensar na maneira como esse tempo tem

⁵¹ O Núcleo de Formação, pesquisa e assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da RMEF organizou a formação centralizada no ano de 2018 em quatro categorias. São elas: 1) formação de base, 2) formação de aprofundamento, 3) Formação para ampliação de repertório, 4) Seminários.

se apresentado as professoras e os professores da educação infantil, configurando-se em um processo de extrema polivalência e responsabilização dos docentes.

Ainda sobre a insuficiência do tempo da hora-atividade, concordamos com a luta sindical da categoria que desde de 2015 tem recorrido a 40% (quarenta por cento) de hora atividade para todos os profissionais do magistério conforme o §1º do Art. 38 e o Art. 206 das disposições transitórias da Lei nº 2.517/1986 e reafirmado por Martins Filho (2019, p.76): “a categoria reivindicava, no ano de 2015 e nos demais anos subsequentes, que 40% de sua carga horária fosse destinada à hora-atividade, como tempo extra para o professor planejar aulas e realizar as demais atividades inerentes à prática da docência”.

A participante B também reflete essa “insuficiência” por meio da sua necessidade de complementar seus conhecimentos exemplificando:

Isso mesmo, por exemplo, se a gente quiser ler todo o currículo, as leis, tudo isso que é tão importante não dá dentro do tempo da hora atividade... a gente precisa dessas leituras que são tão ricas tão importantes que é a nossa base, então é complicado. (Participante B).

Notamos pelo excerto que a participante B, reconhece a força do tempo da hora-atividade para potencializar sua constituição docente por meio da apropriação dos documentos da RMEF, porém ela não consegue priorizar essa leitura dentro da hora-atividade devido a forma como esse tempo tem se apresentado para as professoras e os professores.

Diante das ponderações apresentadas pelo grupo de atuação, perguntamos: Por que a hora-atividade, expressada conforme a lei do piso salarial 11.738/08, por meio de 1/3 da jornada de trabalho docente sem interação com as crianças, dado na RMF é pontuada como “insuficiente” para desenvolver/criar a docência com todas as suas especificidades para a Educação Infantil? Como potencializar esse tempo de hora-atividade para atuar com a amplitude da possibilidade de desenvolvimento humano e profissional da docência?

A intensificação do trabalho docente⁵² apontada pelas participantes da pesquisa e a forma como esse trabalho está estruturado para ser realizado em tempo destinado à hora-atividade, demonstra uma sobrecarga docente para as professoras

⁵² Para ampliação e compreensão da intensificação do trabalho docente, ler artigo “O processo de intensificação do trabalho docente dos professores secundários”, de LOURENCETTI, Gisela do Carmo, acessando o link: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1707.pdf>

e isso “se deve às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho” (LOURENCETTI, 2006, s/p). Essa sobrecarga é marcada pelo cumprimento de tarefas que passa a ser a maior preocupação das professoras e dos professores, desviando dessa maneira a atenção para a possibilidade de um trabalho integrado no/com o coletivo. A lista de tarefas a serem cumpridas passa a se configurar como “hábitos docentes” inseridos em uma cotidianidade pedagógica, automatizando as ações das professoras, sem que elas façam o uso mais sistemático de sua curiosidade epistemológica para questionar as condições ou a verticalização da própria intensificação docente em que estão submetidas. Sobre essa cotidianidade, Freire (2016, p.107) adverte:

É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos.

Sublinhamos, nesta condição docente, a tendência ao individualismo profissional indicando a perda da autonomia no trabalho em contexto de relações sociais - baseado na cooperação profissional - como perda humana em si, conforme alerta Contreras (2002, p. 194): “A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem a perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho”.

Com isso, o processo educativo na Educação Infantil, tende a caminhar para a própria desqualificação de suas especificidades. Por meio da construção de uma cultura em que a individualidade passa a ser o fio condutor das muitas atribuições docentes, acaba por colaborar para a destituição da capacidade de luta dos professores, não sobrando tempo para o exercício de tarefas fundamentais que emergem do fazer-fazendo cotidiano, ou seja, em seu percurso de constituição docente em seu processo de humanização, assim como também de ações solidárias em contexto de tomadas de decisões com/na coletividade.

Salientamos, para efeitos de reflexões, que a ampliação do trabalho docente estabelecido verticalmente, por meio das muitas tarefas atribuídas as professoras e aos professores durante a hora-atividade, inibe o protagonismo docente tão característico da etapa da Educação Infantil.

Diante desse cenário, trazemos algumas questões que ainda se fazem necessárias: O grupo de atuação pesquisado encontra possibilidades de desenvolver um trabalho coletivo para e com as crianças com quem compartilham a docência? Ou ainda, encontra tempo para um planejamento em conjunto?

Considerando as provocações anteriores e analisando o grupo de atuação, para a organização da hora-atividade por meio das portarias e em especial a portaria 021/19 da RMEF, passamos a verificar a organização do trabalho docente para a ação pedagógica, no momento de hora-atividade.

O GA pesquisado, no ano de 2019 estava exercendo a docência com dois grupos de crianças de 5 e 6 anos nomeados na documentação da RMEF como “GVI”. Sobre a organização do trabalho docente para esses grupos de crianças em tempo de hora-atividade as participantes descrevem que:

*Então, a princípio eu cubro a hora-atividade da **participante A**⁵³. com o grupo GVI. É com ela que eu tenho mais contato, e ali graças a Deus funciona bem, porque a gente vai muito atrás, a gente corre muito atrás, eu consigo conversar com a **participante A**. A gente fala assim, nossa que bom que a gente consegue sempre contribuir uma com a outra, porque a gente está sempre buscando... (participante B).*

*Os nossos planejamentos são compartilhados, assim oh! A gente faz o planejamento mensal, eu mando pra ela, ela complementa com as ideias dela dentro dos NAPs, ali ela manda para mim para a gente não acabar escrevendo (**duplamente**) aquilo que a gente faz em comum. Quais são os nossos objetivos em comum? Para ela não mandar, pra gente não escrever dois planejamentos, se a gente tem uma ideia em comum, se a gente tem uma turma em comum, não precisa de dois planejamentos, então, daí a gente vai trocando as ideias... (Participante A).*

As falas sinalizam em um primeiro momento o compartilhamento do planejamento para a docência, pelo qual as professoras que compõem o GA são responsáveis. Esse GA pesquisado optou por realizar um “planejamento único” conforme afirmação da participante A:

Um planejamento único! No caso como eu estou a mais tempo com as turmas, eu estruturei com as minhas ideias, com os meus objetivos, mandei para ela, ela encaixou com as ideias dela e com os objetivos dela, mandou para mim, e mandamos... O nosso planejamento, o nome é planejamento compartilhado e vai para supervisora. (Participante A)

A intenção das participantes da pesquisa em caracterizar o “*planejamento único*” como “*planejamento compartilhado*”, remete à pesquisadora, indícios de que

⁵³ Substituímos em alguns trechos o nome citado na entrevista por “Participante A ou B” para garantir anonimato e a coerência do texto elaborado.

aparece nessa investigação o “compartilhamento da docência”, anunciado em tempos de hora-atividade. Ao serem questionadas sobre o uso da hora-atividade para a construção do planejamento, a resposta da participante A foi imediata, ao afirmar que: *“Dai não fecha os horários. [...] mas em momento de hora-atividade a gente não se encontra. Dentro da estrutura de hora-atividade não se encontra”*. A participante B complementa:

Não conseguimos sentar para conversar, pois não temos uma hora-atividade que eu acho que seria ideal para professora auxiliar e professora regente da turma. [...] Nesse grupo que eu substituo a participante A, esse grupo eu acredito que nós conseguimos ter essa docência compartilhada, mas como eu te falei com o esforço a gente corre atrás... A gente, fora de sala, a gente se fala fora da creche. [...] fora de contexto da hora-atividade. Ela está em casa e eu estou aqui na creche, às vezes na hora do almoço manda uma mensagem de alguma coisa, troca e-mail à noite. À noite, às vezes, a gente se fala, porque precisa, senão a gente não consegue.

Chama a atenção no excerto anterior quando a participante B refere-se à participante A como: [...] *“professora regente da turma”*. Salientamos que ambas as professoras (Professora da Educação Infantil e Professora Auxiliar da Educação Infantil) exercem a docência e são regentes da turma do grupo de crianças em que atuam por meio da organização do GA. Portanto, percebemos que as professoras não apresentam clareza sobre essa condição, necessitando maior discussão e reflexão sobre as funções e responsabilidades dessas profissionais nas unidades educativas.

