

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES -
CCECA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FERNANDA MARIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**DESAFIOS RELACIONADOS A CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

TERESINA-PI

2025

FERNANDA MARIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**DESAFIOS RELACIONADOS A CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros.

**TERESINA-PI
2025**

N244d Nascimento, Fernanda Maria dos Santos.

Desafios relacionados a condições de trabalho docente na educação infantil / Fernanda Maria dos Santos Nascimento. - 2025.
72f.: il.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia,
Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientador: Profª. Dra. Lucineide Barros Medeiros".

1. Condições de Trabalho Docente. 2. Valorização/
Desvalorização Docente. 3. Educação Infantil. I. Medeiros,
Lucineide Barros . II. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3^a/1067

FERNANDA MARIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**DESAFIOS RELACIONADOS A CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso - de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros.

APROVADA EM: 05/12/2025

BANCA EXAMINADORA

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS
Professora Orientadora – UESPI

MARIA DO SOCORRO DA COSTA MACHADO
Professora Membro – UESPI

SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA
Professora Membro – UESPI

Dedico este trabalho para Deus que me sustentou, me deu força e sabedoria para seguir, minha família que são minha base. Para minha orientadora, Profa. Dra. Lucineide Barros, que me orientou com tanta paciência, dedicação e carinho, sem ela eu não teria conseguido concluir a tempo. Dedico também a todas as pessoas que me ajudaram e estavam ao meu lado durante essa caminhada, que foram fundamentais para minha formação e crescimento. Dedico para minha vó (Maria Rodrigues) que sempre incentivou seus netos a estudar. E para todas as professoras da Educação Infantil, vocês que são essenciais para educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente a Deus, pois é ele que sempre me sustentou e esteve ao meu lado, e sem ele eu não teria conseguido. Aos meus pais, que sempre me motivaram a estudar, que mesmo não tendo conseguido concluir a educação básica, estiveram sempre presentes durante toda minha vida escolar, me guiando e me dando oportunidades para o estudo. Ao meu irmão, e minhas primas irmãs, que mesmo não estando diariamente presentes, me apoiaram, e ajudaram mesmo de longe e foram muito importantes durante toda caminhada.

Ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado me incentivando e ajudando constantemente. Agradecer a minha família, minhas tias, em especial minha tia Marluce que sempre pegou no meu pé para estudar, e ela é meu exemplo de dedicação e esforço, além da minha vó, elas sempre me incentivaram e me apoiaram. As minhas amigas que sempre estiveram presentes na minha vida.

Para meus professores que me guiaram, conduziram e me orientaram, durante toda caminhada acadêmica. Para minha orientadora, que é uma maravilhosa, que me ajudou tanto, acreditou em mim e no meu trabalho, me orientou com leveza, com dedicação e foi uma mãe. E para as professoras que me cederam um pouco do seu tempo para o momento da entrevista, e a diretora adjunta, pois elas foram peças fundamentais para conclusão desse trabalho. E por fim, agradecer a mim mesma, pelo meu esforço, dedicação, paciência, por todas as noites sem dormir, por todos os momentos em que pensei em desistir, por toda caminhada de luta e conquistas. Sinto muito orgulho de mim. Obrigada a todos (as).

“Não é por acaso que, em nosso país, a mulher, em sua maioria, é professora da educação infantil.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O trabalho se volta ao tema das condições de trabalho de docentes que atuam na educação infantil na rede pública de ensino em Teresina-PI, considerando a sua importância e atribuições. Como objetivo geral, analisar como se processam as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI pertencente à rede pública municipal de Teresina (PI). O problema que orientou o processo investigativo foi o seguinte: quais as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, partindo de uma revisão bibliográfica de produções relacionadas à temática, com o suporte de autores como: Tardif (2002), Libâneo (2012), Oliveira (2002), Gatti (2016), Növoa (2009), Saviani (2008), Freire (1997) e outros. Utilizamos as técnicas da observação não participante e entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na instituição de Educação Infantil. Situamos a questão das condições de trabalho docente a partir de determinada concepção de valorização docente, que pressupõe a existência de ambientes físicos e subjetivos adequados, número adequado de crianças por turma, tempo real para planejamento, remuneração justa e apoio de profissionais. Com o suporte empírico e analítico identificamos que apesar de a escola contar com uma estrutura física de qualidade melhor que a maior parte das instituições de ensino municipais, as condições de trabalho ficam comprometidas com a falta de recursos pedagógicos e de tempo de trabalho suficientes e adequados, inclusive para planejamento; precariedades salariais; suporte para a educação especial e, principalmente apoio pedagógico em sala de aula, tendo em vista o número de alunos por turma e as necessidades gerais do processo de acompanhamento, entre outros aspectos. Ressaltamos a ampliação do potencial da formação tem relação direta com o provimento das condições dignas de trabalho.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente; Valorização/desvalorização docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

This work focuses on the working conditions of teachers working in early childhood education in the public school system of Teresina-PI, considering their importance and responsibilities. The general objective is to analyze the working conditions and challenges faced by teachers in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) belonging to the municipal public school system of Teresina (PI). The problem that guided the investigative process was: what are the working conditions and challenges faced by teachers in a Municipal Early Childhood Education Center? We conducted qualitative research, with an exploratory and descriptive character, based on a bibliographic review of productions related to the theme, supported by authors such as: Tardif (2002), Libâneo (2012), Oliveira (2002), Gatti (2016), Nôvoa (2009), Saviani (2008), Freire (1997) and others. We used the techniques of non-participant observation and semi-structured interviews with teachers working at the Early Childhood Education institution. We situate the issue of teachers' working conditions within a specific conception of teacher appreciation, which presupposes the existence of adequate physical and subjective environments, an appropriate number of children per class, real time for planning, fair remuneration, and professional support. With empirical and analytical support, we identified that although the school has a physical structure of better quality than most municipal educational institutions, working conditions are compromised by a lack of pedagogical resources and sufficient and adequate working time, including for planning; precarious salaries; support for special education; and, especially, pedagogical support in the classroom, considering the number of students per class and the general needs of the monitoring process, among other aspects. We emphasize that expanding the potential for teacher training is directly related to providing dignified working conditions.

Keywords: Teacher working conditions; Teacher appreciation/devaluation; Early Childhood Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 14 |
| 3 COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA | 22 |
| 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRABALHO E A DESVALORIZAÇÃO | 23 |
| 3.2 A DESVALORIZAÇÃO, MARCADORES SOCIAIS E REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 28 |
| 4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E (DES)VALORIZAÇÃO | 31 |
| 4.1 SOBRE A VALORIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL | 31 |
| 4.2 CARREIRA, FORMAÇÃO E SALÁRIOS NO CONTEXTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE | 38 |
| 5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES E OS SEUS COMPONENTES NA REALIDADE INVESTIGADA | 44 |
| 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA | 45 |
| 5.2 REALIDADE APONTADA E FATORES DETERMINANTES NO CONTEXTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DA (DES)VALORIZAÇÃO | 49 |
| 5.3 CONDIÇÕES RELACIONADAS A SALÁRIO, NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA, APOIO PEDAGÓGICOS E OUTROS DESAFIOS GERAIS | 57 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| REFERÊNCIAS | 65 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA | 70 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO | 72 |

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental no processo de formação escolar do indivíduo, sendo, em parte, responsabilidade dos professores garantir um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No entanto, os profissionais que atuam nesse segmento frequentemente enfrentam condições de trabalho adversas, marcadas por baixos salários, infraestrutura inadequada, sobrecarga de tarefas e ausência de políticas públicas eficazes. Esses desafios impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido e o bem-estar dos educadores.

Diante desse contexto, torna-se relevante investigar desafios relacionados a condições de trabalho docente na educação infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI de Teresina, capital do Piauí.

Considerando a importância que um professor tem na vida de um ser humano, todas as atribuições, tais como, orientar, apoiar, compartilhar conhecimentos, além do desenvolvimento pessoal, emocional e social do aluno, para a transformação de um indivíduo, fica evidente o seu relevante papel social.

A formação humana e profissional nos diversos campos do conhecimento e das atividades de trabalho envolvem a atividade de um ou de vários professores. Apesar disso, o professor enfrenta diversas dificuldades, tanto no âmbito da escola básica como na formação no ensino superior para exercer a sua profissão, expressando o compromisso insuficiente que o Estado e a sociedade têm com esse profissional e a sua função social e pedagógica.

Esse fenômeno está na centralidade do estudo apresentado no presente trabalho, considerando as condições de trabalho que o docente conta ou não para realizar a sua atividade profissional. Contudo, as dimensões das condições de trabalho têm seus próprios componentes, que de acordo com a Lei nº 14.817/2024, que se volta a “Estabelecer diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar pública”, dispostas em 6 itens, com as seguintes dimensões: a) número de alunos por turma, b) número de turmas, c) recursos didáticos disponíveis, d) salubridade, e) segurança e f) permissão para uso de transporte, os quais estão considerados na discussão ora realizada, juntamente com alguns desdobramentos e contribuições do processo de lutas por valorização realizadas pelos professores no Brasil e no Piauí.

Nesse sentido, através do trabalho pretendemos buscar respostas ao seguinte problema: Quais as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI pertencente à rede pública municipal de Teresina PI? Temos como objetivo geral, Analisar como se processam as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI pertencente à rede pública municipal de Teresina (PI).

Além do objetivo geral, temos como objetivos específico os seguintes: 1) conhecer as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes em uma escola de Educação Infantil pertencente á rede pública municipal de Teresina – PI. 2) Identificar fatores que contribuem para as condições de trabalho vivenciadas no contexto da Educação Infantil. 3) Compreender os desafios enfrentados pelos docentes de Educação Infantil, considerando suas condições de trabalho.

A metodologia adotada, visa assegurar a coerência entre o problema, os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados na investigação das condições de trabalho e dos desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tipologia que se mostra adequada para compreender as múltiplas dimensões da realidade vivida por esses profissionais, uma vez que possibilita captar significados, sentimentos, percepções e experiências que não seriam evidenciados por métodos quantitativos.

Os procedimentos de coleta de dados, utilizados em conjunto, são complementares e eficazes, pois permitem ao pesquisador uma visão mais ampla sobre o fenômeno em estudo. Para a realização do trabalho realizámos pesquisa de campo através de duas técnicas, observação não participante e entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na instituição de Educação Infantil escolhidos mediante critérios pré-estabelecidos. Efetuamos ainda, análises de documentos em fontes primárias. Essas técnicas foram escolhidas por permitirem ao pesquisador explorar a complexidade das vivências dos participantes, sem limitar respostas a opções pré-definidas; além de favorecerem a produção de dados ricos e contextualizados.

Segundo Bardin (2011, p. 126), “a organização da análise consiste em um conjunto de operações destinadas a transformar os dados brutos do texto em

uma estrutura significativa e manejável, que permita inferências válidas e fecundas.” Nesse sentido, envolveu a organização e leitura flutuante dos dados gerais da pesquisa de campo; as entrevistas foram transcritas integralmente e submetidas à leitura analítica; as observações registradas em diários de campo, destacando situações cotidianas, interações e rotinas escolares; e os documentos como PPP, regimentos e leis foram examinados para compreender as normas, diretrizes e contradições institucionais que influenciam o trabalho docente. Feita a sistematização, na sequencia realizamos a análise, a partir de um plano estruturado com os seguintes eixos analíticos: relações no processo de trabalho/interações; rotina e organização do trabalho; disponibilidade e uso dos recursos didáticos; estrutura física no local de trabalho; questões salariais; número de alunos por turma; pessoal de apoio ao trabalho docente; problemas/desafios identificados.

A Educação Infantil tem sido amplamente reconhecida como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o cuidado físico, emocional e social. Este reconhecimento foi reforçado por legislações e marcos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determina sua oferta em creches e pré-escolas.

Os profissionais que atuam na educação básica desempenham um papel fundamental na formação das crianças e no desenvolvimento de uma sociedade equitativa e preparada para o futuro e, desse modo, investir na melhoria de suas condições de trabalho não é apenas uma questão de justiça, mas também um caminho para garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel transformador na vida das crianças e da sociedade como um todo.

Nesse sentido, mostra-se outro elemento de relevância que a pesquisa retrata, pois possibilitará através do embasamento teórico reafirmar a importância que tem o docente na Educação Infantil, evidenciando, ao mesmo tempo, os problemas produzidos ao longo do processo histórico, de desvalorização, descaso e os prejuízos gerados nesse processo, tanto para o professor como para o aluno.

A escolha desse estudo para a realização do trabalho, deriva do que já foi mencionado, a importância que o professor tem para o processo de formação,

de modo particular na Educação Infantil e também envolve razões particulares, pois, durante a graduação em pedagogia, a autora deste trabalho passou por várias situações em que se deparou e enfrentou, tais como, cenários indicativos de desvalorização da profissão, falta de apoio, salas lotadas e problemas relacionados a condições de trabalho. E, conforme temos observado, essas situações se apresentam com certa recorrência nas vivências na escola, e professores geralmente se deparam com elas ainda no processo de formação inicial, por ocasião dos estágios e práticas pedagógicas, dificuldades e desafios que vão sendo ampliados na atividade do profissional formado. Diante dessa constatação foi confirmado o interesse de levar o estudo à uma pesquisa acadêmica.

O contato em particular com este CMEI em que foi realizada a pesquisa, localizado na zona norte de Teresina – PI, possibilitou identificar vários desafios enfrentados pelas professoras com mais precisão, tendo em vista as técnicas utilizadas no processo de investigação. No tocante ao tema específico da (des)desvalorização e condições de trabalho verificamos questões quanto ao salário, qualidade do ensino comprometida, esgotamento profissional, entre outros.

Este estudo terá como participantes 2 professoras titulares, e 1 auxiliar de sala, sendo a mesma estagiária de pedagogia. A escolha dos participantes entrevistados, justifica- se pela relevância das experiências e percepções desses atores no contexto educacional.