Aprofundando um pouco mais sobre a maneira pela qual as participantes organizam o planejamento, compreendemos que as professoras se desdobram em outras possibilidades, ou seja, sem encontro presencial ou mesmo virtual dentro do tempo destinado à hora-atividade, para a construção da documentação, conforme excerto:

Como é que acontece: a gente faz e-mail, em casa ou na hora de descanso a gente troca o e-mail, a gente troca um Whats! Como é que nós fizemos o planejamento compartilhado, a gente tem que conversar rapidinho quando se encontra na hora do almoço, ou a gente busca, a gente corre atrás. [...] então troca Whats, troca de e-mail, corredor... (Participante B)

Às vezes até mesmo na hora do almoço, almoçando a gente conversa a respeito. (Participante A)

Para as professoras, o planejamento foi construído de modo *“compartilhado”*, porém sem encontro presencial, apenas com características do uso das tecnologias, ficando esse fato mais evidente na fala da participante B: *“troca Whats, troca de e-mail”*, ou mesmo por meio da expressão *“a gente corre atrás”*, sintetizando nas

palavras das participantes, como momentos de conversas rápidas, nos corredores da instituição, ou mesmo em horário de almoço das professoras. A participante C também reconhece que não ocorre encontro do grupo de atuação para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Assim, ela se manifesta:

*No tempo da hora-atividade não. Nós ainda não conseguimos, porque quando um professor está de hora-atividade, é o professor auxiliar que está em sala. A gente ainda não conseguiu organizar para que esses dois profissionais estivessem juntos. O que nós conseguimos organizar esse ano foi ter **um espaço na reunião pedagógica** em dois momentos para que eles conseguissem organizar as avaliações. Para que eles conseguissem sentar e pensar: Como é que é o “Luis” contigo... Quando tu fazes as tuas propostas, como ele é contigo.... Isso a gente conseguiu organizar. Agora, não na hora-atividade. No tempo da hora-atividade semanal não. A gente não consegue. (Participante C)*

Percebemos que a organização da hora atividade por grupos de atuação para o exercício da docência ainda não favorece o encontro semanal das profissionais que atuam no mesmo grupo de crianças. Vemos como exemplo que as professoras não encontram tempo em comum dentro da estrutura de organização da hora-atividade para a realização/criação de toda a documentação pedagógica necessária para qualificar o trabalho docente, que nesta instituição pesquisada deve ser entregue para a supervisão mensalmente.

Quando a participante C menciona que conseguiu organizar um espaço dentro das reuniões pedagógicas para que o grupo de atuação pudesse se encontrar, consideramos relevante registrar nesse estudo as restrições impostas pela RMEF, que vem diminuindo consideravelmente a cada ano que passa, o direito às reuniões integrais/coletivas nos interiores das unidades educativas. Segundo o calendário da instituição, ao longo do ano letivo de 2019, a unidade pesquisada realizou duas (2) reuniões pedagógicas coletivas integrais, ou seja, são nestes momentos em que todos os profissionais de fato estão juntos para tomar posição em relação a tudo que for posto em discussão e mais seis (6) reuniões parciais, em que são mobilizados os profissionais apenas por turno.

Defendemos que as reuniões pedagógicas integrais precisam ser priorizadas pela RMEF em maior quantidade e que necessitam ser mais bem estruturadas para atender, preferencialmente, as necessidades docentes e em especial o encontro e o compartilhamento da docência nos grupos de atuação. Portanto, as participantes A e

B demonstram que apenas “*um espaço na reunião pedagógica*”, ainda não é o suficiente. Pontuamos que as reuniões aconteçam com maior frequência e que as questões administrativas não tomassem tanto tempo.

Há nessas falas a explicitação de que existe uma carência de encontro presencial, para que as interações entre as professoras e as demais profissionais envolvidas na ação docente pudessem ser demarcadas pela presença, pelo acolhimento, pela tolerância ao acatamento da opinião diferente da sua, pelas discussões necessárias sobre as especificidades do grupo de crianças a que se está atendendo e essa falta de momentos interacionais vai aos poucos engessando/individualizando a docência.

O trabalho pedagógico apresenta-se sem uma articulação efetiva, alimentando ideologias que favorecem a fragmentação do trabalho docente e de seu protagonismo. Freire (2016, p. 88), chama a atenção para o processo de humanização dentro dos espaços educativos:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento as decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate.

Dessa maneira, reiteramos que é preciso fortalecer as relações humanas, os encontros, a presença como característica pontual da Educação Infantil, tão defendida para essa etapa da Educação Básica.

Apesar de não ser o objetivo principal desse estudo, é preciso pontuar que durante o processo de análise, por meio das entrevistas, evidenciamos que o trabalho desenvolvido pela participante C, no cargo de supervisora que ocupa na gestão, também reverbera em uma demanda de intensos compromissos que engessa a autonomia dessa profissional, dentro e fora da instituição educativa, normatizando sua função.

Essa intensificação nas atividades/responsabilidades da supervisora na unidade educativa, provoca transformações no trabalho dessas profissionais, que, ao invés de dar maior ênfase às questões pedagógicas, acabam focando em questões burocráticas e administrativas. Essas são demandas também verticalizadas que aos poucos vão massificando suas responsabilidades ao ponto de minar seu trabalho que

necessita estar diretamente relacionado com a constituição da docência na Educação Infantil.

Outro aspecto importante a ser refletido é a insuficiência dessas profissionais nas unidades educativas. Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade pesquisada (2019, p.3): “O NEIM possui quinze salas e em 2019 atenderá 17 grupos, do G1 ao G6”. Considerando que a unidade possui duas supervisoras e que, nesse mesmo ano a participante C ficou com a responsabilidade de supervisionar um total de 8 (oito) grupos, o trabalho dessa profissional neste contexto, encontra-se sobrecarregado conforme excerto:

*Nós então criamos esse documento orientador, no início do ano a gente apresenta esse documento, trabalha, porque o grupo muda, oscila muito, trabalhamos esse documento, apresentamos e a partir dele, a gente pede um planejamento de inserção, conseqüentemente um registro, e depois um planejamento anual e um planejamento mensal que as professoras nos entregam todos os meses. No final do mês, as professoras entregam o planejamento do mês seguinte, junto com o registro do mês anterior. E aí, eu procuro fazer a leitura desses documentos. **Hoje eu tenho nessa unidade 8 grupos. Consigo ler os 8 grupos? Não!** Então eu tenho que elencar. A cada mês eu leio 5, 4 para poder dar a devolutiva para essa professora, no outro mês vou ler os outros 4, vou dar a devolutiva. (participante C)*

Nesse contexto, percebemos que são muitas as demandas para fazer/atender, e poucos profissionais com a função de supervisionar os espaços da Educação Infantil. Essa falta de especialistas, sobrecarrega essas profissionais a ponto de também engessar sua autonomia para processos criativos de emancipação nas Unidades Educativas. Esses processos possibilitam ações que venham a contribuir com o contexto dinâmico, não linear, que caracteriza o cotidiano da Educação Infantil. Neste sentido: “Organizar tempos e espaços para que o planejamento se efetive é uma das responsabilidades da supervisora/coordenadora” (FLORIANÓPOLIS 2012, pg s/p), a fim de que se mobilize o coletivo para qualificar o trabalho pedagógico.

Portanto, uma possibilidade para qualificar o trabalho das supervisoras nas unidades educativas da Educação Infantil, é desburocratizar sua rotina e aumentar o número dessas profissionais por unidade, a fim de potencializar sua função para o trabalho individual e coletivo de qualidade com/para a docência na Educação Infantil. Dessa maneira, o trabalho dessas profissionais estaria centrado nas especificidades da docência que se constitui diariamente no cotidiano das unidades educativas e não na cobrança de listas infinitas de atribuições destinadas às/aos professoras/es no tempo da hora-atividade.

Tais especificidades da docência na Educação Infantil reverberam diretamente nos contextos de relações/interações com as crianças em suas singularidades anunciadas pela qualidade das experiências vivenciadas que, para além dos documentos em si, precisam apresentar a conexão necessária com a ação docente, pois:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2000, p.190).

Neste contexto peculiar da Educação Infantil, o trabalho da supervisora, necessita também de tempo para atuar com toda a sua humanidade, sensibilidade e conhecimento para a o processo de humanização do trabalho docente em suas especificidades e esta condição está para além do planejamento como documento burocrático, conforme relata a participante A:

*[...] Porque o papel ele pode aceitar... ele pode aceitar aquilo que eu não fiz, eu posso escrever aquilo que não aconteceu e o papel aceita falas bonitas de situações que não foram vivenciadas. Agora eu penso assim, que no papel da supervisão que é aquela pessoa que é um exemplo da pessoa que nos cobra, que tá ali para orientar... **Que se ela tivesse um papel mais de orientação que passasse diariamente nas salas, que acompanhasse mais de perto o nosso trabalho, ela ia perceber. O que que a gente faz diariamente na sala? Qual é o nosso papel ali dentro? Quais são as relações que estão sendo construídas diariamente com as crianças e com as famílias? Qual é o trabalho efetivo que está sendo feito com as crianças? Então o papel, o burocrático se tornaria algo secundário?! E a cobrança burocrática seria o de menos nesse trabalho, nesse processo.** (Participante A)*

O fato de a participante A destacar o papel da supervisora como “*um exemplo da pessoa que nos cobra*”, alerta para a necessidade da desburocratização do cotidiano, ou seja, não se está aqui a desvalorizar a documentação pedagógica, mas essa mesma documentação em si (que pode e deve se apresentar de maneira diversificada), não pode estar afastada do acompanhamento e do reconhecimento do processo pedagógico na Educação Infantil, como um processo complexo e em constante reflexão.

Assim, o papel da supervisão está para além das cobranças burocráticas e encontra sentido no acompanhamento das professoras no exercício da profissão, na contribuição da dimensão formativa e na potencialização humana caracterizada pelas mediações no processo das relações/interações sociais, contribuindo para o contexto coletivo do trabalho docente nessa etapa da Educação Infantil.