O texto resultante do estudo se encontra organizado em cinco seções, sendo primeiro a introdução que aborda a visão geral do trabalho. A segunda apresenta os procedimentos metodológicos utilizados, com o tipo de pesquisa, procedimentos de coleta de dados de produção e coletas de dados da pesquisa, bem como a instituição e sujeitos. Na terceira e quarta abordamos o referencial teórico destacando especificidades das condições de trabalho na primeira infância e a questão da valorização e desvalorização; a quinta seção destacamos a parte analítica considerando os dados da pesquisa empírica e relações com a base teórica de referência.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese sobre os resultados, considerando o problema e os objetivos estabelecidos, onde ressaltamos que apesar de a escola contar com uma estrutura física de qualidade melhor que a

maior parte das instituições de ensino municipais, as condições de trabalho ficam comprometidas com a falta de recursos pedagógicos e de tempo de trabalho suficientes e adequados, inclusive para planejamento; precariedades salariais; suporte para a educação especial e, principalmente apoio pedagógico em sala de aula, tendo em vista o número de alunos por turma e as necessidades gerais do processo de acompanhamento, entre outros aspectos. Ressaltamos a ampliação do potencial da formação tem relação direta com o provimento das condições dignas de trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nos estudos, a escolha da pesquisa adotada neste trabalho se justifica pela necessidade de compreender, em profundidade, as percepções, opiniões e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado, considerando o contexto social em que estão inseridos por meio da análise de discursos, atitudes, valores e comportamentos. Minayo (2010, p. 24) afirma: “o sujeito da pesquisa qualitativa é um agente social, portador de saberes e experiências que contribuem de forma essencial para a interpretação da realidade estudada”. Desse modo a metodologia adotada é fundamental para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados na investigação, tendo como foco as condições de trabalho e os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tipologia que se mostra adequada para compreender as múltiplas dimensões da realidade vivida por esses profissionais, uma vez que possibilita captar significados, sentimentos, percepções e experiências que não seriam evidenciados por métodos quantitativos.

Para Sampieri (2013, p. 382) “A pesquisa qualitativa se baseia principalmente no próprio processo de coleta e análise. Lembrando que é interpretativa, já que o pesquisador realiza sua própria descrição, interpretação e avaliação dos dados.”

Nesse sentido, o enfoque qualitativo fundamenta-se por compreender que o objeto de estudo, as condições e os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil exigem uma análise mais aprofundada e contextualizada,

capaz de captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no ambiente escolar por meio das suas ações e à realidade em que os cercam.

A pesquisa descritiva e exploratória, tem como objetivo proporcionar maior proximidade com o tema, Dessa forma, a investigação busca levantar informações iniciais que contribuam para o delineamento de hipóteses e construção de referenciais teóricos. A descrição sistemática das informações obtidas é essencial para construir um panorama claro e fundamentado da realidade estudada, pois através dela iremos detalhar, registrar e analisar suas características. Para Gonçalves (2001, p. 65)

A pesquisa descritiva, objetiva descrever as características de um objeto de estudo. Dentre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. Segundo referido autor, a pesquisa exploratória se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.

Assumindo um caráter descritivo, uma vez que tem como objetivo descrever, e interpretar os fatos observados no ambiente educacional, com base em categorias previamente definidas, como: condições de trabalho, formação profissional, recursos pedagógicos, relações interpessoais e planejamento. E dentro da pesquisa exploratória tem como finalidade explorar todos os aspectos do cotidiano escolar, promover uma aproximação inicial e aprofundada com o objeto de estudo dentro das condições e os desafios enfrentados por professores da educação infantil, visando ampliar a compreensão em seu contexto real.

A presente pesquisa buscou compreender o fenômeno estudado possibilitando maior familiaridade com o tema e descrevendo suas principais características. De acordo com Gil (2008, p. 41), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, o estudo pretende ampliar o entendimento sobre o objeto investigado, servindo como base para futuras reflexões e intervenções. Além disso, assume também um caráter

descritivo, pois visa “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 42). Assim, a pesquisa busca não apenas explorar, mas também descrever e compreender as condições observadas no contexto analisado, contribuindo para a construção de um panorama detalhado e fundamentado sobre o estudo em questão.

A combinação dessas duas abordagens descritiva e exploratória, permite não apenas mapear os principais desafios enfrentados pelos professores da educação infantil, como também descrever suas estratégias de atuação, suas condições de trabalho, sua formação e os impactos desses elementos na qualidade do ensino oferecido às crianças.

Os procedimentos de coleta de dados, utilizados em conjunto, são complementares e eficazes, pois permitem ao pesquisador uma visão mais ampla sobre o fenômeno em estudo. Para a realização do trabalho realizamos pesquisa de campo através de duas técnicas, observação não participante e entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na instituição de Educação Infantil escolhidos mediante critérios pré-estabelecidos. Realizamos ainda, análises de documentos em fontes primárias.

Essas técnicas foram escolhidas por permitirem ao pesquisador explorar a complexidade das vivências dos participantes, sem limitar suas respostas a opções pré-definidas; além de favorecerem a produção de dados ricos e contextualizados. No caso da entrevista, oferece ao entrevistado liberdade para expressar suas ideias, sentimentos e experiências. Além disso, as observações e análise de documentos se somam conjuntamente para que se possa captar singularidades existentes na realidade prática e normativa que envolve o cotidiano desses profissionais.

A entrevista é uma técnica utilizada com o encontro entre duas pessoas, no qual uma delas conduz uma conversa orientada, a fim de evidenciar as informações de um determinado assunto, como um dos principais instrumentos para coleta de dados. Sua importância é evidenciada pela sua capacidade de proporcionar acesso direto às experiências, opiniões, sentimentos e motivações dos indivíduos. Goode e Hatt (1969, p. 237) destacam que a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como conversação”.

Ou seja, é uma troca que através das perguntas elaboradas, irá gerar uma interação, possibilitando que o pesquisador explore temas sensíveis, estabelecendo um vínculo de confiança com o entrevistado. Para isso, é fundamental que o entrevistador esteja bem preparado, seja ético, para assegurar a confidencialidade dos sujeitos entrevistados, saiba escutar ativamente e conduzir a conversa com empatia. Dentro dos tipos de entrevista para essa coleta de dados, será a entrevista semiestruturada que combina com questões formuladas e perguntas abertas, permitindo uma certa flexibilidade tanto para o sujeito como para o pesquisador.

O uso da entrevista é particularmente vantajoso quando o objetivo da pesquisa é compreender significados, motivações ou interpretações subjetivas dos participantes. De acordo com Minayo (2001), a entrevista semiestruturada é elaborada a partir de um roteiro com perguntas abertas, o que permite ao pesquisador conduzir o diálogo e, ao mesmo tempo, explorar novos caminhos a partir das respostas dos participantes. Essa flexibilidade contribui para a obtenção de dados mais ricos e contextualizados permitindo ao entrevistador seguir um direcionamento sem restringir as possibilidades de aprofundamento conforme surgem novas informações durante a interação com o entrevistado.

Tal flexibilidade é essencial em pesquisas qualitativas, pois favorece a produção de dados mais significativos e contextualizados, respeitando a subjetividade e a singularidade das experiências relatadas. Assim, a entrevista semiestruturada revela-se uma ferramenta metodológica eficaz para captar a complexidade dos fenômenos sociais sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

A entrevista, quando bem planejada e conduzida, configura-se como um dos métodos mais ricos e versáteis para se compreender os significados e experiências dos indivíduos em seus contextos sociais. Sua escolha como instrumento de trabalho de campo justifica-se pela profundidade das informações que é capaz de revelar, contribuindo significativamente para a análise e compreensão dos fenômenos sociais investigados.

A observação não participante é uma técnica valiosa nas pesquisas qualitativas, especialmente quando o objetivo é compreender as práticas e os desafios enfrentados pelos professores na educação infantil. Nessa modalidade, o pesquisador assume um papel de espectador, sem interferir nas atividades dos sujeitos observados, o que permite uma análise mais fiel da realidade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 74) “a observação direta do comportamento em uma situação natural oferece uma visão mais completa do contexto e permite o entendimento das interações sociais que ocorrem no ambiente estudado”. Isso é fundamental para identificar aspectos como a rotina dos docentes, os recursos disponíveis, os níveis de estresse e a complexidade das demandas pedagógicas, administrativas e afetivas.

Nesse mesmo sentido, Triviños (1987, p. 138) destaca que a observação não participante “permite captar a realidade tal como ela se apresenta, sem a interferência do pesquisador, oferecendo dados ricos e contextualizados para análise”. A postura adequada do observador, portanto, favorece uma interpretação mais crítica dos elementos visíveis e invisíveis das práticas escolares, revelando, por exemplo, a precarização das condições de trabalho, a escassez de apoio pedagógico e o acúmulo de funções enfrentado pelos professores.

Com base nessa técnica, é possível perceber como esses fatores estruturais, por exemplo, a ausência de planejamento coletivo, o número excessivo de crianças por turma, entre outros. Acarreta nessa desvalorização profissional que gera impactos diretamente no bem-estar e no desempenho dos docentes. A observação não participante, nesse contexto, não apenas documenta a realidade, mas também a interpreta, contribuindo para o debate sobre a urgência de melhorias nas políticas públicas voltadas à valorização da educação infantil.

A documentação indireta com fontes primárias, consiste na análise de registros originais produzidos por instituições ou indivíduos diretamente envolvidos. Com esse tipo de análise conseguimos examinar, com profundidade, registros oficiais, legislações, planos pedagógicos, relatórios institucionais, projetos políticos pedagógicos, e outros materiais que contextualizam a prática docente e as políticas educacionais.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 155) “As fontes primárias são constituídas por documentos que contêm dados originais, ainda não trabalhados ou analisados, oferecendo informações diretas sobre o objeto da pesquisa”. No contexto da educação infantil, essas fontes permitem que o pesquisador compreenda, por exemplo, como os docentes relatam suas experiências em registros pedagógicos, ou como documentos oficiais revelam a estrutura precária

de funcionamento das instituições. Além disso, Gil (2010, p. 44) destaca que,

A análise de documentos é especialmente útil em estudos de caráter descritivo, pois possibilita o acesso a informações que dificilmente seriam obtidas por meio de técnicas como entrevistas ou questionários.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Planos Municipais de Educação, as Leis Orgânicas dos Municípios e os regimentos escolares permitem compreender, por exemplo, quais são as exigências legais sobre a atuação docente, as metas de aprendizagem esperadas, os critérios de formação e as condições estruturais previstas, elementos diretamente ligados à sobrecarga, à responsabilização e à precarização do trabalho docente.

Esse tipo de abordagem contribui significativamente para a compreensão crítica do cotidiano dos docentes, uma vez que permite relacionar dados documentais com as condições concretas de trabalho, revelando contradições entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na prática. Dessa forma, a documentação indireta com fontes primárias se mostra uma ferramenta essencial para investigar de forma aprofundada e contextualizada as realidades vivenciadas por esses profissionais.

Assim, a junção entre os dados documentais, as informações obtidas por meio da entrevista, observações e relatos dos próprios professores enriquece a análise, oferecendo uma visão mais ampla e crítica da realidade escolar.

Após a coleta de dados, utilizando a análise qualitativa descritiva e exploratória, buscamos compreender os sujeitos através das suas ações, experiências e discursos. Por meio de entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise documental inicia-se um movimento de sistematização, categorização e interpretação dos dados, que visa transformar registros empíricos em conhecimento científico.

Segundo Bardin (2011, p. 126), “a organização da análise consiste em um conjunto de operações destinadas a transformar os dados brutos do texto em uma estrutura significativa e manejável, que permita inferências válidas e fecundas.” Nesse sentido, envolverá a organização e leitura flutuante dos dados, e as entrevistas, serão transcritas integralmente e submetidas à leitura analítica; as observações serão registradas em diários de campo, destacando situações cotidianas, interações e rotinas escolares; e os documentos como

PPP, regimentos e leis serão examinados para compreender as normas, diretrizes e contradições institucionais que influenciam o trabalho docente.

Em seguida, procede-se à categorização temática, conforme Bardin (2011), que define as categorias como agrupamentos de elementos analógicos que permitem classificar as partes do texto segundo o que possuem em comum. Nessa etapa, o pesquisador elabora categorias e subcategorias relacionadas ao objeto da pesquisa por exemplo: condições de trabalho, formação docente, relação cuidar-educar, valorização profissional, entre outras. Essas categorias são construídas com base tanto nas falas dos sujeitos quanto nos documentos analisados e nas anotações da observação não participante. Esse movimento interpretativo possibilita relacionar as práticas docentes observadas às políticas educacionais e às condições estruturais da Educação Infantil.

Por fim, as categorias resultantes serão interpretadas à luz do referencial teórico, especialmente autores como Tardif (2002), Libâneo (2012), Oliveira (2002), Gatti (2016), Nóvoa (2009), Saviani (2008) e Paulo Freire (1997), que discutem as condições de trabalho, a valorização e a formação docente. A análise buscará compreender como os discursos e as práticas revelam processos de desvalorização e desafios enfrentados pelos docentes na Educação Infantil, evidenciando as relações entre políticas públicas, práticas pedagógicas e subjetividades profissionais.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, uma instituição de ensino de educação básica, localizado na zona norte de Teresina (PI). A pesquisa contou com a participação de 2 professoras titulares, e 1 auxiliar de sala, sendo a mesma estagiária do curso de pedagogia. A escolha dos participantes entrevistados, justifica-se pela relevância das experiências e percepções desses atores no contexto educacional. Na acepção do Autor (Trivinos, 1987, p. 132) “o sujeito da pesquisa qualitativa não é visto como um objeto a ser analisado à distância, mas como um colaborador que ajuda o pesquisador a construir a compreensão do fenômeno investigado”. Nesse sentido, professores da educação infantil, enquanto participantes da pesquisa, devem ser reconhecidos como profissionais que possuem saberes construídos na prática, enfrentando desafios concretos como a desvalorização profissional, a precarização das condições de trabalho e a sobrecarga emocional.