É importante mencionar que a unidade pesquisada teve em 2018 uma experiência diferente para a organização da hora-atividade das professoras dos grupos GV e GVI de período parcial. De acordo com um conjunto de documentos⁵⁴ que estabelece a criação de um projeto piloto de carga horária do magistério na unidade educativa em questão como já sinalizamos em outro momento e aqui reiteramos:

As atividades de docência dos profissionais com carga horária semanal de 40h passaram a ser realizadas em jornada diária de 5h e 20min, compreendida no período matutino das 7h40min às 13h, e no período vespertino das 13h às 18h30min. As outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério foram organizadas em jornada única diária de 2h20min, no turno oposto às atividades de docência, considerando a carga horária total de 13h20min semanais. (Retirado do conjunto de documentos disponibilizado pela gestão da unidade)

Essa experiência aconteceu paralelamente ao processo normativo da hora-atividade dentro da unidade, ou seja, apenas os profissionais de alguns grupos de crianças participaram desse momento que pode ser mais bem detalhada pelo relato da participante C:

O ano passado tivemos uma experiência do projeto piloto, pena que não foi para todos. Foram para 6 grupos parciais. [...] e aí junto com professores, nós colocamos também, professores auxiliares, assumindo também, vagas de professor mesmo.

Ressaltamos por meio do excerto que as duas professoras (professora da Educação Infantil e professora Auxiliar da Educação Infantil), assumiram a docência individualmente nos grupos de crianças, sendo o tempo destinado à hora-atividade vivenciado fora da organização das portarias e, conseqüentemente, dos grupos de atuação. A reorganização da hora-atividade experienciada pelas professoras que participavam do projeto piloto foi melhor evidenciada pela participante A quando descreve que: *“A gente pegava as 13hrs e 20min, dividia por 5 dias na semana e eu ficava as 5hrs e 20min com as crianças direto e tirava todos os dias a hora-atividade no período oposto. No caso às duas horas e quarenta por dia”*.

Observamos que se tratando de uma jornada de trabalho de 40h semanais, o projeto piloto de carga horária do magistério possibilitou uma outra organização da hora-atividade, permitindo que o tempo de 13h e 20min fosse reorganizado

⁵⁴ Este conjunto de documentos foi disponibilizado para fins de pesquisa pela gestão da unidade educativa. No entanto, construído com a finalidade de normatizar o chamado “Projeto piloto” ocorrido na unidade no ano de 2018, este documento acabou não sendo assinado pela PMF, desvalidando-o como portaria.

diariamente de maneira que não interferisse no atendimento das crianças. Para que isso ocorresse, foi necessário estabelecer “turno único de trabalho” para a ação da docência com interação com as crianças. A participante ainda menciona que permanecia o tempo de 5h e 20min com as crianças, restando o tempo de 2h e 40min para cumprimento diário da hora-atividade que se dava no período oposto ao do desenvolvimento da docência.

Notamos que para a realização desse projeto foi necessário permitir e construir uma outra possibilidade de trabalho docente e, dessa forma, uma outra organização do tempo da hora-atividade. O contexto de atendimento para as crianças e suas famílias foi ressaltado pela participante A ao dizer que:

*Então, eu praticamente entrava com eles e saía com eles. Então eu dizia assim, que **eu tinha mais contato com as famílias, as auxiliares de sala ficavam o mínimo de tempo sozinhas, o trabalho com as crianças rendia...** O trabalho que eu digo é não só o trabalho de escrita, de contato, com papel, **mas o trabalho mesmo com as crianças de contato, de autonomia**, porque a gente praticamente entrava e saía junto, de contato mesmo com a natureza, porque como a gente estava mesmo mais juntos a gente ia mais no parque juntos. (Participante A)*

A participante A descreve a importância de um trabalho contínuo com as crianças e suas famílias. Um trabalho docente que não apresenta ruptura devido a entrada e saída das professoras durante o atendimento para as crianças, pois na organização da hora atividade regulada pelas portarias anuais da rede, esse trabalho sofre interferência pela troca de profissionais devido a hora atividade fracionada, e no desenvolvimento do projeto piloto de carga horária do magistério, essa situação não acontece⁵⁵. São três aspectos relevantes, retirados do excerto, apontados pela participante “A” nessa nova configuração da jornada de trabalho docente. São eles: 1) Maior contato com as famílias; 2) maior tempo com a auxiliar de sala; 3) O trabalho com as crianças rendia.

Em relação ao primeiro aspecto que ressalta o fato de poder ter mais contato com as famílias durante a entrada das crianças na instituição e também ao final do período quando as crianças vão embora para casa com seus responsáveis, faz com que a participante A valorize essa proposta de turno único para a jornada de trabalho

⁵⁵ A portaria 21/2018 organiza o tempo da hora atividade para o grupo de atuação. Dentro dessa organização, o tempo da docência se apresenta fracionado para os grupos de crianças envolvidas, alternando os dias de atendimento entre os profissionais e necessitando a troca de professores em tempo fracionado durante o mesmo turno de atendimento.

docente, pois nesta configuração, torna-se possível estar presente com a auxiliar de sala para acolhimento e despedida das crianças.

Este fato apontado pela participante, possibilita manter uma relação diária direta com os responsáveis pela criança, atendendo o que se intenciona nos documentos nacionais (constituição de 1998 e na LDBN de 1996) sobre o princípio de complementariedade da Educação Infantil em relação às famílias, promovendo um processo intencional que: “Tanto a família deve reconhecer nos profissionais uma parceria na educação dos seus filhos, como a instituição educativa deve perceber os diversos aspectos culturais destas, no enriquecimento das experiências com as crianças”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 69).

Para compreender em profundidade o segundo aspecto “maior tempo com a auxiliar de sala⁵⁶”, faz-se necessário, inicialmente, explicitar que essa profissional (auxiliar de sala), atua em único turno, portanto, sua jornada de trabalho na RMEF compõe 30h semanais (6 horas diárias). Dessa maneira, a auxiliar de sala do turno em que está inserida, torna-se responsável por acolher as crianças, assim como também, responsabilizar-se por sua despedida. Esses são momentos em que essa profissional permanece sozinha com as crianças quando a jornada de trabalho das professoras e dos professores da Educação Infantil e das professoras e dos professores auxiliares da Educação Infantil, que são as profissionais de referência, são constituídas conforme a organização por grupo de atuação, sem turno único. Entendemos que diante da relevância da função da auxiliar de sala, essa profissional precisa ser reconhecida pela RMEF, pela forma como atua e o trabalho que executa. São profissionais qualificadas e que necessitam estar dentro do quadro do magistério para que tenham seus direitos assegurados, entre eles, a hora-atividade.

Compreendendo o conjunto de profissionais que atuam diretamente com os grupos de crianças, ou seja, a auxiliar de sala, a professora da Educação Infantil, a professora auxiliar da Educação Infantil e a professora de Educação Física, fazem parte do grupo de atuação para organização da hora-atividade somente a professora da Educação Infantil e a professora auxiliar da Educação Infantil. Neste sentido

⁵⁶ A auxiliar de sala é a 2ª profissional que trabalha com interação com as crianças, juntamente com o professor da Educação Infantil ou a professora auxiliar da Educação Infantil. Na RMEF, essa profissional não pertence ao quadro do magistério, sendo enquadrada no quadro civil, portanto é negado a esses profissionais o direito da hora-atividade.

ressaltamos que durante o projeto piloto foi possível que a professora da Educação Infantil ou a professora auxiliar da Educação Infantil permanecesse um tempo maior com a auxiliar de sala, para juntas compartilhar responsabilidades e qualificar o trabalho desenvolvido com as crianças em suas especificidades de cuidado e educação, não sobrecarregando a profissional auxiliar de sala, pois no que é usual, as portarias da hora-atividade não contemplam que estejam presentes no mesmo tempo integral do horário de trabalho, ambas as profissionais (professora da Educação Infantil e auxiliar da Educação Infantil).

Por último, a participante A, relata a qualificação da ação docente com as crianças por meio da ampliação do tempo em turno único, em que a professora desenvolve sua intencionalidade pedagógica sem a rigidez da rotina rotineira⁵⁷ estabelecida pela estrutura anterior devido as quebras por meio das trocas de profissionais em tempo fracionado. Ao recordar o projeto piloto a participante A descreve que: *“Ano passado, no projeto piloto de carga horária do magistério, não havia substituição. Eu entrava praticamente com as crianças e saía com as crianças, o trabalho fluía”* (participante A).

Pontuamos que a fala da participante A indica que todos esses aspectos sofrem interferência para a sua máxima possibilidade, quando o trabalho docente acontece dentro da jornada de trabalho integral sobre as condições da hora-atividade por grupo de atuação, conforme as portarias propõem.

Percebemos pela entrevista que a ampliação das possibilidades docentes dentro dessa configuração vivenciada por meio do Projeto Piloto de carga horária do magistério, que promove a jornada de trabalho do professor em turno único, viabiliza *“O contato com as famílias, o contato com as crianças, o fato de não deixar as auxiliares de sala sozinhas com eles, porque eu só ia embora com elas, então, elas não ficavam sozinhas”*. (participante A). A participante C também considera positiva a experiência e diz qualificar o trabalho das professoras quando afirma que:

Qualificou o trabalho docente do professor e, se a gente pode falar que o auxiliar, ele também tem um trabalho docente, qualificou o trabalho docente do auxiliar. Nós tivemos uma relação muito mais próxima das famílias, porque hoje quem tem a relação mais próxima das famílias é o auxiliar. No entanto, nem sempre ele está envolvido nos planejamentos, ou envolvido nas avaliações de forma mais atuante. Então, foi muito bom os professores

⁵⁷ Para melhor compreensão do termo “Rotina Rotineira”, ler MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

estarem juntos ali, recebendo as famílias, se despedindo das crianças, fazendo essa acolhida e despedida. Eu acho que qualificou em todos os sentidos. (Participante C.)