Cada um desempenha um papel relevante na dinâmica escolar e no

processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com visões complementares e enriquecedoras para a compreensão do fenômeno investigado. Os professores, por sua atuação direta em sala de aula, e por ser o principal atuante da pesquisa foram fundamentais para oferecer informações práticas os desafios enfrentados no cotidiano no processo de realização do trabalho docente. A professora auxiliar de sala, pelas observações realizadas, contribuiu significativamente na rotina pedagógica e organizacional da sala de aula, ajudando no atendimento individual às crianças quando necessário, organização de matérias didático-pedagógicos entre outras atividades, por isso foi convidada a participar ativamente da pesquisa, considerando também o entendimento que os desafios postos diante da profissão já se colocam a partir do processo de formação, sendo, geralmente, concretamente vivenciados nos estágios.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

| PARTICIPANTES | FORMAÇÃO | TEMPO DE DOCÊNCIA | TEMPO DE ATUAÇÃO NESSE CMEI | TURMA QUE LECIONA NESSE CMEI |
|---------------|--|-------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Professora S | Especialização em Psicopedagogia Clínica, Escolar e Hospitalar | 14 anos | 6 anos | 2º período Manhã e tarde |
| Professora T | Mestrado | 30 anos | 3 anos | Maternal I Manhã e tarde |
| Estagiária N | Pedagogia (andamento) 8º Período | - | 1 ano e 7 meses no estágio | Circula em todas as turmas. Tarde |

Fonte: Elaboração da autora, com dados da pesquisa de campo (2025)

A postura com que nos colocamos diante da pesquisa e de suas participantes reconhece docentes como profissionais que, além de ensinar, também interpretam e ressignificam as políticas públicas, as condições materiais das escolas e as exigências sociais que recaem sobre a prática docente. Assim, a participação dos mesmos garante à pesquisa uma abordagem mais completa, contextualizada e coerente com a realidade educacional investigada, além de identificar fatores e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar da Educação pública.

A questão da escolha as professoras alocadas em turmas diferentes, veio da compreensão que na educação infantil existe certa diferença nos processos relacionados às turmas do maternal I e segundo período, que merece ser tratada no processo de trabalho; essas diferenças foram confirmadas nos depoimentos das professoras que, por vezes manifestaram preferências por trabalhar em uma ou outra. Logo, a diretora adjunta por conhecer melhor as professoras, achou pertinente a escolha das duas que se tornaram colaboradoras do trabalho. Já em relação a escolha da estagiária, está de acordo com o fato de ser a primeira experiência e contato em sala de aula como pedagoga e, além disso há, concretamente na dinâmica dos estágios, um papel relevante desempenhado no trabalho em sala de aula.

3 COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreender os aspectos históricos que envolvem o trabalho docente na Educação Infantil é essencial para analisar a desvalorização que ainda marca a trajetória desses profissionais no Brasil. Com uma análise sucinta ao longo do tempo, dentro do contexto histórico, quando houve a implantação das tendências pedagógicas e através delas veio a tendência tecnicista, dando início ao processo de desvalorização do papel do professor. Conforme as demais épocas o contexto foi se ampliando. Dentre elas, a etapa da Educação Básica que foi negligenciada pelas políticas públicas, tratada de forma secundária em relação ao ensino fundamental e médio, o que também de fato impactou diretamente nas condições de trabalho, na formação e no reconhecimento social dos educadores. Este capítulo propõe uma reflexão sobre os fatores históricos, sociais e legais que contribuíram para essa marginalização, destacando como essas dinâmicas ainda reverberam nas práticas educacionais e na estrutura das instituições de ensino voltadas à infância.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRABALHO E A DESVALORIZAÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um espaço de múltiplas descobertas, afetos e aprendizagens, tanto para as crianças quanto para os profissionais que ali atuam. No entanto, por trás das brincadeiras, das músicas e das atividades pedagógicas, há um cotidiano de trabalho intenso e, muitas vezes, invisibilizado. Os professores da Educação Infantil enfrentam desafios que vão desde a precarização das condições de trabalho até a baixa valorização profissional, aspectos que comprometem o bem-estar, a saúde e a qualidade da educação ofertada às crianças.

Porém essa desvalorização não veio ao acaso, durante anos a profissão docente ocupa essa posição de serviço, alguém cuja função era de cuidado e condução, e não de produção de conhecimento. Inclusive, esse papel de descaso lida historicamente com marcas de subordinação. Neste sentido, de acordo com Saviani (2008, p. 13)

O termo pedagogo provém do grego paidagogos, que designava o escravo encarregado de conduzir a criança (paidos) até o mestre. A pedagogia, portanto, nasce vinculada a uma função subalterna, o que ajuda a compreender, historicamente, a condição de menor prestígio social atribuída ao trabalho docente.

Nesse cenário, mostra-se o lugar social atribuído ao pedagogo, e por extensão ao professor, sobretudo na Educação Infantil. Desde da antiguidade, quem se responsabilizava por acompanhar e orientar as crianças não ocupava o lugar de “sábio” ou do “dono do saber”. Ou seja não é um fenômeno recente ou apenas decorrentes de políticas públicas atuais, ela está ligada ao social que associa a pedagogia ao “cuidador”, “tia” entre outros.

De acordo com Oliveira (2021), as condições de trabalho dos docentes na Educação Infantil refletem um histórico de descaso político e social com esta etapa de ensino, ainda vista por muitos como um espaço de cuidado assistencial, e não de educação plena. Isso se reflete ao longo do tempo, o descaso vinculado a forma como é tratado desde da estrutura física precária de muitas instituições, como na ausência de materiais pedagógicos adequados, em turmas

superlotadas e, especialmente, na sobrecarga emocional e física desses profissionais,

Nesse cenário, torna-se urgente considerar o conceito de trabalho docente como uma atividade complexa e que exige não apenas formação técnica, mas também sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Tardif (2002), o saber docente é construído na articulação entre o conhecimento acadêmico, o saber da experiência e o conhecimento do cotidiano escolar, sendo profundamente influenciado pelas condições objetivas de trabalho. Os relatos de educadores, especialmente em contextos públicos, evidenciam o esforço constante para garantir uma prática pedagógica de qualidade, mesmo diante de limitações estruturais. Essas experiências corroboram a ideia de que, “As condições de trabalho na educação infantil dificultam o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.” (Gatti, 2009, p. 91). Portanto, compreender as condições de trabalho desses professores é reconhecer o papel central que esses profissionais exercem na construção de uma sociedade mais justa, sensível e preparada para valorizar as infâncias. Mais do que dados, trata-se de escutar histórias, entender trajetórias e lutar por políticas que garantam o direito de ensinar com dignidade e de aprender com alegria.

A primeira infância, que compreende os primeiros seis anos de vida, é reconhecida como uma fase essencial para o desenvolvimento global da criança, exigindo do professor uma atuação sensível, intencional e altamente qualificada. Nesse contexto, o trabalho docente nessa etapa vai além do cuidado, trata-se de uma prática pedagógica complexa, que requer a articulação entre saberes teóricos e práticos, construídos na experiência e na formação contínua. No entanto, os desafios enfrentados por esses profissionais são diversos, especialmente no que se refere à profissionalização do ensino e à consolidação de uma cultura de colaboração entre os docentes. A atuação isolada, muitas vezes imposta pela organização das instituições e pela ausência de tempo e espaços coletivos, contribui para práticas fragmentadas e dificulta o desenvolvimento de propostas pedagógicas integradas.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, a Educação Infantil é assegurada como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Esta etapa da Educação Básica tem um papel fundamental na

promoção da equidade e no desenvolvimento integral das crianças, sendo essencial para garantir o acesso a oportunidades educacionais desde os primeiros anos de vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa concepção ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, em articulação com a vivência do educar e do cuidar.

Além disso historicamente, ela foi tratada de forma marginalizada nas políticas públicas, sendo muitas vezes associada ao assistencialismo e ao cuidado básico, em detrimento de sua dimensão educativa. Conforme Martins (2016, p. 2), “Durante muito tempo, a formação acadêmica dos professores não considerava a Educação Infantil como uma categoria formal de ensino”. A prioridade do Estado era o ensino fundamental, com foco nas habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, o que levava à crença de que as crianças pequenas não necessitavam de profissionais qualificados para sua educação. Isso refletia uma visão reducionista e tecnicista da infância, que desconsiderava as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano.

Mediante ao contexto histórico, a tendência pedagógica tecnicista teve uma forte influência em projetos de ensino com o objetivo apenas de formar alunos para o mercado de trabalho. Com sua força maior na década de 60 e 70 na ditadura militar, a técnica imposta seria para ajustar e tratar o indivíduo, para torná-lo produtivo e eficiente para o mercado de trabalho. Tornando o professor apenas como um transmissor de conteúdo, padronizado e burocrático reduzindo a sua importância e seu reconhecimento. Neste sentido, como afirma Saviani (2008, p. 25)

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira que torne-o objetivo e operacional. (...) na pedagogia tecnicista(...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

O autor, enfatiza bem como vê o modelo de educação tecnicista que se reduz a uma prática pedagógica a procedimentos mensuráveis e previsíveis, deslocando o principal foco nas outras dimensões da aprendizagem, como o social, crítica,

afetiva e etc. Possibilitando assim a desvalorização do papel do professor e refletindo nas suas condições de trabalho especialmente no que se refere à infraestrutura, remuneração, saturação de tarefas e reconhecimento profissional com uma sobrecarga maior nos dias atuais. Mesmo após avanços legais e normativos, a realidade ainda impõe desafios significativos para a efetivação dos direitos das crianças e dos profissionais que atuam nesse segmento.

Bem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) tenha estabelecido a exigência da formação inicial em nível médio para atuar na Educação Infantil, e posteriormente elevado essa exigência para a formação superior em Pedagogia, muitos profissionais ainda atuam sem a qualificação adequada. Vale apontar ainda que.

A exigência da formação superior para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não foi acompanhada por políticas efetivas de valorização profissional. Ao contrário, observa-se a manutenção de baixos salários, contratos precários e condições de trabalho desfavoráveis, o que gera um quadro de desprofissionalização e de desvalorização docente. (Oliveira, 2004, p. 145)

Nesse sentido, a formação inicial é o ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica fundamentada, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança, além de contemplar uma sólida base teórica, práticas supervisionadas de qualidade e uma reflexão crítica sobre o papel do educador na sociedade. Investir na formação inicial significa, portanto, investir na qualidade da Educação Infantil e na valorização da profissão docente.

A ausência de uma formação sólida e contextualizada contribui para a manutenção da desvalorização histórica dos professores, que ainda lutam por melhores condições de trabalho e reconhecimento como profissionais da educação e não apenas do cuidado. Saviani (2009) lembra que foi apenas a partir da década de 1980 que começaram a surgir manifestações mais intensas por mudanças na estrutura do curso de Pedagogia. A Lei nº 5.692/71, ao instituir a habilitação de nível médio para o exercício do magistério e introduzir cursos de licenciatura curta (com duração de três anos), contribuiu para a formação de profissionais com baixa qualificação, especialmente para os primeiros anos do ensino fundamental e a Educação Infantil.

Apesar dos avanços institucionais, como o reconhecimento da Educação

Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, persistem sérias lacunas na valorização e nas condições de trabalho desses profissionais. Desse modo, a negligência histórica em oferecer uma formação inicial adequada para os profissionais da Educação Infantil, vem associada à ausência de políticas públicas robustas para formação inicial e continuada, que representam um dos principais reflexos da desvalorização dessa categoria no Brasil. Além da precariedade estrutural de muitas instituições de ensino, evidencia a necessidade de investimentos concretos na melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças de 0 a 5 anos.

A luta por uma licenciatura plena (com quatro anos) e uma formação mais sólida reflete o esforço pela valorização do magistério e a superação de práticas educativas fragmentadas e descontextualizadas. Contudo a necessidade de reconhecimento da educação infantil como prática pedagógica qualificada, que exige formação específica e valorização social, distanciando-se de concepções que a confundem com mera extensão das funções maternas, como afirma Freire (1996, p. 68 – grifo do autor)

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”.

Nessa perspectiva, o papel do professor se torna ainda mais central e requer formação crítica, sensível às necessidades da infância e capaz de articular teoria e prática pedagógica de forma significativa.

Portanto, a valorização desses profissionais exige mais do que discursos e normativas, requer ações concretas no campo da formação, da remuneração, das condições de trabalho e do reconhecimento social. Investir nessa etapa da educação é investir no futuro do país, pois crianças bem cuidadas e bem educadas terão maiores chances de se desenvolver plenamente e contribuir de forma positiva para a sociedade.

3.2 A DESVALORIZAÇÃO, MARCADORES SOCIAIS E REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por contradições, lutas e permanências. Sua origem está profundamente entrelaçada com o papel da mulher na sociedade, o que contribuiu para a construção de um imaginário que desvaloriza o trabalho docente nesta etapa. Entender as raízes dessa desvalorização exige um olhar atento à história, à cultura e às estruturas sociais que moldaram a educação das crianças pequenas ao longo do tempo. É importante destacar que essa desvalorização atinge, em sua maioria, as mulheres, já que a Educação Infantil é um espaço amplamente dominado por mulheres.

Esse papel de mediação entre a infância e a educação foi, com o tempo, sendo atribuído às mulheres, especialmente no interior das famílias. Com a consolidação da modernidade, da divisão sexual do trabalho e da construção do espaço doméstico como o lugar "natural" da mulher, o cuidado infantil passou a ser visto como uma extensão da função materna. Paulo Freire, em sua obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. "Traz reflexões acerca do papel da mulher na educação das crianças pequenas, que, por muito tempo, foi confundido com afeto e cuidado, sendo deixadas de lado as competências inerentes ao magistério." (Freire, 1997, p. 10-11) Essa ideia de "dom natural" ainda hoje reverbera nas práticas pedagógicas e nas percepções sociais sobre a docência na Educação Infantil. E com o uso do termo como "tia" reforça essa visão, transformando a professora em uma figura afetiva e subalterna, associada mais ao cuidado doméstico do que a prática pedagógica qualificada que é frequentemente confundida com práticas de cuidado meramente físico, desconsiderando o trabalho intelectual, técnico e pedagógico que ela envolve.

A feminização da profissão docente é outro elemento-chave para compreender esse processo. Paulo Freire ao afirmar que. "Não é por acaso que, em nosso país, a mulher, em sua maioria, é professora da educação infantil." (Freire, 1997, p. 10) Logo que, evidenciar a feminização histórica da docência infantil remete ao estereótipo de cuidado e afeto naturalizados como atributos femininos, e por esse modo ter o papel da mulher como professora da educação infantil para a sociedade em geral seria o ideal e mais natural. Essa visão foi

reforçada por políticas públicas que, historicamente, não priorizaram, relegando-a à responsabilidade de instituições filantrópicas e religiosas, muitas vezes sem qualquer vínculo com as diretrizes educacionais do país.

"A sociedade supõe que a mulher, quando professora, tem obrigação de lecionar por vocação, um chamado utópico para a educação das crianças, como no passado, onde o papel da mulher no lar era educar os filhos." (Bastos, 2018, p. 12). Esse pensamento é profundamente problemático, pois naturaliza a precarização da profissão, dificulta o reconhecimento do trabalho pedagógico como técnico e especializado, e perpetua desigualdades de gênero.