Sobre as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, ou seja, a hora-atividade experienciada por meio do projeto piloto, estas foram reorganizadas em jornada diária, no turno oposto ao trabalho docente. Em relação ao cumprimento desse tempo, as participantes relatam que era feito da seguinte forma:

*Ou nas formações ou em casa. Então, semanalmente ou quinzenalmente, conforme a necessidade do grupo ou da instituição, nós éramos convocadas, porque nós éramos em 4 professoras matutinas e 4 vespertinas. Nós éramos convocadas e nós tínhamos planejamento com a supervisora. Então, conforme a demanda da unidade, nós íamos no período oposto e, nós tínhamos reunião de planejamento e, até de avaliação coletiva desse projeto. [...] na hora-atividade, no período oposto, nós tínhamos um **planejamento coletivo**. (Participante A)*

***Os professores de diferentes grupos se encontravam.** Tínhamos a cada 15 dias um encontro, então eles passavam... os da tarde passavam uma manhã aqui conosco [...] então, naquele dia vinham as 9h e ficavam até 1830h e os da manhã ficavam a tarde duas vezes no mês também, a cada 15 dias. (participante C)*

As falas das participantes A e C remetem ao posicionamento de encontros coletivos entre os demais professores, aproximando-se da ideia do compartilhamento da docência, ao mesmo tempo em que também garantem o tempo de hora-atividade para os docentes em locais de sua preferência, possibilitando a constituição profissional nos demais aspectos formativos dos/as professores/as (cultural, político e humano).

Sobre o trabalho coletivo, Nóvoa (2011) chama a atenção para a emergência da partilha dos saberes e das práticas cooperativas nas instituições educativas. O autor alerta para a constituição da docência como profissão que se exerce no coletivo ao afirmar que:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das práticas de colaboração e a consolidação de equipas pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. (NÓVOA 2011, p. 71).

No caso da unidade pesquisada, o trabalho coletivo experienciado por meio da hora-atividade em turno único, demonstra uma importante mobilização das professoras que reverbera tanto em suas práticas pedagógicas, como também em sua constituição docente como sujeito que cuida e também é cuidado.

Dentro dessa perspectiva, a participante A descreve a dinâmica do cotidiano educacional, ao mesmo tempo em que avalia sua condição docente, ao dizer que:

Eu digo que no grupo de referência, aconteceu um trabalho continuado. Até porque não há aquele revezamento de professores. [...] a qualidade de vida é outra. No ano em que o projeto piloto foi desenvolvido, a gente tinha hora pra entrar, mas não tinha hora pra sair, mas a gente saía bem porque a gente chegou bem. A gente almoçou em casa, almoçou com a família, aquela coisa toda. [...] nós tínhamos o outro período, pra atender bem aquelas questões da hora atividade, ou seja, planejamento entre outros. [...] tínhamos o outro período pra dar conta das questões pessoais também. Questões de médico. questões pessoais mesmo, que a gente procurava não resolver no período em que nós estávamos com as crianças. (participante A)

Percebemos, que os revezamentos das professoras, que normalmente acontece em hora fracionada, diante da organização do tempo da hora-atividade por meio do grupo de atuação, não se consolida na proposição do turno único, ao afirmar que “*não há aquele revezamento de professores*” e, portanto, “*aconteceu um trabalho continuado*”. Algumas questões relacionadas ao fazer docente em tempo de hora-atividade, também foram mencionadas pela participante com determinada “leveza”, referindo-se ao “*outro período, pra atender bem aquelas questões da hora atividade, ou seja, planejamento entre outros*”, contrapondo-se ao contexto de “*correria do dia a dia*”, tão presente nas entrevistas descritas nesse estudo.

As questões de licença saúde, obtiveram dentro do projeto, uma avaliação positiva, pois as professoras estando com interação com as crianças em turno único, podem se organizar no turno oposto com a rotina de vida com maior tranquilidade, pois “*tínhamos o outro período pra dar conta das questões pessoais também*”.

O projeto piloto de carga horária do magistério, teve como aspecto negativo apontado pela participante C a parcialidade no atendimento para as crianças. Parcialidade que foi regulamentada por meio da portaria 539/2017 que normalizou o atendimento para as crianças no ano letivo de 2019 para a unidade pesquisada. A avaliação feita com o grupo de professoras que participou do projeto, previa sua continuidade para o ano 2019, levando em consideração a garantia dos grupos de crianças em período integral conforme relato:

A questão que nós vimos, que a gente poderia analisar, avaliar que não foi tão boa, é a questão do turno único para as crianças. Daí a proposta para esse ano, caso continuasse, seria então, um projeto piloto em grupos integrais, turmas integrais. [...] a ideia seria essa, mas não foi possível. (Participante C).

O Projeto piloto de carga horária do magistério aconteceu somente no ano de 2018 e não se consolidou no ano seguinte. Mesmo com uma avaliação feita pelas professoras juntamente com a direção e a supervisão, indicando todo o potencial alcançado com a proposta, tanto administrativamente, como também, pedagogicamente, a RMEF não deu continuidade ao trabalho, alegando aumento de despesas financeiras, conforme descrito pela participante C:

*Não foi possível continuar, porque nós precisamos **de contratação de mais dois ou três profissionais, e aí a prefeitura não possibilitou**. Não tinha condições de contratar. (Participante C).*

Neste sentido, consideramos que a força do capitalismo impregnada dentro de uma lógica neoliberal, que prioriza as investidas de governos privatistas⁵⁸, baseada na quantidade e produtividade, que impõe uma visão restrita de “qualidade”, desconsidera o processo de humanização de todos os sujeitos que compõem a Educação Infantil da RMEF. Portanto, o processo de humanização dos sujeitos que ocupam os espaços educacionais perpassa pelo investimento do dinheiro público em espaços públicos e, em especial nas unidades educativas que representa a concretude desse processo, por atender diretamente as famílias das diferentes classes sociais, diminuindo assim, as desigualdades existentes⁵⁹ confirmando a ideia de que: “as políticas de infância são cruciais porque a educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano”. (KRAMER, 2006, p. 55).

A partir dos dados aqui apresentados, consideramos que o investimento ainda é insuficiente na Educação Infantil da Prefeitura de Florianópolis e sinalizamos que a qualificação desse atendimento poderia acontecer tendo como exemplo o “*projeto piloto de carga horária do magistério*”, citado nesse estudo com as necessidades apontadas pelas participantes da pesquisa: turno único de jornada de trabalho para as professoras, atendimento em período integral para as crianças, número necessário

⁵⁸ A partir do projeto de Lei nº 17484/2018, intitulado “Creche e Saúde Já”, elaborado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, sem diálogo com a população, regularizou-se que, os serviços públicos, entre eles, as unidades de saúde e as instituições educativas, possam ser executados pela gestão privada de uma Organização Social (OS), descaracterizando o serviço público e alargando consideravelmente o espaço privado na RMEF.

⁵⁹ Kramer (2006, p. 55), “Todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada”.

de profissionais, condições de trabalho mais humanizadas e estrutura adequada para desenvolver um trabalho que considere as especificidades contextuais e humanas das professoras e dos professores, que pudesse reverberar no processo de humanização das crianças de zero a cinco anos.

Na contramão da ideologia vigente, estão como fruto de lutas e conquistas históricas, por meio dos movimentos das professoras e dos professores, movimentos sociais e sindicais, as muitas documentações nacionais⁶⁰ e locais⁶¹, mesmo com certas contradições e tensionamentos, vão ao encontro da defesa dos direitos das crianças e das professoras e dos professores da Educação Infantil, mobilizando esses sujeitos para a busca da autonomia em processos emancipatórios.

Como bem define Contreras (2002 p.203):

Autonomia como um processo de emancipação, pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual essas dependências são assimiladas como naturais e neutras.

Compreendemos que a política educacional nacional para a Educação Infantil, por meio das documentações que tendem a superar visões reducionistas para o atendimento das crianças (escolarizante, guarda, entre outras) e evocam melhorias para a profissionalidade docente (Condições de trabalho, autonomia docente, hora-atividade, entre outros), necessita ser constantemente reafirmada e também alargada, pela resistência e luta permanente das professoras e dos professores nos espaços educativos da Educação Infantil, pois “Um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa”. (FREIRE 2016, p. 150).

Diante desse cenário de luta e resistência, ao questionar as participantes, que estão inseridas no cotidiano dos espaços da Educação Infantil, quais as indicações que, pela sua experiência profissional individual e coletiva, sugerem para a RMEF, em

⁶⁰ São elas: LDB (1996), Constituição (1998), Plano Nacional da Educação, DCNEI (2009), ECA/88, Lei Federal 11.738/2008 que regulamenta a jornada de trabalho dos professores e garante em lei a hora-atividade.

⁶¹ Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2015); Matriz curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016), Lei complementar 427/12 que implementa a hora-atividade no Município de Florianópolis.

relação à reorganização da hora-atividade, obtivemos a seguinte resposta da participante B:

Primeiro, autonomia para a gente poder escolher, tipo: “pelo menos hoje não, hoje eu preciso desse tempo em casa para dar conta de tudo o que tenho para fazer, porque é época de avaliação ou, eu preciso ler um livro para enriquecer o meu planejamento meu dia a dia”. Então assim, autonomia para a gente poder... e eu acho que um tempo maior, não sei como seria. (Participante B).