Outro ponto a ser destacado é a relação entre o cuidado e o educar. Tradicionalmente vistos como esferas separadas, os estudos contemporâneos defendem a indissociabilidade entre ambos. Segundo Oliveira (2004, p. 112)

A docência na educação infantil tem sido marcada pela associação do trabalho pedagógico às tarefas do cuidar, como alimentar, higienizar e oferecer afeto. Essa vinculação, historicamente naturalizada como responsabilidade feminina, tem contribuído para a desvalorização da profissão, na medida em que reduz a complexidade da prática docente a prolongamento de funções maternas.

Nesse contexto, a autora reforça que a desvalorização da educação infantil não se resume apenas a baixos salários, mas ao social que associam a professora o papel de "segunda mãe", ou de "cuidadora" responsável por alimentar, trocar fraldas e acolher efetivamente. Nesse sentido essa visão apaga a dimensão de profissional e pedagógico do trabalho docente, reduzindo-o a tarefas de cuidado biológico, quando na verdade o cuidar e educar envolve várias dimensões, construções de valores e habilidades sociais dentro do desenvolvimento infantil. Entretanto, essa concepção ainda não está consolidada nos sistemas educacionais e na cultura escolar brasileira. É preciso desconstruir essa visão hierárquica e reconhecer que o trabalho docente na Educação Infantil é educativo por excelência, mesmo quando envolve ações cotidianas como dar banho ou contar histórias.

Portanto, a valorização das professoras da Educação Infantil passa, necessariamente, pela superação de estereótipos de gênero que ainda permeiam as práticas educativas e a visão social sobre o papel das mulheres na

docência. A construção de políticas públicas eficazes, que assegurem salários dignos, condições adequadas de trabalho, formação continuada e reconhecimento social, é imprescindível para mudar o cenário de desvalorização. Também é necessário repensar os currículos dos cursos de formação docente, incorporando uma abordagem crítica, interdisciplinar e voltada para as especificidades da infância.

A Educação Infantil deve ser entendida como uma etapa formativa com identidade própria, e não como mera preparação para o ensino fundamental. O reconhecimento de que o trabalho docente com crianças pequenas envolve saberes específicos, tanto pedagógicos quanto afetivos, é fundamental para transformar a realidade das instituições e o imaginário social que ainda associa o cuidado ao instinto materno, e não à profissionalização. Além disso, a primeira infância compreende o período que vai do nascimento até os seis anos de idade, sendo uma fase fundamental para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Nesse momento, o papel do professor é especialmente delicado e complexo, pois exige não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também uma sensibilidade para as necessidades específicas dessa faixa etária.

Diante disso, é urgente ressignificar o lugar da Educação Infantil na sociedade brasileira, ampliando o debate público sobre sua importância e fortalecendo ações que promovam sua valorização efetiva. Isso implica não apenas em garantir melhores condições de trabalho e formação às educadoras, mas também em promover uma mudança cultural profunda, que reconheça a infância como uma fase essencial da vida humana e da formação cidadã. A escola, como espaço privilegiado de socialização, deve ser vista como um território de experiências significativas, onde o cuidar e o educar se entrelaçam para garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Nesse processo, as professoras desempenham um papel central, pois são elas que, diariamente, constroem vínculos, planejam práticas pedagógicas e enfrentam desafios com criatividade, dedicação e sensibilidade.

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E (DES)VALORIZAÇÃO

O trabalho docente, especialmente na Educação Infantil, é atravessado por múltiplos desafios e exigências que vão além da atuação pedagógica em sala de aula. As condições em que esse trabalho ocorre influenciam diretamente a qualidade do ensino, o bem-estar dos profissionais e o reconhecimento social da profissão. No entanto, a desvalorização histórica e estrutural da docência marcada por baixos salários, infraestrutura precária, ausência de políticas efetivas de formação continuada e sobrecarga de tarefas ainda é uma realidade em muitas instituições de ensino, sobretudo na rede pública. Neste capítulo, analisam-se os aspectos que envolvem as condições concretas de trabalho das professoras da Educação Infantil e os efeitos da desvalorização profissional, destacando como esses fatores impactam não apenas os docentes, mas também o processo educativo como um todo.

4.1 SOBRE A VALORIZACAO E A DESVALORIZACAO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Compreender as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil é reconhecer o papel central que esses profissionais exercem na construção de uma sociedade mais justa, sensível e preparada para valorizar as infâncias. Mais do que dados, trata-se de escutar histórias, entender trajetórias e lutar por políticas que garantam o direito de ensinar com dignidade e de aprender com alegria. Interessante notar que, professores da educação Infantil ainda enfrentam desafios estruturais no Brasil. Muitas instituições funcionam com infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos, a falta de uma auxiliar de sala, precariedades que envolvem salário, horas de planejamento (HP), formação, número de alunos, carga horária, regime de trabalho, rotatividade, saúde dos profissionais, entre outros aspectos. No entanto é necessário compreender que o trabalho pedagógico com crianças pequenas não é apenas um ato de transmissão de conhecimentos, mas um processo de mediação cultural, afetiva e ética.

É nesse contexto que o papel da professora assume uma centralidade inegável, exigindo formação sólida, compromisso ético e reconhecimento social.

No contexto do ensino, a problemática da desvalorização docente acarreta sobrecarga que o professor precisa enfrentar. São várias tribulações no processo de formação acadêmica, para que seu esforço e estudo realmente valham a pena, o que frequentemente implica noites sem dormir, altos níveis de estresse, enfrenta diversas situações que afetam sua saúde mental, desencadeando doenças psicológicas e físicas posteriormente, na vida profissional comprometendo seu desempenho.

Além disso, o professor na educação infantil acumula diversas responsabilidades, que vão desde o planejamento pedagógico até o cuidado direto com a criança. Nesse contexto a falta de uma auxiliar de sala junto com o apoio pedagógico é uma questão crítica que impacta negativamente o desempenho e a qualidade do ensino e do atendimento às crianças. Sendo uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, exige suporte adequado, que inclui recursos pedagógicos, formação continuada e equipes multidisciplinares a carga de trabalho é elevada, exigindo esforço físico e emocional, especialmente nas turmas com crianças muito pequenas. Gatti (2008, p. 42) explica que

As professoras da Educação Infantil enfrentam uma carga de trabalho extremamente intensa, acumulando tarefas pedagógicas, de cuidado, administrativas e de acompanhamento das famílias, o que gera desgaste físico e emocional e contribui para a desvalorização da profissão.

Pois evidencia que essa sobrecarga não está apenas no volume de atividades, mas na complexidade das funções atribuídas as professoras, além da desvalorização social e financeira que elas se encontram. Essa multiplicidade de funções raramente é reconhecida nos discursos oficiais e nos meios de comunicação, que ainda tratam a Educação Infantil como “preparação para o ensino fundamental” e não como uma etapa com valor em si mesma. Contudo, muitos professores enfrentam desafios significativos devido à ausência de condições estruturais e institucionais adequadas. Disso se pode depreender que.

A docência tem sido marcada por uma sobrecarga crescente, em virtude da ausência de apoios adequados e de profissionais auxiliares que compartilhem as múltiplas tarefas escolares. Essa situação leva à desvalorização do trabalho docente, pois transforma o professor em responsável único por um conjunto

de funções que ultrapassam em muito a dimensão pedagógica. (Nóvoa, 1995, p. 25)

Sobretudo, a ausência de um auxiliar de sala e de apoio pedagógico gera consequências significativas tanto para os professores quanto para as crianças. Nos professores, gera sobrecarga física e emocional, esgotamento profissional, problemas de saúde como a síndrome de Burnout, além da dificuldade de planejamento pedagógico adequado. Isso compromete diretamente a qualidade do ensino e reduz a motivação profissional, podendo inclusive provocar evasão da carreira. Nas crianças, a falta de suporte especializado dificulta o atendimento às necessidades específicas, especialmente das que possuem deficiência ou transtornos de desenvolvimento, resultando em práticas pedagógicas menos eficazes e em lacunas no processo de aprendizagem. Em muitas escolas, especialmente nas zonas rurais, os professores trabalham sozinhos, sem suporte para lidar com a diversidade de necessidades das crianças e com a alta demanda.

Além disso, a inexistência de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e terapeutas ocupacionais, compromete o atendimento às necessidades específicas das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade ou com necessidades especiais. “Pois é de total direito que esses alunos tenham o melhor atendimento especializado e garantia desses direitos através de uma educação inclusiva” (Brasil, 1988). Isto implica entender que a inclusão não se faz de forma individual, mas sim de forma coletiva, sendo esse o primeiro passo para sanar os desafios e frustrações enfrentados no cotidiano escolar.

Outro fator preocupante enfrentado pelos docentes na Educação Infantil são os contratos temporários, muito comuns nas redes municipais. A contratação de professores de forma temporária, muitas vezes sem a devida garantia de direitos trabalhistas ou acesso a benefícios, gera uma série de incertezas quanto à continuidade do vínculo empregatício. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 137) entendemos que

A expansão da educação básica, em particular da educação infantil e dos anos iniciais, tem se apoiado fortemente na contratação de professores em caráter temporário e precário. Essa forma de contratação fragiliza a profissionalização

docente, aprofunda a desvalorização social do magistério e impede a construção de uma identidade profissional sólida.

Essa instabilidade impacta negativamente o planejamento a longo prazo das atividades escolares, dificulta a construção de projetos pedagógicos consistentes e reduz o engajamento dos profissionais, também contribui para o aumento da má qualidade de ensino, do desemprego e de diversas outras consequências sociais. A constante rotatividade imposta por esses contratos impede que o professor estabeleça vínculos duradouros com os alunos, o que é essencial, especialmente na Educação Infantil, onde o afeto e a segurança emocional são pilares do processo educativo.

Além disso, a insegurança contratual impede o investimento na formação continuada, pois muitos docentes não sabem se estarão no cargo no ano seguinte. Essa descontinuidade prejudica tanto o desenvolvimento profissional do educador quanto a qualidade do ensino ofertado. Os professores temporários também são frequentemente excluídos de momentos de planejamento coletivo e de decisões pedagógicas institucionais, reforçando sua marginalização dentro do próprio espaço escolar. Isso afeta a autoestima e a valorização profissional desses trabalhadores, criando um ciclo de precarização que se perpetua.

Portanto, para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, é essencial que se assegurem condições dignas de trabalho, como a estabilidade profissional, a valorização dos docentes e o reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas.

Ademais, outro ponto a ser analisado, é a desvalorização associada ao professor, ao colocar um estudante de pedagogia o estagiário para substituir um professor formado, o que fere princípios de qualidade e desrespeito as políticas públicas de formação docente. São casos ocorridos geralmente em escolas públicas, essa substituição representa uma grave forma de precarização das relações de trabalho docente e reflete o descaso histórico com a valorização da profissão. Essa prática, comum, tem sido utilizada como estratégia de redução de custos e contenção orçamentária, em detrimento da qualidade educacional e da garantia de direitos trabalhistas dos profissionais da educação. Ao recorrer a estagiários em lugar de docentes habilitados, o poder público desrespeita os princípios legais e pedagógicos que asseguram o direito das crianças a uma educação mediada por professores qualificados e com formação específica.

A precarização do trabalho docente assume múltiplas formas, como a expansão dos contratos temporários, a sobrecarga de tarefas e a substituição de profissionais formados por trabalhadores sem qualificação específica. (Oliveira 2008, p. 69)

Essa realidade demonstra que professores da educação infantil ainda ocupa uma posição de desvalorização dentro das políticas públicas, reforçando a ideia equivocada de que o trabalho com crianças pequenas exige apenas o cuidado, afeto, e não formação pedagógica consistente. Gatti (2009, p. 95) enfatiza que “a ausência de profissionais qualificados compromete a construção de práticas educativas intencionais e enfraquece a consolidação da identidade docente na Educação Infantil”. Visto que, a presença de estagiários em substituição a professores efetivos também compromete a continuidade pedagógica e o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a prática de substituição por estagiários impacta negativamente a formação inicial desses estudantes, pois acarreta desvio de função, sobrecarga, além do valor salarial que não submete a função, todavia ele continuará recebendo o valor de estágio, com ademais funções para as quais ainda não estão preparados, sendo expostos a situações de trabalho sem acompanhamento adequado. Nesse contexto, substituir o educador por estagiários não apenas desqualifica o processo educativo, mas também rebaixa o papel social do professor, desconsiderando sua formação acadêmica e seu compromisso ético-político com a educação.

Vale apontar ainda que a organização da educação infantil exige atenção especial em relação a dimensão física da sala, números de crianças por turma e tempo de interação com os professores, pois turmas superlotadas dificultam a atenção individualizada, além de comprometer a segurança e o cuidado com as crianças. Nas palavras da Oliveira, (2008, p. 64) entendemos que. “O excesso de crianças por sala, aliado a ausência de tempo para planejamento e estudo, compromete a qualidade do trabalho docente e reforça a desvalorização da profissão, principalmente na Educação Infantil.” Quando o número de alunos excede o recomendado, há comprometimento direto da qualidade pedagógica, turmas muito cheias reduzem as possibilidades de o professor acompanhar o ritmo de aprendizagem individual, atender às necessidades emocionais das

crianças e promover atividades significativas e seguras. O professor sobrecarregado, tende a ter menos tempo para observar, planejar e refletir sobre suas práticas, o que enfraquece a intencionalidade educativa.

A superlotação das salas também gera estresse, ansiedade e fadiga emocional. O docente precisa dividir sua atenção entre muitas crianças, cuidando de aspectos de higiene, alimentação, segurança e mediação de conflitos. Isso leva a um esgotamento físico e mental, muitas vezes invisibilizado pela ideia de que trabalhar com crianças pequenas é “simples” ou “vocacional”. O tamanho das turmas, portanto, é também um indicador da valorização profissional e da prioridade dada à primeira infância nas políticas públicas.

Embora a BNCC (2017) e o ECA (Lei nº 8.069/1990) não fixem um número exato de alunos por turma, orientam que o atendimento deve ocorrer em ambientes adequados, seguros e que garantam atenção individualizada. Muitos sistemas municipais de ensino, inspirados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2009), estabelecem como referência: Creche (0 a 3 anos): de 6 a 8 crianças por professor; Pré-escola (4 a 5 anos): de 15 a 20 crianças por professor. Esses números consideram a complexidade do cuidado e das interações nessa fase do desenvolvimento, nas quais o professor é responsável por acolher, educar, observar e mediar o brincar e o aprender. O número reduzido de alunos não é apenas uma questão de ensino, mas também de cuidado e proteção da infância.