A posição da participante B ressalta a relevância da autonomia para fazer escolhas sobre o uso desse tempo. Esse posicionamento considera a limitação do cotidiano em que essa professora está inserida. Cotidiano que emerge com a máxima ocupação e controle docente, conforme temos acompanhado no decorrer dessa análise. Portanto, a autonomia que a participante se refere, corre o risco de se restringir “à reflexão e negociação nos limites do presente e dos contextos nos quais os professores se socializam”. (CONTRERAS, 2002, p. 202).

Consideramos que é preciso ir além dessa perspectiva de autonomia docente. Uma autonomia que restaure a coletividade para que possa questionar e modificar a cultura tradicional em que as instituições educativas da Educação Infantil estão imersas. E, dentro dessa cultura tradicional, questionar as rotinas e hábitos constituídos, assim como também as pressões de controle administrativo e pedagógico para dar possibilidade ao desenvolvimento da criatividade tão necessária ao processo da constituição mais humanizada da docência com/para a Educação Infantil.

As demais participantes expressam a seguinte sugestão para a reorganização do tempo da hora-atividade: “*Eu iria implementar o projeto piloto que seriam as cinco horas e vinte por dia, tipo o que a gente tentou ano passado. Meio período no caso, que não chega a 30h*” (participante A). “*Eu daria a sugestão de turno único. Acho que hoje é o que vem atender em todos os sentidos*”. (Participante C). Para as duas participantes, a jornada de trabalho em turno único é a melhor maneira para “atender as necessidades em todos os sentidos”, ou seja, é uma possibilidade de reorganizar e qualificar a hora-atividade para todos os profissionais da Educação Infantil, a fim de possibilitar processos humanos mais desenvolvidos para todos os sujeitos que compõem os espaços educativos e, prioritariamente, para/com as crianças e suas famílias.

Outro ponto a ressaltar nesse estudo, foi que em todo o processo de análise desenvolvido por meio das entrevistas, observamos que a unidade pesquisada apresenta vestígios do desenvolvimento para a prática da “*docência compartilhada*”, porém, este fato, parece que ainda não está consolidado.

São indícios apresentados por meio do protagonismo de alguns profissionais que, pela potência do seu trabalho, transgridem todos os obstáculos que se apresentam, promovendo situações que provocam importantes reflexões para que, de fato, consolidem-se as possibilidades de ações compartilhadas.

O entendimento da participante A sobre a docência compartilhada expressa que “*foi uma necessidade que eu senti enquanto professora, até porque eu já tenho a questão dos dois grupos, a necessidade de compartilhar, de dividir trabalho e de precisar mesmo de ajuda*” e, ainda acrescenta, tentando descrever uma concepção sobre a docência compartilhada:

uma troca. Uma troca válida em que as crianças ganham com isso, que nos ajuda enquanto professores, porque a gente se abre mais, se ajuda mais e a gente acaba pesquisando mais porque, a gente tem com quem colaborar também, a gente tem com quem contar e as crianças ganham muito mais com isso. O fato de ser sozinha, pesquisar sozinha, o mundo parece estar mais fechado e quando tem outra pessoa pesquisando contigo, o leque se abre. Eu acho que isso é um ganho não só pra gente, mas para as crianças também. (Participante A)

Consideramos que, o exercício da docência compartilhada, requer uma mudança de cultura em relação a várias dimensões (tempo, formação, desconstruções de pensamentos padronizados, estrutura de atendimento para as crianças, quebra de rotina rotineira, condições e recursos, entre outros) para o seu desenvolvimento pleno. Portanto, quando a participante A se refere a “*uma troca*”, acreditamos que seja necessário refletir sobre os termos que abordam a ideia do compartilhamento da docência para que possamos compreender de modo mais aprofundado sobre o que caracteriza a docência compartilhada na Educação Infantil. Assim, Buss-Simão e Rocha (2018, p. 9) alertam para alguns termos que se aproximam dessa concepção que ainda está em construção:

O termo docência partilhada foi utilizado inicialmente por Duarte (2011), ao elencar as ações estabelecidas pelas duas profissionais docentes, auxiliar e professora, na ação direta de cuidado e educação dos bebês e com as famílias no contexto em que a pesquisa foi realizada. Posteriormente, Gonçalves (2014) chamou atenção para o significado do termo semântico da palavra partilha, que se refere à divisão; repartição; ato de dividir em partes ou porções. Dessa forma, a autora sugere o termo docência compartilhada como mais adequado para um contexto em que um coletivo de pessoas,

professoras, pais e demais profissionais da instituição, buscam compartilhar a responsabilidade para com a educação e cuidado das crianças.

Portanto, acreditamos que essa é uma temática importante para a construção da própria identidade docente por meio do processo de desconstrução e reinvenção das ações pedagógicas, assim como também para o reconhecimento das especificidades para a educação Infantil, no sentido de romper com modelos tradicionais ainda imbricados nesta etapa de desenvolvimento.

A participante C também conceitua a docência compartilhada, a partir da sua experiência na RMEF, ao dizer que:

*Docência compartilhada é algo que a gente vem desejando desde que se efetivou, desde que a gente conseguiu implantar a hora-atividade por completo. É algo que a gente vem em busca. **Mas a cada ano a gente vai descobrindo uma nova faceta da docência compartilhada**, porque nós achávamos que bastava que as pessoas fizessem o mesmo planejamento. Por exemplo: Eu planejo esse mês e daí a gente faz isso, no outro mês tu planejas e aí a gente faz isso – não dá conta! A gente pensava que bastava que eles planejassem juntos, então nas reuniões pedagógicas, a gente dava um tempo para que eles planejassem juntos. Mas não dá conta, porque é pra além daquilo que tu colocas no papel... São as tuas ações que tem que ser afinadas. O meu olhar para a criança tem que ser o mesmo que o teu, senão eu digo que trabalho a autonomia das crianças e deixo os brinquedos ao alcance delas e, você trabalha a autonomia das crianças e deixa os brinquedos lá em cima. Então, o nosso olhar tem que ser o mesmo. A cada ano a gente vai pensando que surge uma nova faceta da docência compartilhada e, daí a gente tem que correr atrás de novo. **Eu acho que é uma postura, uma ação a ser compartilhada.** (Participante C)*

A participante C descreve a docência compartilhada como um desejo, algo que ainda está em construção na RMEF e finaliza assegurando ser “*uma postura, uma ação a ser compartilhada*”.

Diante de todos os desafios e barreiras que constituem a vida real do cotidiano da Educação Infantil (condições objetivas e subjetivas) aqui evidenciados, alertamos que:

A prática da docência compartilhada é desejada, plenamente possível e está mais próxima de se realizar do que imaginamos. Precisa, porém, de um esforço conjunto capaz de analisar com cuidado a vida real, em suas dimensões objetivas e subjetivas e ousar quebrar padrões secularmente estabelecidos – que não respondam mais aos anseios e necessidades sociais de educação para, por e com todos os interessados em processos emancipatórios! (CALDERANO & PIRES & PRETTI, 2017, p. 20635)

Neste sentido, entendemos que essa temática *precisa ser* mais aprofundada em estudos posteriores para que possa favorecer a compreensão ampla dos sentidos e significados da “*docência compartilhada*”, no intuito de refletir sobre importantes

indagações: Quem é responsável pela docência? O que está implicado na palavra “compartilhada”? Com quem compartilhamos? De que maneira acontece o compartilhamento? Como construir a docência compartilhada sem acrescentar o peso da responsabilidade desse processo somente nos/nas professores/as? Docência compartilhada pode se caracterizar como um projeto educacional para a Educação Infantil? A docência compartilhada humaniza os processos de vida coletiva para adultos e crianças nos interiores das instituições educativas? Quais as condições objetivas e subjetivas necessárias para o desenvolvimento da docência compartilhada? Como organizar a hora-atividade de maneira que favoreça o compartilhamento da docência na Educação Infantil?

Por fim, concordamos que as análises evidenciadas nessa pesquisa a partir das categorias: “TEMPO-ESPAÇO” e seus desdobramentos: “organização da hora-atividade, condições materiais e ampliação de repertório docente”, juntamente com o 2º grupo de categorias: “DOCÊNCIA-COTIDIANO”, que se desdobram em: “concepções sobre a hora-atividade na percepção dos/as professores/as, trabalho coletivo, limites e possibilidades docentes para a Educação Infantil”, evidenciaram importantes achados que emergiram a partir das falas das participantes da pesquisa e que foram compreendidos teoricamente no diálogo com os autores aqui evidenciados.

Tais achados tendem a sinalizar que o tempo da hora-atividade de fato deve pertencer por direito as professoras e aos professores, assim como aos demais especialistas que dela fazem uso e, portanto, é um tempo que tem o potencial para qualificar o trabalho docente, humanizando todos os sujeitos que trabalham com os processos educativos, visto que esse tempo se constitui nas particularidades necessárias à docência para a Educação Infantil. Portanto, também é um tempo inerente às especificidades que emergem das crianças de zero a cinco anos, sujeitos da ação docente, contribuindo para a constituição (humana e profissional) da própria docência para a primeira etapa da Educação Básica.