Portanto, a questão do número de alunos por sala revela uma contradição histórica, ao mesmo tempo em que se reconhece sua importância para o desenvolvimento humano, o Estado e muitas redes públicas ainda mantêm estruturas precárias e superlotadas, e essa realidade reforça a desvalorização da profissão, pois impede que o professor exerça plenamente seu papel educativo e reflexivo. Garantir turmas pequenas não é um privilégio, mas uma condição mínima para o direito à educação de qualidade e para a valorização da docência.

Além disso, o tempo destinado às Horas de Planejamento (HP) constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade do trabalho docente, sendo um espaço de reflexão, estudo e organização das práticas pedagógicas. Apesar da importância reconhecida, muitos professores não têm garantido esse direito de forma plena. Em diversas redes públicas, as horas de planejamento

são reduzidas, acumuladas ou até substituídas por outras atividades administrativas.

A Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, estabelece que, no máximo, dois terços da jornada de trabalho do professor devem ser destinados à interação com os alunos, reservando-se o terço restante para atividades extraclasse, como planejamento e avaliação. No entanto, apesar dessa garantia legal, muitos professores da Educação Infantil ainda enfrentam dificuldades em usufruir desse direito plenamente, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela ausência de políticas institucionais que assegurem condições adequadas para o exercício da docência. Conforme destaca Oliveira (2008, p. 72), “a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o planejamento fragilizam a identidade profissional docente e comprometem a qualidade do processo educativo”. Nesse sentido, o tempo de planejamento se configura como um espaço privilegiado de formação e valorização, permitindo que o professor articule teoria e prática.

Na perspectiva de Freire (1996, p. 39), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sendo, portanto, essencial que os professores disponham de tempo e condições institucionais para analisar e reconstruir suas ações educativas. Dessa forma, as Horas de Planejamento devem ser compreendidas como tempo pedagógico de formação, que reconhece o caráter intelectual e profissional da docência, contribuindo para romper com a histórico de desvalorização do trabalho do professor.

Nesse sentido, é imprescindível a formulação e implementação de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam a importância do trabalho docente nessa etapa de ensino. Essas políticas devem contemplar não apenas aspectos salariais, mas também oportunidades de formação continuada, acompanhamento pedagógico, condições adequadas de infraestrutura e participação ativa dos professores nos processos decisórios. Valorizar os profissionais dessa etapa é investir diretamente na base da educação brasileira, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e o avanço social do país.

4.2 CARREIRA, FORMAÇÃO E SALÁRIOS NO CONTEXTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A carreira dos professores da educação básica no Brasil enfrenta diversos desafios relacionados às condições de trabalho e ao desenvolvimento profissional. Disponível na revista Política e Planejamento Educacional, do artigo "Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional." A Pesquisa realizada em 12 estados brasileiros e suas capitais, intitulada "Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas", analisou aspectos cruciais dos planos de carreira, como a formação necessária para ingresso na profissão, a jornada de trabalho, os incentivos para a formação continuada e a progressão na carreira. Os resultados evidenciam a necessidade de avanços significativos no ingresso por meio de concurso público, na implementação de jornada de trabalho em tempo integral e na regulamentação de licenças que possibilitem a formação continuada. Tais avanços são fundamentais para configurar uma carreira docente que contribua para a valorização política e social do magistério. Apesar do reconhecimento da importância do professor para a qualidade da educação, ainda persistem inúmeros obstáculos que dificultam a garantia de condições de trabalho adequadas e o pleno desenvolvimento profissional dos docentes.

Outro fator preocupante é a negligência na oferta de formação continuada de qualidade. Embora a LDB (Lei nº 9.394/1996) tenha estabelecido a exigência de formação inicial em nível médio e posteriormente superior em Pedagogia, muitos profissionais ainda atuam sem formação adequada, especialmente em regiões mais vulneráveis, como áreas rurais. Na acepção da autora Gatti (2008, p. 67)

As políticas de formação continuada têm se caracterizado por ações desarticuladas, episódicas e muitas vezes descontextualizadas da realidade dos professores. Na educação infantil, em particular, isso acentua a sensação de desvalorização profissional, pois o professor não encontra nessas formações apoio real para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Essa formação deve desenvolver habilidades específicas para lidar com as complexidades da sala de aula, diversidade cultural, crianças atípicas, além de

planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Programas de formação também fortalecem a identidade docente e o reconhecimento da docência como profissão especializada. A formação continuada emerge, assim, como um elemento indispensável para o acompanhamento do currículo escolar e para a atualização frente às novas teorias e práticas educativas. Infelizmente, muitos docentes ainda não enxergam a formação continuada como uma prioridade ou como um direito a ser buscado, o que acaba por gerar consequências negativas para o ensino e para sua própria valorização profissional. No entanto, as longas jornadas e acúmulo de funções dificultam a adesão a cursos e seminários. A ausência de horários flexíveis inviabiliza a participação de muitos professores nesses processos de aperfeiçoamento. Essa formação possibilita ainda que o educador compreenda a criança como um sujeito de direitos, valorizando sua singularidade e respeitando suas diferenças, o que contribui para uma educação mais democrática e inclusiva.

A formação inadequada compromete diretamente a qualidade do ensino oferecido e reforça a desvalorização dos profissionais que, frequentemente, são vistos socialmente mais como cuidadores do que como educadores especializados. A formação docente é, portanto, um componente essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, etapa que demanda conhecimentos específicos sobre psicologia do desenvolvimento, neurociência e pedagogia adequada para a primeira infância. Vale apontar ainda que.

A formação continuada é indispensável à profissionalização docente, pois permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática e atualizar seus saberes. No entanto, quando essa formação não é garantida como política pública, mas deixada à iniciativa individual, reforça-se a desvalorização e a precarização do magistério. (Libâneo, 2004, p. 63)

Além da dificuldade de acesso, existe a carência de políticas públicas que garantam efetivamente a formação continuada, com programas permanentes, bem estruturados e financiados que atendam às necessidades reais dos docentes, sobretudo aqueles que atuam em regiões menos favorecidas.

Essa atualização constante é imprescindível para que o professor esteja

alinhado com as demandas contemporâneas da educação, incorporando novas metodologias, práticas pedagógicas e conteúdos que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva. Outro aspecto importante diz respeito ao fortalecimento da identidade profissional e ao reconhecimento do trabalho do professor como uma profissão especializada é essencial para a sociedade.

Por fim, é impossível falar sobre as condições de trabalho dos professores sem discutir o financiamento da educação. A escassez de recursos destinados à Educação Infantil compromete a qualidade da formação, os salários e a infraestrutura das instituições. Como afirma Saviani, (2008, p. 152)

Enquanto não houver um financiamento adequado e compatível com a importância social da educação infantil, continuará prevalecendo a precariedade de suas condições de funcionamento. Essa precariedade repercute diretamente na desvalorização do magistério, pois impede a garantia de salários dignos, formação consistente e condições materiais indispensáveis ao trabalho docente.

Sem o devido investimento público, os professores permanecem em ambientes de trabalho precários, com escassez de materiais didáticos, infraestrutura insuficiente e jornadas exaustivas. Além disso, a falta de incentivos financeiros dificulta a valorização profissional e o reconhecimento da importância do professor. O financiamento insuficiente também limita a oferta de formações continuadas gratuitas, cursos de especialização, além de não permitir que os sistemas de ensino promovam políticas de carreira mais atrativas e permanentes. Ainda a respeito dessa problemática, podemos afirmar que.

A insuficiência de financiamento público para a educação básica, particularmente para a educação infantil, repercute em baixos salários, carência de recursos didáticos e precárias condições de trabalho. Essa realidade compromete a qualidade do ensino e reforça a histórica desvalorização do magistério. (Libâneo, 2012, p. 103)

O financiamento da Educação Infantil é um dos principais entraves para a superação da precarização docente e para a consolidação de uma educação de qualidade. Mesmo sendo uma etapa integrante da Educação Básica e, portanto, de financiamento obrigatório por parte do Estado, a Educação Infantil ainda sofre com baixos repasses e falta de prioridade nos planos orçamentários

municipais, que são os entes federativos responsáveis majoritariamente por sua oferta. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 20 prevê o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação até 2024; entretanto, esse índice ainda não foi alcançado, comprometendo o cumprimento das demais metas e estratégias, especialmente aquelas voltadas à valorização dos profissionais da educação. Assim, é evidente que discutir qualidade na Educação Infantil passa, inevitavelmente, por discutir financiamento público justo, eficiente e transparente.

Nessa perspectiva, torna-se urgente uma reformulação nas políticas públicas educacionais que contemplem não apenas a expansão do acesso à Educação básica, mas também a valorização concreta dos profissionais que nela atuam. Isso inclui a garantia de salários dignos, condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento e estudo, acesso à formação continuada e reconhecimento social.

Contudo, observamos que, investir na Educação Infantil é, portanto, investir no futuro do país, na redução das desigualdades sociais e no fortalecimento de uma sociedade mais justa e equitativa. A construção de um sistema educacional de qualidade depende, essencialmente, da priorização dessa etapa educacional e da valorização dos profissionais que nela atuam.

Apesar das diversas lutas da categoria e de avanços em políticas públicas voltadas à valorização do magistério, a Lei nº 11.738/2008 surgiu como instrumento essencial para consolidar a valorização dos profissionais da educação básica, incluindo os da Educação Infantil, ao garantir uma remuneração mínima e condições dignas de trabalho. Seu propósito é assegurar a dignidade profissional e reconhecer a importância social do educador, fortalecendo o princípio constitucional de que a valorização docente é condição para a qualidade da educação (CF, art. 206, inciso V).

No entanto, muitos desafios ainda persistem a implementação da lei encontra entraves significativos, principalmente nas redes municipais, que são as principais responsáveis pela Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a insuficiência de horas destinadas ao planejamento pedagógico, a alta rotatividade de profissionais, o excesso de alunos por turma, a carência de materiais didáticos e pedagógicos, além da estrutura física inadequada de muitas instituições de ensino. A ausência de condições adequadas impacta

diretamente a qualidade do ensino ofertado às crianças. Isso faz com que o piso salarial ainda não seja realidade para muitas professoras, perpetuando o quadro de desvalorização já denunciado por diversos autores. Apesar das exigências crescentes de qualificação e do reconhecimento do papel pedagógico da Educação Infantil, a remuneração permanece abaixo de níveis adequados, especialmente no setor público municipal, essa desigualdade salarial é reflexo da visão histórica de que o trabalho com crianças pequenas não requer valorização, além de estar ligada à hierarquização entre os níveis educacionais, reforçando a falsa ideia de que a Educação Infantil não é um trabalho especializado. Interessante notar que.

Os baixos salários pagos aos professores, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais, refletem a pouca importância que a sociedade atribui a esses níveis de ensino. Essa desvalorização material se articula à desvalorização simbólica, reforçando a ideia de que se trata de um trabalho de menor prestígio e complexidade. (Libâneo, 2012, p. 49)

Essa afirmação escancara o ciclo de precariedade em que muitos educadores estão inseridos, em que a falta de recursos para o desenvolvimento profissional gera estagnação e, consequentemente, compromete a qualidade da educação oferecida além de prejudicar o profissional que atua sem motivação podendo levar à necessidade de múltiplos empregos para complementar a renda, gerando sobrecarga física e emocional

No entanto, a Lei nº 14.817/2024 conhecida como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica um marco histórico na valorização docente no Brasil. Ao incluir no artigo 3º o inciso IV que prevê o plano de carreira docente com base no piso salarial, ela estabelece jornada de trabalho com até 2/3 de tempo em sala de aula e 1/3 para atividades extraclasse, garantindo aos professores espaço para planejamento, estudo e formação continuada. Representando um avanço significativo na luta pela valorização do magistério na educação básica ao institucionalizar a obrigatoriedade de um plano de carreira docente alinhado ao piso salarial e à jornada pedagógica equilibrada.

No contexto da Educação Infantil, tal medida busca corrigir um histórico de negligência e precarização das condições de trabalho docente. Como afirma

Libâneo (2012, p. 103), “a valorização dos professores deve traduzir-se em políticas concretas de carreira, salário e condições de trabalho, sem as quais a profissão docente se torna vulnerável à precarização e à perda de prestígio social”. Nessa mesma direção, Oliveira (2008, p. 61) ressalta que “a ausência de planos de carreira sólidos e a recorrência de contratos temporários revelam uma política de desvalorização docente, especialmente na educação infantil”.

Assim, a referida lei surge como tentativa de romper com a tradição histórica de desvalorização da docência na primeira etapa da educação básica, embora sua efetivação ainda dependa de vontade política, financiamento adequado e reconhecimento social da importância do trabalho pedagógico na infância. Em muitas redes municipais, professores da educação infantil cumprem carga horária completa em sala de aula, sem tempo adequado para planejamento, avaliação e interação com a família, o que dificulta a prática pedagógica de qualidade e aumenta o desgaste profissional. Em outras palavras, o reconhecimento financeiro do trabalho docente está intrinsecamente relacionado à prioridade orçamentária que o Estado confere à Educação. Quando os investimentos são insuficientes ou mal distribuídos, as consequências recaem diretamente sobre os profissionais, que enfrentam a sobrecarga de trabalho e a invisibilidade social de sua função.

É fundamental, portanto, que a sociedade e os gestores públicos reconheçam a centralidade do professor da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças e invistam de forma efetiva na valorização dessa etapa, pois garantir condições justas de trabalho é, também, garantir uma educação de qualidade para as novas gerações. E a questão salarial não é apenas uma demanda individual dos professores, mas um fator estrutural que afeta o funcionamento do sistema educacional brasileiro como um todo. Garantir uma remuneração justa e compatível com a complexidade e a importância do trabalho docente é fundamental para assegurar a estabilidade profissional, o compromisso com a qualidade educacional e, consequentemente, o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e nas demais etapas escolares.