Neste sentido, compreendemos que a hora-atividade visa: descortinar uma docência comprometida com a ética do cuidado de si e do outro-criança (GUIMARÃES, 2011); humanizar os processos educativos na perspectiva da “teoria do coletivo” que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, intencionando o coletivo para as melhores formas de agir (NÓVOA, 2011); desacelerar o cotidiano

diante das rotinas rotineiras (MARTINS FILHO, 2020) e, transversalizado a tudo isso, o tempo da hora-atividade se define como um momento de “parar” e “movimentar” a criatividade docente, no sentido de utilizar esse tempo em sua máxima possibilidade, com responsabilidade e autonomia como processo dinâmico em um contexto de relações sociais, assim como também, de construção pessoal e profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos aqui algumas considerações sobre a presente pesquisa que abordou o contexto da hora-atividade na docência da Educação Infantil. Salientamos que compreendemos a hora-atividade como um direito conquistado recentemente pelos professores e professoras, pela natureza de seu trabalho, que exige muito mais do que estar presente na sala de aula. O tempo para planejar, estudar, refletir, acessar a bens culturais precisa ser considerado como necessidade inerente à profissão.

Descortinamos a afirmação desse direito em alguns documentos Nacionais, Estaduais e Municipais, conquistados por meio de movimentos sociais e sindicais mobilizados pelas professoras e professores. Porém, a hora-atividade ainda está em constante disputa, seja por meio de negá-la como direito ou, pela regulação desse tempo, por meio da intensificação do trabalho condicionado aos docentes por parte das Secretarias de Educação.

Portanto, a presente pesquisa teve como objeto de estudo a hora-atividade no contexto da docência na Educação Infantil. Tal investigação se ancorou na seguinte **questão central**: como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no Município de Florianópolis? Essa pergunta mobilizou todo o percurso do estudo, que se evidenciou no objetivo geral: compreender como a hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no Município de Florianópolis.

Dessa maneira, apoiado nos objetivos específicos, foi possível: a) verificar como as portarias emitidas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis projetam a hora-atividade das professoras e dos professores da Educação Infantil; b) averiguar como se configura a organização do trabalho docente por meio de um grupo de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; c) identificar quais as percepções docentes atribuídas à hora-atividade, evidenciando espaço/recursos para a constituição humana e profissional das professoras e professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Diante desses objetivos, temos consciência de que nossos achados não esgotam todas as possibilidades de respostas e não temos a pretensão de apresentar

conclusões únicas como verdades absolutas diante de uma temática tão recente e de ampla complexidade.

A partir das análises realizadas nessa pesquisa, chegamos à conclusão de que as portarias relacionadas à hora-atividade emitidas anualmente pelo Município de Florianópolis apresentaram de maneira gradual a implantação e implementação da hora-atividade em tempo para as professoras e os professores da Educação Infantil, iniciando o processo em 2013 e finalizando a totalidade do tempo em 2015, atendendo o referido pela lei 11.738/08, que garante 2/3 da jornada de trabalho docente para o desempenho das atividades de interação com os estudantes e 1/3 seja destinado para atividades extraclasse, ou seja, hora-atividade.

Averiguamos que a organização da hora-atividade para a Educação Infantil na RMEF está projetada “semanalmente” por meio de “Grupo de Atuação (GA)”. Nessa organização, percebemos a ausência do profissional de Educação Física e, do profissional da Educação Especial, visto que ambos também são docentes na Educação Infantil e possuem hora-atividade, no entanto, o documento não os contempla na configuração do Grupo de Atuação.

Ressaltamos ainda que a hora-atividade contemplada nesta organização, se apresenta fragmentada, visto que quando a professora da Educação Infantil está em interação com as crianças, a professora auxiliar da Educação Infantil está em hora-atividade, e vice-versa. Para dar conta dessa configuração por grupo de atuação, o tempo da hora-atividade se apresenta fracionado interferindo diretamente tanto na quebra do trabalho em hora-atividade das profissionais, quanto na ação docente de ambas as professoras, reverberando significativamente no cotidiano das crianças.

Sob essa ótica, os depoimentos das participantes da pesquisa sinalizaram que a organização da hora atividade por grupos de atuação para o exercício da docência na Educação Infantil ainda não favorece um encontro entre todas as professoras e professores que atuam com o mesmo grupo de crianças. Nessa direção, as professoras não encontram tempo em comum dentro da estrutura de organização da hora-atividade para a realização/criação de toda a documentação e intervenção pedagógica necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, pois quando um professor está em hora-atividade, o outro está em interação com as crianças.

Por meio das análises, vimos que a partir da portaria 006/16, denominou-se a hora-atividade como “Outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do

magistério”, listando o que consideram como atividades inerentes ao trabalho da professora e do professor da Educação Infantil. Por meio dessa listagem, analisamos que as portarias secundarizam as atividades culturais, embora expressem as demais atividades formativas, visto que não especifica essas atividades como necessidades docentes.

Salientamos que a maneira como a hora-atividade vem se desenhando para as professoras e os professores, acaba por restringir as possibilidades de autonomia das profissionais para a ampliação de repertório docente dentro das necessidades individuais ou coletivas apresentadas. Autonomia esta que está caracterizada nas possibilidades de escolhas em meio a intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido, os depoimentos das participantes da pesquisa explicitam as muitas responsabilidades assumidas em tempo de hora-atividade e, por conta disso, sinalizam certo constrangimento em relação às escolhas das atividades que visam a ampliação de repertório docente no tempo da hora-atividade. Portanto, a exemplo dado pelas profissionais, entendemos que, visitar museus, ir a cinemas ou teatros, apesar de serem reconhecidas pelas participantes da pesquisa como vivências culturais que deveriam fazer parte da ampliação do repertório docente, são também ações secundarizadas por elas, justamente pelo medo do “julgamento” por parte dos seus colegas e também pela própria RMEF, em relação às escolhas das atividades desenvolvidas nesse tempo.

Entendemos que para ampliar os repertórios culturais das crianças com quem professoras e professores compartilham a vida cotidiana, é necessário, primeiramente, que o repertório docente seja priorizado. Registramos, portanto, a importância das professoras se alimentarem da arte, da cultura e de outros cuidados humanamente tão necessários para desenvolver a potencialidade da docência.

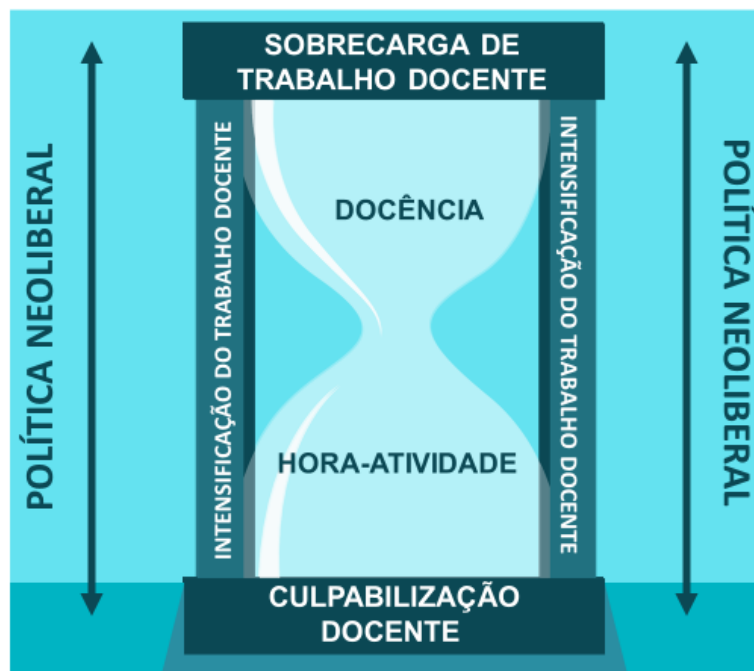
Outro ponto que se desencadeou a partir das análises sobre as falas das professoras, refere-se ao reconhecimento de que o trabalho desenvolvido pelas professoras e os professores está diretamente relacionado com as singularidades das especificidades das crianças de 0 a 5 anos, que reverbera na constituição da docência e se caracteriza como ação complexa. Neste sentido, as professoras fazem um alerta para que a hora-atividade seja desenhada a favor dessa ação complexa, capaz de descortinar uma nova realidade educacional. A exemplo dessa possibilidade, as participantes da pesquisa sinalizam que a documentação pedagógica ganha foco

nesse processo de hora-atividade, porém, chamam a atenção de que para além da organização e sistematização dessa documentação, existe um trabalho intelectual das professoras que ultrapassa a perspectiva de documentação como ação obrigatória e burocrática e que é, muitas vezes, desconsiderado. Portanto, existe nos depoimentos das professoras a ideia de que hora-atividade não é apenas fazer uma descrição das tarefas a serem realizadas, mas uma organização de todo o conhecimento que envolve essas tarefas que necessitam ser orientadas para o compromisso com o outro, sendo esse outro, as crianças, assim como também os adultos que compartilham a vida no cotidiano educativo, transformando o espaço coletivo da Educação Infantil em movimentos de vivências e experiências de humanização.

Levando em consideração que a hora-atividade transcende todas essas especificidades reconhecidas no movimento da docência da Educação Infantil, as participantes da pesquisa chamam a atenção para a forma organizacional em que a hora-atividade tem sido apresentada para as professoras e os professores na RMEF de uma maneira cada vez mais automatizada e pragmática, resultando no aumento e no controle das demandas profissionais.

Consideramos que o pragmatismo imposto para atender demandas docentes cada vez mais intensas passam a se configurar como “hábitos docentes” inseridos em uma cotidianidade pedagógica, automatizando as ações das professoras, sem que elas façam o uso mais sistemático de sua curiosidade epistemológica para questionar. Sublinhamos, nesta condição docente, a tendência ao individualismo profissional indicando a perda da autonomia no trabalho em contexto de relações sociais - baseado na cooperação profissional - como perda humana em si. Para sintetizar a compreensão sobre esse processo de intensificação do trabalho das professoras e dos professores da Educação Infantil ressaltado pelas participantes da pesquisa, apresentamos a seguinte ampulheta.

Figura 3 - Ampulheta da intensificação do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora

A ampulheta está apresentada da seguinte maneira: Em ambos os lados da ampulheta encontramos as flechas que representam as **políticas neoliberais** que tensionam em ambas as direções pressionando o sistema educacional a adotar a uma ideologia alinhada à classe dominante e articulada ao empresariado, adotando propostas na lógica do capital que aprisionam a Rede Municipal de Ensino.

Assim, a RMEF, representada na “Figura 03” pela própria ampulheta, acaba tensionada sobre essa lógica da política neoliberal, construindo suportes alimentados pela **intensificação do trabalho docente** que reverbera nas suas bases em uma **sobrecarga de trabalho** para as profissionais da Educação Infantil, gerando a responsabilidade e a **culpabilização docente** diante das funções das professoras que são cada vez maiores e mais complexas, carecendo responder às necessidades do contexto institucional, afetando diretamente o cotidiano, sobrecarregando e adoecendo as profissionais. São demandas docentes, padronizadas pelas cobranças que aos poucos vai regulando as ações das professoras durante a hora-atividade e vai limitando a **docência** em toda a sua complexidade, transparecendo a verticalização da própria intensificação docente com alinhamento meritocrático de maior controle sobre os professores e demais profissionais.

Portanto, consideramos que a força do capitalismo impregnado dentro de uma lógica neoliberal, que prioriza as investidas de governos privatistas, baseada na quantidade e produtividade e que impõe uma visão restrita de “qualidade”, secundariza o processo de humanização dos sujeitos que compõem a Educação Infantil da RMEF.

Durante o processo de análise das entrevistas foi possível verificar que o trabalho desenvolvido dentro das unidades educativas é transversalizado por uma gestão que regula e é regulada. A exemplo dessa conjuntura política/estrutural, que verticalmente mantém sua hegemonia, o trabalho desenvolvido pelas supervisoras nos espaços da Educação Infantil, retrata esse cenário, pois as demandas dessas profissionais também estão permeadas pelo processo de intensificação do trabalho que reverbera em intensos compromissos que engessam a autonomia dessas profissionais.

Neste sentido, salientamos que o trabalho da supervisão necessita também de tempo para atuar com toda a sua humanidade, sensibilidade e conhecimento para a o processo de humanização do trabalho docente em suas especificidades e, esta condição está, para além das cobranças burocráticas. Toda essa demanda intensa reflete diretamente sobre a docência.

Esse cenário vai engessando toda uma estrutura de ordem social e institucional que reverberam em uma forte tentativa de alinhamento docente, permeabilizado pela constituição de uma cultura pragmática e individualista da docência que acaba por colaborar para a destituição da capacidade de luta das professoras e dos professores, não sobrando tempo para o movimento da docência em sua complexidade que emerge do cotidiano, assim como também, de ações solidárias em contexto de tomadas de decisões com/na coletividade.

Problematizar as rotinas estabelecidas nos espaços de Educação Infantil considerando o projeto de educação que se constrói a partir das decisões e posições assumidas ou condicionadas, pode parecer uma boa possibilidade de superação do pragmatismo diário, pois emerge fortemente nessa pesquisa a necessidade de a hora-atividade estar a serviço do processo de constituição humana das professoras e dos professores com o objetivo de provocar movimentos para uma docência viva, criativa, sensível e transformadora, mobilizando os espaços coletivos que reverberam em ambientes apropriados para o compartilhamento da vida com as crianças.

Faz-se necessário reconhecer a importância de professoras e professores construírem nas unidades educativas, espaços coletivos que favoreçam uma dimensão de humanização de todos os sujeitos que lá habitam, todavia, as participantes da entrevista semiestruturada são unânimes, ao afirmarem em suas falas, a falta de condições materiais e estruturais para o desenvolvimento das atribuições pedagógicas das professoras no tempo da hora-atividade, quando essa se realiza nos locais de trabalho.

Dessa maneira, as análises apontaram que, transversalizado ao fato da necessidade de qualificar os espaços e recursos para as crianças, é preciso reconhecer a importância desses espaços e recursos pedagógicos também para a docência. Os depoimentos das participantes sinalizaram que o cumprimento da hora-atividade dentro das unidades educativas apresentou-se deficitário devido à falta de estrutura e recursos adequados para as profissionais desenvolverem o trabalho desejado. Portanto, ressaltamos que é preciso garantir às professoras um ambiente que atenda às necessidades do trabalho docente e, em especial, no tempo de hora-atividade, e isto envolve investimentos de responsabilidade do poder público que perpassam pela valorização das professoras e professores e pela potencialização do espaço coletivo que permita o desenvolvimento dos processos de humanização de todos os sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil.

Outro ponto a ressaltar que emergiu por meio das análises referiu-se ao desenvolvimento do trabalho das professoras participantes da pesquisa em uma perspectiva do compartilhamento da docência em tempo de hora-atividade. Porém, no decorrer dos depoimentos verificamos que esses indícios para a prática do compartilhamento da docência se apresentam em condições desfavoráveis dentro da organização da hora-atividade por grupo de atuação, visto que, apesar de as participantes da pesquisa sinalizarem em suas falas uma tentativa para o desenvolvimento da docência compartilhada, os depoimentos anunciam que elas não conseguem se reunir de forma presencial - ou mesmo virtual - dentro do tempo da hora-atividade para pensar suas tarefas que envolvem a organização da documentação pedagógica para o movimento da docência.

Dessa forma, refletimos sobre a importância do compartilhamento da docência para a constituição humana da profissionalidade das professoras e professores por meio do processo de desconstrução e reinvenção das ações pedagógicas em que as

especificidades da Educação Infantil sejam reconhecidas e valorizadas. Portanto, ressaltamos a necessidade de futuras pesquisas para que se possa compreender de forma ampla o conceito da *“docência compartilhada”* para a potencialização do trabalho docente na Educação Infantil.

O projeto piloto de carga horária do magistério que aconteceu na unidade pesquisada no ano de 2018, apontando para uma organização alternativa da hora-atividade, foi outro elemento significativo ressaltado pelas participantes da pesquisa, possibilitando uma maior aproximação para o trabalho compartilhado entre as profissionais. Os depoimentos foram enfáticos ao sinalizar o turno único para jornada de trabalho, com organização da hora-atividade em contraturno, como sugestão para a RMEF a fim de qualificar o trabalho já desenvolvido.

Nessa organização, as falas das participantes remetem ao posicionamento de encontros coletivos entre as demais professoras durante a hora-atividade, aproximando-se da ideia do compartilhamento da docência, ao mesmo tempo em que também garantem a hora-atividade para os docentes em locais de sua preferência. Esse movimento demonstra uma importante mobilização das professoras que reverbera tanto em suas práticas pedagógicas, como também em sua constituição docente como sujeito que cuida e também é cuidado.

Ponderamos ainda, que a implantação do turno único da jornada do magistério na RMEF exige, por parte do poder público, o investimento na Educação Infantil, visto que o processo de humanização dos sujeitos que ocupam esses espaços educacionais – por atender diretamente as famílias das diferentes classes sociais – também perpassa pela valorização e o reconhecimento do movimento da docência em suas especificidades, pois a Educação Infantil se faz no contexto das relações, dos afetos, das sensibilidades e da partilha. Não dá para dimensionar processos quantitativos nessas relações. Essas relações precisam ser vivenciadas em sua dimensão qualitativa e isto inclui não só a presença física de professoras, crianças e demais profissionais, como também o entrecruzamento das subjetividades que lá se encontram, complementam-se e constituem-se. Sob essa ótica, a hora-atividade na Educação Infantil, necessita ser pensada para a constituição dessa docência em processos de humanização.

Para encerrar, convidamos outros professores e professoras, assim como os demais profissionais da Educação Infantil, para aprofundar estudos e pesquisas, pois

acreditamos que não alcançamos a totalidade da complexidade que envolve a hora-atividade como conquista e direito. Portanto, concordamos com Freire (2016, p. 79) que “No fundo, este deve ser o sonho legítimo de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado, reinventado, por seus leitores”. Assim, finalizamos essa pesquisa refletindo sobre o modo como a hora-atividade está estruturada e sobre sua potência para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Infantil, visto que consideramos esse tempo como um instrumento político, pois orienta e acompanha as particularidades necessárias à docência, contribuindo para a constituição profissional em seu processo de humanização das professoras e dos professores da primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *In: Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papiros, 2016. p. 17-34.

ARANTES, Esther M. de M. Rostos de crianças no Brasil. *In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-202.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *In: Projeto de Cooperação Técnica para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, UFRGS, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: Educar para transformar**. São Paulo: Instituto Paulo Freire-Petrobras Editorial, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012**, de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal: Docência na educação infantil: Uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, V. 23, p. 01-20. 2018.

CALDERANO, Maria de Assunção; PIRES, Barbara; PRETTI, Fabíola Carla. Docência Compartilhada: Relato de algumas experiências. *In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO*, 13., 2017, [s.l.]. **Anais [s.l.]**: Educere, 2017.