Além dos aspectos já abordados, apontamos também sobre insalubridade na Educação Infantil que colocam em risco a saúde física e mental das professoras, podendo destacar a exposição constante ao ruído elevado, contato

direto com fluídos corporais das crianças, sobrecarga física e emocional resultante da dupla função de cuidar e educar, além de turmas superlotadas e infraestrutura muitas vezes inadequadas. Que constitui uma das expressões mais visíveis da desvalorização docente, pois compromete a saúde física e emocional das professoras e afeta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico. Oliveira (2006, p. 45) afirma que “na educação infantil, o trabalho docente é frequentemente marcado por condições insalubres e exaustivas, resultantes da falta de infraestrutura e da desvalorização do caráter educativo desse nível de ensino”. Libâneo (2012, p. 112) complementa ao afirmar que a precarização das condições de trabalho reflete “a sobrecarga de atividades e a ausência de reconhecimento institucional”. Essas condições revelam que, embora o discurso da valorização docente esteja presente em documentos legais e políticas públicas, a realidade concreta continua marcada pela precarização e invisibilidade.

Portanto, discutir insalubridade na Educação Infantil é discutir direitos humanos e valorização profissional, uma vez que a docência só pode cumprir seu papel emancipador quando o trabalho é exercido em condições dignas.

5. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES E OS SEUS COMPONENTES NA REALIDADE INVESTIGADA

Neste capítulo apresentamos o processo de análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, quando realizamos entrevistas, seguida das observações e análise da documentação, que foram inicialmente organizados, transcritos e submetidos a uma leitura flutuante, etapa essencial para uma melhor aproximação do material. Em seguida, procedeu-se à construção dos dados que têm como finalidade discutir as condições de trabalho dos docentes na Educação Infantil, considerando os elementos que estruturam e influenciam diretamente o exercício da docência.

A discussão fundamenta-se em autores que problematizam a histórica desvalorização da profissão, evidenciando como fatores estruturais, organizacionais e políticos impactam a qualidade da prática pedagógica, a garantia dos direitos das crianças e os docentes. Dessa forma, busca-se

compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as implicações dessas condições para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Infantil.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contato inicial com a escola possibilitou identificar vários desafios enfrentados pelas professoras, bem como a desvalorização no salário, qualidade do ensino comprometida negativamente, esgotamento profissional e outros. Reiterando, esse trabalho de pesquisa se insere nos debates a respeito do espaço escolar, relacionado às condições de trabalho de seus profissionais, tendo em vista o que se espera de valorização profissional. Embora o tema das condições de trabalho e dos desafios enfrentados pelos professores da educação infantil seja amplamente discutido ao longo do tempo, ele continua atual e urgente.

O CMEI envolvido na investigação é uma instituição escolar de educação infantil inaugurada no dia 29 de agosto de 2018 e está localizado, no Bairro São Joaquim, na zona norte de Teresina (PI), onde são atendidas crianças principalmente das comunidades dos bairros próximos como, Mafrense, Parque Alvorada, Vila Carlos Feitosa, Vila Apolônia e Nova Brasília. A escola foi construída nas proximidades do Parque Lagoas do Norte e surgiu para atender os anseios da comunidade. Que não contava com escola dotada de estrutura adequada para atender a essa modalidade de ensino.

O CMEI tem capacidade para atender até 350 crianças da creche (berçário, maternal I e II) à pré-escola (1º e 2º Período), atendendo a faixa etária de 6 meses aos 5 anos de idade, matriculadas nos turnos manhã e tarde (do maternal I ao 2º período) e integral (02 salas de berçário) com carga horária de quatro horas por turno. À época da pesquisa, realizada no ano de 2025, o CMEI atendia 270 crianças nos turnos manhã e tarde, com a faixa etária de 02 a 05 anos.

O prédio segue a estrutura do projeto Pro-Infância B e chama a atenção pela estrutura ampla e moderna contando com 09 salas de aula climatizadas, na seguinte disposição: duas salas para atender exclusivamente ao berçário com fraldário e banheiras (crianças menores de 2 anos), duas salas com banheiros internos para atender crianças de 2 e 3 anos, e cinco salas de aulas para atender

à pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Além das salas de aula, o CMEI dispunha de sala multiuso (sala de leitura), banheiros feminino e masculino adaptados para a faixa etária atendida e para crianças cadeirantes; banheiros para visitantes e funcionários, estacionamento para funcionários, refeitório, lactário, cozinha, sala para professores, almoxarifado, sala de diretoria, sala de secretaria, pátio amplo e coberto e um jardim que embeleza o espaço externo da unidade. Contava também sistema de monitoramento por meio de mais de 30 câmeras instaladas nas dependências interiores e área exterior do CMEI. Dispunha, portanto, de uma boa estrutura física ocupando um espaço da comunidade em um terreno de 4.960.85m², com uma área construída de 1.899.24m².

Imagens 1 – fotografias de áreas internas à CMEI envolvida na pesquisa





Fonte: arquivo pessoal da autora (2025)

Não foi detectada nenhuma área ociosa na escola, o que é importante, pois todos os espaços estão destinados e aproveitadas ao desenvolvimento e aprendizado das crianças matriculadas. Sobre o material didático é satisfatório do ponto de vista das necessidades elementares, mas ainda precisa ser aprimorado, pois deixa a desejar em aspectos mais complexos, importantes para o pleno desenvolvimento das crianças, foi informado também que a quantidade de livros depende da quantidade de crianças matriculadas.

Além disso, o quadro de profissionais que atua na escola é bastante significativo, trata-se, aparentemente, pelo que aferimos na observação, de uma equipe harmoniosa e acolhedora; desde o vigilante até a diretora percebeu-se que há empenho para realização de um trabalho baseado no compromisso. Consta no Projeto Político Pedagógico que a unidade possui na gestão administrativa uma gestora titular, uma diretora adjunta, uma secretária, duas auxiliares de secretaria um auxiliar administrativo, oito professoras efetivas, cinco professoras substitutas, um auxiliar educacional, onze auxiliares de apoio a inclusão, e três estagiárias de pedagogia. Na equipe de apoio, encontram-se, quatro agentes de portaria, três zeladoras e duas merendeiras.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI, é o documento que trata, entre outras coisas, sobre a organização do trabalho pedagógico da escola a ser constituído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos; deve expressar o que se pretende em termos de compromissos com normas morais,

éticas e pedagógicas que levem em conta a pretensão de validade universal e partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrático-participativa, qualidade no atendimento e valorização do magistério. A instituição também conta com um Regimento Interno (RI). Trata-se de um documento que estabelece normas, diretrizes e procedimentos específicos para o funcionamento da escola, auxiliando no bom funcionamento da instituição.

O CMEI também conta com um Conselho Escolar, que é uma instância de participação e gestão democrática que desempenha um papel importante no processo de tomada de decisões e no aprimoramento da qualidade da educação. O Conselho Escolar funciona como um órgão colegiado e democrático, com reuniões periódicas para deliberar sobre a gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Ele é composto por representantes da comunidade escolar, como pais, professores e funcionários, e é coordenado pela direção da escola. É responsável por acompanhar e avaliar o plano político-pedagógico, o regimento escolar e a prestação de contas, buscando garantir a qualidade do ensino e a participação da comunidade nas decisões, conforme informações constantes no PPP.

As famílias, em sua maioria, segundo questionário aplicado em trabalho acadêmico anteriormente realizado na unidade escolar, possuem baixo poder aquisitivo. São famílias assalariadas ou dependentes de benefícios sociais como o Bolsa Família, algumas moram em casa própria, outras em casas cedidas ou alugadas; uma parte possui transporte para se locomoverem até o CMEI (maioria moto ou bicicleta) e, de modo geral, têm pouco acesso à espaços culturais. Apesar de estarmos na era digital, o acesso à internet e a computadores ainda é limitado. Sobre a relação do CMEI com a família, pelas informações prestadas, se firma nos pressupostos da LDB 9394/96, ao estabelecer em seu art. 12, inciso VI que as instituições de ensino terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da escola com a sociedade. Recordando que o Art. 205 afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração do desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a qualificação para o trabalho”, visando ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante do conhecimento que foi possível atingir sobre a escola, através de uma breve experiência e observação, foram produzidos vários

questionamentos, seguidos de análises e críticas, que serão apresentados na continuidade do processo analítico. Também foi possível identificar dificuldades que algumas professoras enfrentam nas salas de aula, principalmente na turma do maternal.

As pessoas participantes da pesquisa, através da concessão de entrevistas, conforme apresentadas no Quadro 1, são duas professoras formadas (S e T) e uma professora em fase de formação, realizando o seu estágio (Estagiária N), as duas professoras formadas têm um tempo considerável de trabalho: 14 e 30 anos, respectivamente, e a primeira atua no CMEI há 6 anos a outra há 3 anos, contando com formação a nível de pós-graduação (especialização em Psicopedagogia Clínica, Escolar e Hospitalar e Mestrado, respectivamente.

5.2 REALIDADE APONTADA E FATORES DETERMINANTES NO CONTEXTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DA (DES)VALORIZAÇÃO

Conforme apresentado até aqui, pode-se entender a importância que as professoras da educação infantil representam para educação de modo geral e, de modo específico, para etapa da educação básica. No trabalho com crianças têm importância ainda mais destacada, dadas as exigências de acompanhamento diferenciado nessa fase da vida associando cuidado e formação, tendo em vista o pleno desenvolvimento em processos de socialização.

Na presente sessão destacamos informações prestadas pelas professoras, submetidas a análise a partir de um Plano de Análise elaborado e apresentado a seguir, com base na compreensão construída na fase da Sistematização dos Dados, tendo em vista o conjunto das estratégias de produção, a leitura interpretativa das informações produzidas nas observação e entrevistas, relacionada com a base teórica de referência e os dados documentais, tendo em vista a recorrência nas citações das dimensões que passaram a compor Eixos Analíticos, conforme destacados no Quadro 2:

Quadro 2 – Plano de Análise

| Estratégia de produção de dados | Eixo analítico |
|---------------------------------|--|
| Observação | 1. Relações no processo de trabalho/Interações |
| Entrevista e observação | 2. Rotina e organização do trabalho |
| | 3. Disponibilidade e uso de recursos didáticos |
| | 4. Estrutura física no local de trabalho |
| | 5. Questões salariais |
| | 6. Número de aluno por turma |
| | 7. Pessoal de apoio ao trabalho docente |
| | 8. Problemas/desafios identificados |

Fonte: organização da autora (2025)

Reiterando, a professora que atua na Educação Infantil ocupa um lugar central no desenvolvimento integral das crianças, assumindo responsabilidades relacionadas às exigências escolares relacionadas à faixa-etária. Seu trabalho envolve dimensões pedagógicas, afetivas, sociais e organizacionais, demandando sensibilidade, preparo técnico e conhecimento especializado. Entretanto, apesar de sua relevância, a profissão ainda convive com um cenário histórico de desvalorização, condições precárias e reconhecimento social insuficiente.

Quando as professoras foram questionadas sobre as relações de trabalho, tendo em vista as interações existentes, dimensão relacionada ao **Eixo Analítico 1**, informaram que sentem falta de apoio por parte da gestão; falta de uma auxiliar de sala de aula, associadas às cobranças de metas de aprendizagem. Mencionaram as exigências por determinada qualidade ressaltando que é difícil de ser alcançada com as condições existentes, especialmente sem apoio pedagógico adequado. Segundo informações prestadas informalmente não há contratação sistemática de permanente de auxiliares de sala para educação infantil, embora - a presença deste seja considerada essencial - e por não ter esse apoio ocorrem dificuldades que interferem nas práticas pedagógicas das docentes, além da sobrecarga, tanto física como emocional. A professora S informou:

Sinto bastante falta de apoio principalmente da direção escolar, que muitas vezes só cobra metas de aprendizagem das crianças e não procura está ali na sala de aula ajudando a professora a desenvolver aquelas crianças que vão para escola e não avançam na aprendizagem. O ideal seria que todas as turmas tivessem uma auxiliar pedagógica para está dando suporte a professora nos eu trabalho que acaba sendo exaustivo. (Professora S; 2025, em entrevista)

A professora T informou, ainda, o seguinte em relação a condições de trabalho: “Considero exaustiva, pois são muitas crianças para um professor” e, diante do exposto na base teórica destacada no presente trabalho, ficou nítido que a pressão associada a resultados e metas de aprendizagem intensifica a sobrecarga docente, comprometendo a qualidade das interações pedagógicas, e consequentemente trazendo dificuldades para alcançar determinados aprendizados.

A esse respeito Libâneo (2012, p. 45) afirma que “As condições de trabalho dos professores são marcadas pela intensificação de tarefas, superlotação das salas e exigências cada vez maiores, o que repercute diretamente na qualidade do ensino e na saúde dos docentes.” Portanto, as condições de trabalho relacionadas ao tempo de planejamento e à organização da sala de aula são centrais para compreender os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil. Quando esses elementos não são garantidos, cria-se um cenário de sobrecarga, improviso, desgaste e desvalorização.

Quando a questão abordada é sobre apoio da equipe gestora, é essa afirmação da professora S. “Como falei acima acho pouco, a professora acaba se sentindo sozinha em muitos momentos por conta da falta de ajuda ali mesmo no processo de aprendizagem em si das crianças”.

Sobre o assunto temos a reflexão de Nóvoa (1995, p. 30).

Os professores vivem muitas vezes uma profunda solidão profissional, marcada pela ausência de uma cultura de colaboração e pelo pouco apoio institucional. Quando a gestão escolar não oferece condições de trabalho e acompanhamento pedagógico, o docente fica entregue a si mesmo, enfrentando sozinho os desafios do cotidiano escolar.

O autor enfatiza que, a falta de suporte da gestão não é um problema individual, mas estrutural. Quando a escola não garante apoio,

acompanhamento, diálogo e condições, deixa o professor vulnerável, sobrecarregado e isolado. Sobretudo na Educação Infantil, onde a complexidade do trabalho é maior, e essa solidão torna-se ainda mais intensa.

No **Eixo analítico 2**, analisamos a rotina e organização do trabalho docente em sala de aula; sobre o assunto destacamos a questão da carga horária. As professoras avaliaram as suas condições de trabalho considerando o tempo geral disponível a relação entre o tempo necessário para o planejamento e para a organização das atividades. Sobre essa questão afirmaram o seguinte:

[...] 20 Horas semanais seria perfeito, pois teria maior tempo para preparar uma aula melhor e está buscando inovar nos recursos pedagógicos que favorecessem a todos os níveis de aprendizagem que possuem uma turma diversificada. (Professora S; 2025, em entrevista).

[...] Por ter redução em minha carga horaria por tempo de serviço, hoje, só fico 22 horas em sala e tenho um tempo significativo para preparar minhas atividades. (Professora T; 2025, em entrevista)

Há uma diferença nas falas das professoras, pois a professora T por conta da sua carga horaria reduzida em decorrência de seu tempo de serviço, consegue ter um tempo maior para planejar, porém esse “tempo maior”. A professora S indica que seria desejável uma carga horaria mais ampliada, pois assim teria mais tempo de preparar suas atividades; também informa que uma carga horária maior poderia ajudar no desenvolvimento do trabalho de atendimento de crianças com necessidades de aprendizagem especiais.

Oliveira (2008, p. 72) ressalta que “a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o planejamento fragilizam a identidade profissional docente e comprometem a qualidade do processo educativo”. Dado relevante diante se consideramos que as condições de trabalho das professoras da educação Infantil influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças. Além disso, o tempo destinado ao planejamento pedagógico e a organização da sala de aula, ambos constituem fatores essenciais para que a docente exerça sua função com autonomia, intencionalidade e segurança. As participantes entrevistadas apontam em suas falas certo sentimento de abandono não somente da parte gestora, mas se

considerarmos as suas condições limitadas para assegurar alguns itens de apoio, podemos afirmar que essa responsabilidade precisa ser compartilhada com os órgãos responsáveis pela promoção da política.

Ao questionar se o tempo dedicado ao trabalho é suficiente para planejar, refletir e organizar suas atividades pedagógicas, as professoras responderam:

O tempo é razoável. O horário pedagógico é de 14 horas semanais o que dar na maioria das vezes pra formação e planejamento semanal das aulas. (Professora S; 2025, em entrevista)

A lei impõe 1/3 da carga horária para realizar planejamentos e organizar material. Para um professor de educação infantil é impossível organizar todo esse material no tempo disponibilizado, sempre leva serviço para casa. (Professora T; 2025, em entrevista)

Como podemos verificar, a professora S, da turma de 2^a período, afirmou que, para ela o tempo é razoável; já a professora T que atua no maternal I e, consequentemente, tem demandas diferenciadas de atividades, menciona o tempo estabelecido na Lei nº 14.817/2024 - Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, ressaltando o que consta no artigo 3º, inciso IV a jornada de trabalho com até 2/3 de tempo em sala de aula e 1/3 para atividades extraclasse, como equivalência para o pagamento do piso salarial, afirmando que é impossível em tão pouco tempo planejar e preparar todo o material e, que, desse modo, sempre leva serviço para casa.

No processo de observação em sala de aula, constatamos que a rotina das professoras, de fato, é de sobrecarga, chegando à exaustão. Na turma do 2^a período, em que atua a professora S há alunos para serem acompanhados por somente uma professora, que cuida de toda organização da sala, entrega das atividades, explicação de conteúdo a aluno que precisa de um olhar diferenciado, seja por necessidades de suporte, ou por indisciplina. Na observação da turma do maternal também verificamos dificuldades, pois, não tem ajuda de profissional auxiliar e por reunir crianças muitas pequenas, a professora S precisa acompanhar/cuidar das crianças, trocar fraudas, e separar brigas/desentendimentos que ocorriam frequentemente.

Nas palavras da Oliveira, (2008, p. 64) entendemos que “O excesso de crianças por sala, aliado a ausência de tempo para planejamento e estudo, compromete a qualidade do trabalho docente e reforça a desvalorização da profissão, principalmente na Educação Infantil.” Portanto, discutir número de alunos e tempo de planejamento não é apenas uma questão administrativa, mas uma dimensão diretamente ligada ao direito da criança à educação de qualidade e ao direito da professora à valorização e condições de trabalho dignas. Melhorar essas condições é fundamental para garantir práticas pedagógicas consistentes, seguras e humanizadas.

No **eixo analítico 3** que discutimos sobre a disponibilidade e uso de recursos didáticos, nota-se na fala das professoras ao questioná-las sobre os materiais pedagógicos, se consideram suficientes e adequados, uma preocupação em relação aos materiais, pois, informaram que não são suficientes diante das demandas da escola. Elas afirmam que:

Temos o básico, necessitamos de mais equipamentos tecnológicos que seriam bastante positivos para realizarmos um trabalho mais dinâmico a realidade do mundo atual em que vivemos. (Professora S; 2025, em entrevista)

Os recursos tecnológicos disponíveis não são suficientes, pois para uma escola com 9 turmas só há uma TV para atender a demanda. Outros recursos tecnológicos tipo (computador é para serviços de secretaria) (Professora T; 2025, em entrevista)

Percebemos dificuldade enfrentadas pelas professoras em relação aos recursos pedagógicos; inclusive a professora N destacou, “muitas vezes falta matérias (tecnológicos entre outros) para desenvolver algumas atividades em sala.” A professora T afirmou que entre as 9 turmas existentes, só em uma há TV, confirmando a fala da professora N que aponta essa falta de materiais.

Ressaltamos que a destinação de recursos para as escolas é algo necessário e deve realizado de modo compatível com as exigências formais de padrão de escola e de atendimentos, considerando as expectativas de qualidade. No ano de 2017 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lançou o manual de Orientações Técnicas (vol. 07) sobre “Mobiliário e

Equipamento Escolar Educação Infantil”¹, onde se pode identificar itens considerados indispensáveis. No ano de 2024 o Ministério da Educação (MEC) produziu o documento “Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas pública”², com diretrizes importantes sobre a qualidade a ser alcançada. Contém parâmetros que fazem parte de reivindicações históricas relacionadas a elevação do padrão de atendimento e, consequentemente repercutem nas condições de trabalho docente.

Pois a falta desses recursos, afeta negativamente as crianças prejudicando o desenvolvimento do trabalho e práticas pedagógicas em sala de aula, além de transformar o cotidiano das professoras em um exercício constante de “fazer muito com muito pouco”. Nesse sentido, após a criação do Fundeb (Lei nº 11.494/2007 e posteriormente o novo Fundeb permanente pela EC 108/2020), houve um avanço importante ao incluir a Educação Infantil como etapa contemplada pelo financiamento. No entanto, mesmo com o Fundeb, os valores repassados ainda não são suficientes para suprir todas as necessidades.

Na análise de observação, a autora desse trabalho percebeu que havia recursos como papel para usar nas atividades e lápis de cor para suprir as necessidade do momento, confirmando o que a professora S apontou que afirmou ‘temos o básico’. Porém, ao observar na turma do maternal I, a professora S estava utilizando a TV e uma professora de uma outro turma chegou na sala em certo momento para perguntar em que horas iria encerrar a atividade com a TV, ou seja, já iria gerar uma fila de esperar para a utilização do recurso, podendo atrapalhar com espera da outra turma a atividade em desenvolvimento.

Libâneo (2012, p. 103) destaca que

A insuficiência de financiamento público repercute diretamente na precariedade das condições de trabalho docente, afetando salários, infraestrutura escolar e disponibilidade de materiais pedagógicos. Sem investimento adequado, não há como garantir a qualidade do ensino nem a valorização dos profissionais da educação.

¹ Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/Manuais/Volume%20VII%20-%20Mobil%C3%A1rio%20e%20Equipamento%20Escolar_R00.pdf. Acesso em 24 nov. 2025.

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 24 nov. 2025.

Portanto, não há qualidade na Educação Infantil sem investimento financeiro adequado. Financiar a Educação Infantil é investir no futuro da sociedade, mas também reconhecer o trabalho das professoras que atuam nessa etapa tão fundamental ao desenvolvimento humano. A construção de um sistema educacional de qualidade depende, essencialmente, da priorização dessa etapa educacional e da valorização dos profissionais que nela atuam.

No **eixo analítico 4** explanamos sobre a estrutura física no local de trabalho, outro ponto muito importante na educação infantil, pois dispor de uma estrutura adequada e bem equipada para receber os alunos é de suma importância, o que representa investir na segurança e no conforto, com salas climatizadas, banheiros e pias adaptados, espaços para brincar, fazer refeições além do espaço para leitura e brinquedotecas tornando o ambiente aconchegante e assegurando a melhoria da organização pedagógica e das condições de trabalho dos docentes.

A educação infantil exige ambientes planejados para o brincar, a exploração, a segurança, o conforto e a interação – princípios fundamentais previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em vigor. E para os professores, salas adequadas e bem equipadas podem amenizar a sobrecarga de trabalho, facilitando a organização do cotidiano, além de permitir planejar atividades diversificadas. Sobre o assunto as professoras afirmaram.

As condições são boas, visto que é uma escola inaugurada a poucos anos, temos salas, amplas e com recursos básicos que nos dão condições de realizar um trabalho bom. (Professora S; 2025, em entrevista)

As condições físicas da escola são satisfatórias, pois é planejada para crianças pequenas. Quanto aos recursos didáticos sinto que a prefeitura deveria fazer mais investimentos, mesmo que a escola tente suprir adquirindo com os recursos que a escola recebe não é possível atender a demanda. (Professora T; 2025, em entrevista)

Tem uma boa estrutura com salas amplas, com acervo atualizado e adequado as necessidades curriculares. (Professora N; 2025, em entrevista)

Conforme as falas das professoras, a escola goza de uma boa estrutura física, deixando a desejar apenas nas questões de recursos didáticos apontado pela professora T. A professora S aponta também que a escola passou por

reformas, demonstrando que há preocupação com as necessárias. Libâneo (2013, p. 45) confirma a necessidade afirmando que. “O espaço físico escolar deve ser organizado de forma a favorecer a interação, a participação dos alunos e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.”

Reiterando, investir na infraestrutura escolar é, indiretamente, investir na valorização docente e na qualidade da Educação Infantil. Pois, quando a infraestrutura é precária ou insuficiente, as docentes enfrentam limitações significativas que impactam o planejamento, a gestão da rotina e a construção de um ambiente acolhedor. Esse cenário reforça a relação entre financiamento, condições de trabalho e valorização profissional, demonstrando que a infraestrutura escolar não é apenas um elemento operacional, mas parte constitutiva da qualidade da educação oferecida.

5.3 CONDIÇÕES RELACIONADAS A SALÁRIO, NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA, APOIO PEDAGÓGICO E OUTROS DESAFIOS GERAIS

No **eixo analítico 5** abordamos sobre as questões salariais. Um ponto muito importante, visto que investir em salários adequados é uma questão de justiça e direito, e um dever do Estado. Salários baixos também pode afetar o rendimento das práticas pedagógicas, podendo, inclusive, ampliar o cansaço físico pois geralmente quando isso acontece as professoras precisam trabalhar em várias escolas, tendo muitas aulas para conseguir ganhar um mínimo para se manterem. Isso afeta no rendimento das aulas, visto que precisam planejar e acompanhar do ponto de vista avaliativo várias aulas em pouco tempo.

Ao serem questionadas sobre o conhecimento do Piso Salarial Profissional Nacional, e quais aspectos consideravam mais relevantes. Elas responderam:

Tenho sim. O aspecto relevante é a valorização docente que não vem se destacando, o valor que recebemos já está defasado, dar mal pra sobreviver não está fácil ser professor no Brasil viu. (Professora S; 2025, em entrevista)

Sim. Considero relevante o próprio ter um piso, porém é indiscutível que esse não é suficiente para valorizar o trabalho do professor. (Professora T; 2025, em entrevista)

Nota-se nas falas, um descaso referente a questão salarial, que mesmo considerando relevante a existência de um piso como diz a professora T, este ainda não é o suficiente para a valorização do trabalho do professor. Sobretudo quando se considera todas as exigências e desafios que os docentes enfrentam no dia a dia da escola e sala de aula, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela ausência de políticas institucionais que assegurem condições adequadas para o exercício da docência.

Isso resume muito a fala da professora S quando diz que a valorização docente não vem se destacando, e o salário dá mal pra sobreviver. Segundo Nóvoa (1995), a desvalorização do trabalho docente está diretamente associada às condições precárias em que os professores atuam, incluindo baixos salários, instabilidade profissional e insuficiência de políticas que assegurem carreira sólida e reconhecimento público. O autor ressalta ainda que a profissão docente só pode ser valorizada quando existe um compromisso real com condições dignas de trabalho e formação contínua.

É comum identificar no Brasil a situação em que a remuneração não acompanha a intensidade, a especificidade e o grau de responsabilidade envolvidos no trabalho docente, de modo geral e na primeira infância.

A baixa remuneração também está diretamente relacionada às formas de contratação precarizadas, através de contratos temporários, que não favorecem a progressão salarial e na carreira, pois geralmente esses contratos não geram obrigações de atendimento ao que conta nos planos de carreira e ainda impõem jornadas excessivas sem o devido pagamento adicional. Quando somada à exigência de formação superior em Pedagogia, à sobrecarga emocional e ao elevado número de crianças por sala, essa realidade reforça a percepção de injustiça e desvalorização profissional.

Além disso, salários insuficientes têm consequências diretas para o trabalho pedagógico: aumentam o desgaste físico e mental, dificultam a permanência de profissionais experientes na área, reduzem o engajamento em formações continuadas e comprometem a qualidade das interações com as crianças. Dessa forma, a valorização salarial não é apenas uma demanda

trabalhista, mas uma condição essencial para garantir a qualidade da Educação Infantil.

No Eixo **Analítico 6** destacamos a questão do número de aluno por turma. Sobre o assunto, a professora T que anteriormente mencionou uma situação de exaustão no trabalho, também informou que a quantidade de alunos por sala é muito alta, atrapalhando as condições de rendimento do ensino, pois não consegue ter um direcionamento individualizado com os alunos por conta dessa situação.

Já a quantidade de crianças por turma, é exorbitante o que acaba prejudicando o desenvolvimento integral da turma. (Professora S; 2025, em entrevista)

Considerando que a prefeitura não contrata auxiliar para as turmas de maternal 1, o número de 15 crianças que é imposto dificulta o trabalho por um só professor. Nesse caso 10 crianças para um só professor é possível. (Professora T; 2025, em entrevista)

Dependendo da turma, seria 18 alunos para melhorar o desempenho dos alunos. (Professora N; 2025, em entrevista)

Podemos perceber na fala de cada uma complexidade sobre o assunto, pois a professora T, que é do maternal, comenta que apesar de não ter uma auxiliar para ajudar com as demandas, como atende a 10 alunos consegue dá conta sem muitas dificuldades. Porém nem sempre essa é a realidade, pois é comum existir turmas com número de alunos além do permitido e em situação de falta de apoio pedagógico.