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*. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013. p. 155-214.

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. *In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 15-52.

FALEIROS, Vicente de P. Infância e processo político no Brasil. *In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In: CATANI, Denice B. et al (Org.). Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n. 2517/1986**. Estado de Santa Catarina. Câmara Municipal de Florianópolis. Palácio Dias Velho. Florianópolis, 1986.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar n. 427**, de 04 de abril de 2012. Altera a Lei n. 2517 de 1986, a Lei n. 2915 de 1988 e o anexo I da Lei n. 7674 de 2008, e dá outras providências. Leis Municipais, [s./], 24 abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2O8zqHv>. Acesso em: 01 out. 2019.

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

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 006/2018**. Florianópolis, 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 021/2019**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_02_2019_14.20.41.451d1fc17a2311964d2164a5ae6fe1ad.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

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. **Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas.** 2003. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf. Acesso em: 10 maio 2020.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, São Paulo: v. 1, n. 2, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: O cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 10. ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. *In*: BAZILO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Brasil, jul. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 10 maio 2020.

KULMANN JR., Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade: Questões contemporâneas.** Novas Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários**. 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1707.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. 1995.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil: Especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e trabalho na Educação Infantil: considerações prepositivas. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (Org.). **Formação Docentes e práticas pedagógicas: Cenários e trajetórias**. Florianópolis: UDESC, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana na prática docente. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Lenir Vieira. **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

MARTINS, KAREN. **Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Florianópolis (2010-2018): Lutas e resistências**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 86, jan./jun. 2007.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação infantil e a agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA de Educação contemporânea**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PAIVA, Vanilda *et al.* Revolução Educacional e contradições da massificação do ensino. *In*: QUINTEIRO, Jucirema (Org.). **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 1998. p. 44-99. (Ano III, n. 3).

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e Sociedade**, [s.l.], ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v217.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 13., 2017, [s.l.]. **Anais** [s.l.]: Educere, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas. Caminhos possíveis da extensão na formação docente. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de

Freitas (Org.). **Formação Docentes e práticas pedagógicas**: Cenários e trajetórias. Florianópolis: UDESC, 2010.

SOUZA, Rosa F. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e letras, 1998. p. 19-62.

STEINBACH, Greicy. **A monitoria no ensino superior**: um estudo de caso na UFSC. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Revista Quadrimestral de Educação**, [s.l.], v. 39, n. esp. (supl.), p. 32-41, dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE A – Instrumentos de pesquisa**PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA****EIXO 1: PERFIL DO PARTICIPANTE – DOCENTE/SUPERVISORA****1. Sexo:**

- a) () Feminino
- b) () Masculino

2. Idade:

- a) () 20 a 29 anos
- b) () 30 a 39 anos
- c) () 40 a 49 anos
- d) () 50 a 59 anos
- e) () 60 anos ou mais

3. Estado civil:

- a) () Solteira (o)
- b) () Casada (o)
- c) () Vive em união estável
- d) () Separada (o) / Divorciada (o)
- e) () Viúva (o)

4. Tem filhos?

- a) () Não
- b) () Sim. Quantos? _____

5. Em 2019, você leciona para qual grupo:

- a) () Grupo I
- b) () Grupo II
- b) () Grupo III
- c) () Grupo IV
- d) () Grupo V
- e) () Grupo VI
- f) () Supervisão

6. Assinale sua formação superior.

- a) () Pedagogia
- b) () Especialização
- c) () Mestrado
- d) () Doutorado
- e) () Outros

7) Qual o seu vínculo com a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

- a) () efetivo
- b) () ACT

9. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

- a) () 0 a 2 anos
- b) () De 3 a 6 anos
- c) () De 7 a 25 anos
- d) () De 25 a 35 anos
- e) () De 35 a 40 anos

10. Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição?

- a) () 0 a 2 anos
- b) () De 3 a 6 anos
- c) () De 7 a 25 anos
- d) () De 25 a 35 anos

e) () De 35 a 40 anos

f) () Mais de 40 anos

11. Quanto às instalações físicas da unidade que você trabalha, assinale com um “X”:

	ADEQUADO	PARCIALMENTE ADEQUADO	INADEQUADO	INEXISTENTE
Biblioteca	A()	B()	C()	D()
Refeitório	A()	B()	C()	D()
Parque	A()	B()	C()	D()
Espaço de convivência	A()	B()	C()	D()
Sala dos professores	A()	B()	C()	D()
Banheiros dos adultos	A()	B()	C()	D()
Banheiros das crianças	A()	B()	C()	D()
Localização da unidade educativa	A()	B()	C()	D()
Brinquedos educativos	A()	B()	C()	D()
Salas de referência	A()	B()	C()	D()
Mobiliário	A()	B()	C()	D()
Arejada	A()	B()	C()	D()
Ruídos	A()	B()	C()	D()

12. Assinale o que você considera necessário para a ampliação do repertório Docente em tempo de hora-atividade.

(Assinale quantas opções desejar)

- a) () Cinema
- b) () Teatro
- c) () Estudo/Leitura
- d) () Museu
- e) () Televisão
- f) () Internet
- g) () Outros: _____

EIXO 2: VOCÊ DOCENTE

- **Buscar as percepções atribuídas ao contexto da hora-atividade a partir de uma base constituída pelos saberes inerentes ao ofício da profissão docente.**
 - a) O que você compreende por “hora-atividade”? (como surgiu, qual sentido/significado, importância para o desenvolvimento da docência)
 - b) Quais atividades você desenvolve em sua “hora-atividade”? (lazer, cultural, formativo, burocrático etc.)
 - c) Como você se sente em seu trabalho docente quanto as exigências, condições, dificuldades ou possibilidades encontradas no momento da hora-atividade?
 - d) Da forma como a hora-atividade está organizada (Portaria 21/2019) é o melhor encaminhamento para o desenvolvimento da docência? Esse tempo é suficiente para você vencer as demandas referentes à docência na Educação Infantil?
 - e) Como você gostaria que fosse organizada a sua hora-atividade?

- **Verificar se o trabalho docente na Educação Infantil no Município de Florianópolis, na configuração da hora-atividade, materializa-se na perspectiva do trabalho coletivo;**

- a) Como você define sua convivência e sua docência (seu relacionamento) com os colegas de trabalho de sua unidade (Professores, Direção e Rede)?
 - b) Como você percebe o processo de troca de professores diante da organização da hora-atividade por grupos de atuação nas salas de referência das crianças?
 - c) Você planeja com seu grupo de atuação? Como acontece seu planejamento?
 - d) O que você considera como trabalho coletivo? Você considera seu trabalho como uma docência compartilhada? Justifique.
 - e) Você acredita que o trabalho coletivo acontece na sua instituição na configuração da hora-atividade por grupo de atuação? De que forma?
- **Averiguar os recursos materiais e humanos utilizados para se delinear o cumprimento da hora-atividade em espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa que será foco dessa pesquisa;**
 - a) Como você percebe as condições de trabalho oferecidas pelo município para a realização do trabalho docente nos momentos da hora-atividade?
 - b) Em sua opinião, a sua hora-atividade está sendo regulada de alguma maneira? (tem aumentado as suas responsabilidades para além do trabalho docente)? Explique.
 - c) Avalie seu trabalho nos momentos de hora-atividade nos espaços determinados pela rede. (formação continuada, Unidade educativa)
 - d) Que sugestões você daria para a RMF em relação a organização da hora-atividade na Educação Infantil?

EIXO 3: VOCÊ SUPERVISORA

- **Buscar as percepções atribuídas ao contexto da hora-atividade a partir de uma base constituída pelos saberes inerentes ao ofício da profissão.**
 - a) O que você compreende por “hora-atividade”? (como surgiu, qual sentido/significado, importância para o magistério)

- b) Quais atividades você desenvolve em sua “hora-atividade”? (lazer, cultural, formativo, burocrático etc.)
 - f) Como você se sente em seu trabalho como supervisora quanto às exigências burocráticas do contexto educacional? Quais são as exigências? Quais são as dificuldades e desafios?
- **Verificar se a prática docente da Educação Infantil no Município de Florianópolis, na configuração da hora-atividade, materializa-se na perspectiva do trabalho coletivo;**
 - a) Qual o papel do supervisor dentro das unidades do município de Florianópolis?
 - b) De que maneira você acompanha o trabalho docente em sua unidade?
 - c) Existe planejamento coletivo dos professores na unidade? Como acontecem esses planejamentos?
 - d) Os planejamentos dos grupos de atuações retratam uma **prática** compartilhada na rede? Como acontece esses planejamentos?
 - e) Você acredita que a maneira como está organizada a hora-atividade - por meio de grupos de atuação - possibilita o compartilhamento da docência na educação infantil? A portaria 21/2019 possibilita esse movimento?
- **Averiguar os recursos materiais e humanos utilizados para se delinear o cumprimento da hora-atividade em espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa que será foco dessa pesquisa;**
 - c) Como você percebe as condições de trabalho oferecidas pelo município para a realização do trabalho dos professores nos momentos da hora-atividade?
 - d) Em sua opinião, tem aumentado a sua carga de trabalho? Explique.
 - e) Avalie seu trabalho nos momentos de hora-atividade nos espaços determinados pela rede. (formação continuada, Unidade educativa)
 - f) Que sugestões você daria para a RMF em relação a organização da hora-atividade na Educação Infantil.