Nas palavras da Oliveira, (2008, p. 64) entendemos que. “O excesso de crianças por sala, aliado a ausência de tempo para planejamento e estudo, compromete a qualidade do trabalho docente e reforça a desvalorização da profissão, principalmente na Educação Infantil.” Quando o número de alunos excede o recomendado, há comprometimento direto da qualidade pedagógica, pois turmas muito cheias reduzem as possibilidades de o professor acompanhar o ritmo de aprendizagem individual, atender às necessidades emocionais das crianças e promover atividades significativas e seguras.

No **eixo analítico 7**, que trata sobre problemas/desafios ressaltamos a resposta da professora S ao refletir sobre possíveis mudanças nos últimos anos:

a cobrança tem sido cada dia maior pra cima dos professores são muitas demandas, temos que ser pais, psicólogos, enfermeiros e etc. em algumas situações, tudo isso que acabam nos adoecendo as vezes, e a falta de valorização salarial é a pior de todas. (Professora S; 2025, em entrevista)

A fala da professora S reflete elementos da tendência pedagógica tecnicista, alinhada às modificações do mundo moderno, com as quais foram adicionadas várias funções para os professores com o intuito de agregar nas escolas um modelo predominantemente empresarial, em que a escola se realiza de modo cada vez mais burocratizado, com tarefas pré-definidas, acompanhadas de um nível diferenciado de controle, de modo que ao conjunto das atividades foi acrescido o preenchimento de relatórios e a realização de técnico, com alto nível de programação, ampliando exigências de transmissão de conteúdos e reforçando individualismos e distanciamentos das rotinas com os componentes próprios da realidade atual. Sobre o tecnicismo, Saviani (2008, p. 23) confirma que “converte o professor em mero operador de técnicas e procedimentos definidos externamente, submetendo-o a uma série de demandas burocráticas que esvaziam o sentido pedagógico da prática docente.”.

Na Educação Infantil, esse movimento pressiona o trabalho docente com exigências cada vez maiores, tais como, registros, avaliações, cumprimento de metas e controle de desempenho, que muitas vezes são desconectados da realidade afetiva, lúdica e relacional que essa etapa exige. Assim, o professor se vê dividido entre o cuidado pedagógico essencial – que exige sensibilidade, observação e vínculo - e um conjunto de tarefas burocráticas que refletem uma lógica produtivista, distante das necessidades das crianças e da própria natureza do trabalho educativo.

Vale considerar que quando se fala de docência na educação infantil, a maioria é mulheres, provando complexidades ainda maiores, conforme discutido anteriormente, dados os diversos fatores que envolvem as condições de trabalho na relação com as questões de gêneros. Ou seja, a atuação na educação infantil de modo geral reúne problemas comuns, como as relacionadas a infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos, a falta de professor auxiliar de sala, precariedades que envolvem salário, horas de planejamento (HP), formação continuada, número de alunos por sala, carga horária excessiva, regime de trabalho inadequado, rotatividade no quadro de pessoal, saúde dos profissionais,

entre outros aspectos, mas há situações que envolvem de modo particular as mulheres docentes, especialmente o fato de acumularem jornadas de trabalho extra em situação de desigualdade em relação aos homens.

Entendemos que as condições de trabalho existentes atualmente reduzem o potencial da formação, quando afeta negativamente a qualidade das aulas. A confirmação se encontra na fala das professoras:

Se não temos condições de trabalho boas, não temos motivação para realizarmos um bom trabalho, e assim a aprendizagem acaba se realizando de maneira ruim. (Professora S; 2025, em entrevista)

Quando as condições de trabalho não são favoráveis o processo de ensino não acontece de forma eficaz, pois tanto professor com aluno não se sentem estimulados. (Professora T; 2025, em entrevista)

Interfere no desempenho do professor e na criatividade para desenvolver práticas e planejar aulas que envolvem a participação dos alunos. (Professora N; 2025, em entrevista)

De acordo com a fala das professoras, podemos perceber pontos de concordância, quando relatam sobre a interferência no desempenho do trabalho, pois as condições ainda são precárias e mesmo quando a estrutura é razoável, as condições de qualidade insuficientes do conjunto dos elementos retiram forças do processo.

No **eixo analítico 8**, destacamos inicialmente a resposta da professora S quando o perguntamos sobre os desafios que enfrentam:

O maior desafio é a falta de ajuda na turma, sou só pra dar conta de várias coisas que as vezes não seriam nem necessárias de serem feitas, pois acabam tirando o tempo de outras atividades que seriam mais importantes para a aprendizagem dos alunos. (Professora S; 2025, em entrevista)

Mais uma vez veio à tona questão da falta do professor auxiliar em sala de aula sendo que a Professora T aponta a mesma dificuldade em sua fala. Vamos construindo a compreensão que a falta de professor auxiliar está entre os principais desafios para o trabalho na educação infantil. Esse elemento está no contexto da organização do ambiente e das condições de trabalho educativo, mostrando a urgência de ações concretas que equilibrem no número de alunos

por sala de aula e a organização de trabalho coletivo e com retaguarda no atendimento às crianças.

No processo de observação foi possível identificar que houve diferentes momentos em que a professora precisou sair e por estar sozinha não conseguia, pois as turmas eram agitadas. Foi necessário, inclusive, chamar por duas vezes pessoas que atuam nos serviços gerais da escola para ajudar na turma do maternal I na troca de fraldas, bem como para olhar as crianças enquanto a professora iria ao banheiro, assim como em situações que foi necessário dar maior atenção a algum aluno.

Nóvoa (1992) enfatiza que as condições de trabalho docente são fortemente influenciadas pelas estruturas institucionais, que muitas vezes sobrecarregam o professor ao concentrar sobre ele funções que deveriam ser compartilhadas no ambiente escolar. Nesse sentido, a carência não somente de professor auxiliar, mas também do conjunto de suportes e de uma espírito de trabalho coletivo e solidário pode fazer muita falta, comprometer o bem-estar físico e mental do professor e a qualidade do resultado do seu trabalho.

Perguntamos também sobre o que e como essa realidade poderia ser alterada positivamente. A professora S mencionou a valorização salarial e o suporte de uma auxiliar pedagógica em cada turma. Já a Professora T sugeriu que haja uma política de maior investimento no processo de inclusão escolar, pois cada vez mais a escola recebe crianças com necessidades especiais e não há o acompanhamento em termos de melhoria da estrutura física, pedagógica e humana para trabalhar com essas crianças. Consideramos que Nóvoa (2009) ajuda a aprofundar a reflexão sobre essa questão quando afirma que

Valorizar os professores significa oferecer-lhes condições reais de trabalho: tempo, recursos, apoio institucional e ambientes que lhes permitam exercer a docência com autonomia e dignidade. Sem isso, qualquer discurso de qualidade na educação infantil torna-se vazio. (Nóvoa, 2009, p. 23).

Assim, vale salientar que garantir ambientes adequados, número condizente de crianças por turma, tempo real para planejamento, remuneração justa e apoio de profissionais como auxiliares e equipe gestora não é um privilégio, mas um requisito para que a educação aconteça com qualidade social necessária. Quando essas condições são asseguradas, o professor pode deixar

de atuar apenas na urgência e pode exercer, de fato, sua função formativa, fortalecendo vínculos, construindo práticas intencionais e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, investir na melhoria das condições de trabalho é, antes de tudo, investir na dignidade profissional do docente e na garantia de um atendimento educativo humanizado e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como ponto de partida o seguinte problema: Quais as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI pertencente à rede pública municipal de Teresina PI? Diante da questão nos conduzimos com o objetivo geral de analisar como se processam as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos docentes em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI pertencente à rede pública municipal de Teresina (PI).

Realizamos levantamentos na base teórica de referência e uma pesquisa de campo, com observações e entrevistas, envolvendo duas professoras formadas e uma professora em formação, em um CMEI em Teresina (PI). Diante do exposto, consideramos que o problema foi respondido e o objetivo alcançado, especialmente tendo em vista que foi possível conhecer as condições de trabalho vivenciadas pelas docentes em uma escola de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal de Teresina – PI, conhecimento este que foi situado no universo estabelecido para o alcance o trabalho de pesquisa. Além disso, foi possível identificar fatores que contribuem para as condições de trabalho vivenciadas no contexto da Educação Infantil e, finalmente compreender os desafios e possibilidades a serem enfrentados pelos docentes de Educação Infantil.

Reconhecemos que com um universo maior de docentes e de escolas seria possível chegar a um resultado mais conclusivo, porém diante das limitações para a realização do trabalho, só foi possível alcançar o fenômeno de modo localizado, mas remetemos o desafio de ampliar esse conhecimento em trabalhos futuros.

A partir das observações, das escutas e da análise produzidas, com base em oito Eixos Analíticos, podemos afirmar que as condições de trabalho investigadas do ponto de vista da estrutura arquitetônica da escola são melhores, se comparadas à maior parte da rede pública em Teresina (PI), no entanto, a pesquisa demonstrou que esse elemento é importante, mas não determinante, pois há outras condições que devem somar-se à essas que se mostram insuficientes ou com problemas, tais como a falta de recursos pedagógicos; a falta de um tempo de trabalho qualificado para planejamento; uma política salarial que permita professores trabalharem em um único local e que dignifique ainda mais a profissão, reconhecendo a especificidade de quem atua na educação infantil; falta suporte adequado para a educação especial e, principalmente, falta apoio pedagógico em sala de aula, elemento que fica ainda mais visível em salas com maior número de alunos. Ressaltamos que a falta dessas condições pode comprometer a saúde e o bem estar do docente, além de comprometer a qualidade da formação promovida.

Ressaltamos que as condições de trabalho foram analisadas no contexto do que compreendemos com o direito a valorização docente e que, neste sentido condições insuficientes expressam uma realidade persistente de desvalorização docente, uma realidade que se apresenta estruturalmente na realidade brasileira e, neste sentido, deve ser enfrentada com prioridade para a valorização da educação e da escola pública e um caminho que deve ser trilhado é o da escuta aos docentes que vivem a realidade das escolas e dos processos educativos.

Esperamos com o trabalho contribuir para ampliar a discussão a respeito do tema, compreendendo-o a partir das realidades específicas, neste caso a da educação infantil e, deste modo, possamos avançar rumo à superação das dificuldades.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A mulher e a docência: vocação, trabalho e profissionalização**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Lei nº 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera os art. 6º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da **Constituição Federal, para tratar da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e ampliar a aplicação dos recursos públicos em educação.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.**

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a **Constituição Federal para tornar permanente o Fundeb.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas.** Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

FNDE. **Mobiliário e Equipamentos Escolares para a Educação Infantil. Orientações Técnicas – Volume 7.** Brasília: FNDE, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação do professor na Educação Infantil: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1129-1142, out. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente e formação na educação básica: contradições e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Condições de trabalho e valorização docente na Educação Infantil**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

PESQUISA REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: configurações, impasses, impactos e perspectivas. [Relatório de pesquisa]. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2022.

REVISTA POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

Aspecto físico (estrutura física da escola):

Quantidades de sala, salas arejadas e tamanho adequado para a quantidade de alunos (as) atendidos, banheiros pátio, refeitório, biblioteca, diretoria, sala de professores, secretária. Etc.

Qualidade e quantidade de material didático disponibilizado para os alunos:

Quantidade de alunos, e faixa etária:

Origem da escola:

Localização:

Qual o perfil socioeconômico atendido pela escola?

2 IDENTIFICAÇÃO

APRESENTAÇÃO PROFESSORA S e T

2.1 Participantes:

2.2 Formação continuada (especialização, mestrado ou outra):

2.3 Tempo de docência

2.4 Tempo de atuação nesse Cmei:

2.5 Turma que leciona nesse Cmei:

3 CONHECER AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

3.1 Como você descreve as condições físicas da escola onde trabalha (salas, estrutura, recursos didáticos, etc.)?

3.2 Qual o número de alunos por turma que você considera ideal para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico? Justifique.

3.3 Quanto aos materiais pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola, você considera que são suficientes e adequadas para realizar suas aulas? Por quê?

3.4 Para você, qual seria uma carga horária adequada às demandas do seu trabalho na escola? Por quê?

3.5 Como você avalia suas condições de trabalho como professora da Educação infantil neste CMEI?

3.6 Como você analisa o apoio da equipe gestora e pedagógica no desenvolvimento do seu trabalho?

3.7 Para você, os professores têm tempo suficiente para planejar, refletir e organizar suas atividades pedagógicas? Comente.

3.8 Você tem conhecimento sobre o Piso Salarial Profissional Nacional? Se sim, quais aspectos você considera mais relevantes?

4 IDENTIFICAÇÃO DE FATORES QUE CONTRIBUEM PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

4.1 As condições de trabalho tem mudado nos últimos anos? Explique.

4.2 Para você, o que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos professores?

5 COMPREENDENDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 De que maneira as condições de trabalho interferem nas práticas de ensino com as crianças?

5.2 Para você, considerando suas condições de trabalho, quais os desafios que você enfrenta e que poderia destacar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas que considera importante sobre sua experiência como (professor)?

6 APRESENTAÇÃO PROFESSORA AUXILIAR DE SALA (ESTAGIÁRIA N)

6.1 Participante:

6.2 Em qual semestre do curso de pedagogia está atualmente:

6.4 Tempo de atuação nesse Cmei:

6.5 Turma que leciona nesse Cmei:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO (NÃO PARTICIPANTE)

1. Data, horário de início e término, Turma/ano, Nome do professor, número de crianças presentes.
2. Observação da rotina e organização do trabalho docente (aula/atividade)
3. Quais recursos didáticos são utilizados (materiais impressos, audiovisuais, tecnológicos, etc.)?
4. Observação das interações e relações profissionais (entre professores, coordenação, pais)
5. Observação de recursos e materiais (didáticos e de apoio)
6. Observação de sobrecarga/condições (tempo, acúmulo de funções, pausas) de formação/apoio institucional (reuniões, formação continuada)
7. Registros finais: triagem de fatores condicionantes e principais desafios observados
8. Observar se há evidências de cansaço físico/psicológico (voz, reclamações, pausas frequentes, sobrecarga): descreva:
9. Observar se há presença de assistente/apoio pedagógico por sala? () Sim
() Não Obs:
10. Quais os principais desafios enfrentados pelo professor observados na sessão