

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TRABALHO DOCENTE E DESIGUALDADE SOCIAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM QUESTÃO**

FERNANDA DE FÁTIMA CASSIMIRO ALCÂNTARA  
PROFESSOR ORIENTADOR: PROF. DR. ALLAN HENRIQUE GOMES

JOINVILLE – SC  
2024

FERNANDA DE FÁTIMA CASSIMIRO ALCÂNTARA

TRABALHO DOCENTE E DESIGUALDADE SOCIAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Allan Henrique Gomes.

Joinville - SC  
2024

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A347t	<p data-bbox="678 1411 1276 1489">Alcântara, Fernanda de Fátima Cassimiro Trabalho docente e desigualdade social: a educação infantil em questão / Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara; orientador Dr. Allan Henrique Gomes. – Joinville: Univille, 2024.</p> <p data-bbox="694 1500 734 1523">95 f.</p> <p data-bbox="686 1534 1244 1556">Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p data-bbox="678 1568 1252 1624">1. Educação infantil – Aspectos sociais. 2. Prática de ensino. 3. Igualdade. I. Gomes, Allan Henrique (orient.). II. Título.</p> <p data-bbox="1157 1624 1252 1657">CDD 372.21</p>
-------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

**Termo de Aprovação**

**“Trabalho Docente e Desigualdade Social: A Educação Infantil em questão”**

por

Fernanda de Fatima Cassimiro Alcântara

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)

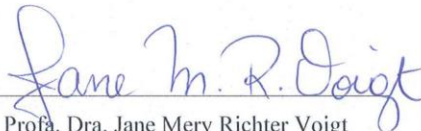
Prof. Dr. Joel Haroldo Baade  
(UNIARP)

Prof. Dr. José Isaías Venera  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 29 de fevereiro de 2024.

Dedico a todos os que compartilham da concepção, de que as instituições públicas de ensino desempenham um papel essencial na luta contra a desigualdade e na promoção da equidade educacional. Ao defendermos a Educação pública, desde a educação infantil, estamos reafirmando o nosso compromisso com a construção de uma sociedade que reflete a educação como um dos pilares da inclusão social e democratização do conhecimento. Viva a Educação Pública!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro a Deus, que é a base da minha energia de viver, a essência que me move. Sem ele, nada seria possível. Meu imenso e eterno agradecimento a minha família em especial, aos meus pais, Antônio e Fátima, que são os maiores e fiéis incentivadores aos estudos, pois, mesmo quando eu não acreditava em mim, sempre acreditaram e me incentivaram, bem como não limitam orações pela concretização de tudo aquilo que é bom e agradável a minha vida profissional e pessoal, desde os primeiros dias da minha existência. A eles toda a minha gratidão.

Agradeço às amigas Hannen que emanam irmandade, bons encontros e boas considerações sobre educação; a Elisa pelos momentos de afeto de sempre e a Carolina Cieslinski pela amizade durante o curso. Ao meu querido esposo Marcelo, pela paciência, companheirismo de sempre e bons momentos de encorajamento.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Allan Henrique Gomes, especialmente por me escolher como orientanda. Pela atenção durante o mestrado, disposição, inspiração e pelas importantes contribuições para elaboração deste trabalho. Estendo meu agradecimento à CAPES, pela bolsa de estudos concedida neste período.

Agradeço aos professores membros da banca examinadora, Dra. Aliciene Machado e Dr. Joel Baade, que deram mais “vida” a esta dissertação durante a qualificação, fortalecendo, aprimorando as ideias com contribuições reflexivas e críticas fundamentais.

Às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEI) por participarem da pesquisa de campo. Suas contribuições foram fundamentais para este trabalho.

Agradeço imensamente a todos os professores e colegas do grupo de orientação e estudos mediados pelo professor Allan, líder do NEPS, espaço em que compartilhamos leituras e estudos, realizando apontamentos e análise conjunta. Quero expressar minha profunda gratidão ao Guilherme, Ana Paula, Alice, Yasmin e a pesquisadora do curso de psicologia, Amanda Tasca, por me acompanhar nas entrevistas e nas transcrições. Um agradecimento especial à professora Letícia de Andrade, pelo apoio, inspiração, observações e compartilhamento de ideias.

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Neste estudo, buscou-se investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam no contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa conduzindo uma pesquisa baseada em entrevista semiestruturada com cinco professoras participantes de um Centro de Educação Infantil localizado no município de Joinville. Essa escolha metodológica reflete a trajetória e intenção da pesquisadora, considerando o entrelaçamento de suas experiências de vida e observação - ação resultante de sua trajetória docente em contexto periférico. As informações geradas foram analisadas sob orientação da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), Franco (2005) e Lüdke e André (2013). A organização das perguntas e respostas foi estabelecida por categorização, observando as relações entre as expressões verbais das professoras, subsidiadas por conexões e correlações teóricas. Buscou-se, portanto, a elaboração de categorias específicas para análise, tais como: trajetória profissional, percepções acerca da desigualdade social, os desafios inerentes ao trabalho docente na Educação Infantil e as complexidades ético-afetivas envolvidas. Para isto, o arranjo conceitual incluiu alguns documentos jurídico-normativos, tais como, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990), a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), entre outros. Esse arranjo foi complementado por teóricos do campo das Ciências Humanas e da Educação, especialmente, Freire (2000, 2002), Gatti (2016), Falzetta (2023), Campos (2008, 2009), Vygotsky (2006, 2009, 2018), Libâneo (2012, 2014), Saviani (2012), Sawaia (2001, 2009, 1989), Russeff (2001), Cury (2002), Qvortrup (2014), Lopes (2013), Kramer (2006), Höfling (2001) entre outros. Assim, os resultados revelam que as professoras identificam a desigualdade social em suas rotinas de trabalho, sendo impactadas pela situação enfrentadas pelas crianças e suas famílias. Ademais, a atuação dos professores no campo da desigualdade social evidencia traços de precariedade, suscitando a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o contexto de desigualdade e a importância de suas práticas para promover equidade e aprendizagem. Em última análise, ressalta-se que a discussão sobre a desigualdade social no âmbito da educação requer a continuidade de estudos, visto que a pesquisa não apenas alimentou a reflexão prática, mas também pode contribuir com a construção de embasamentos teóricos e práticos que auxiliem na compreensão ou enfrentamento da complexidade dessa questão social.

Palavras-chave: Escola. Desigualdade social. Trabalho docente. Educação Infantil. Vulnerabilidade social.



## Teaching Work and Social Inequality: Early Education in Question

### ABSTRACT

This dissertation is the result of research linked to the line of research Educational Policies, Work and Teacher Training of the Postgraduate Program in Education at the University of the Joinville Region - UNIVILLE. In this study, we sought to investigate the meanings that Early Childhood Education teachers who work in the context of social inequality attribute to school and teaching work. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted, conducting research based on semi-structured interviews with five teachers participating in an Early Childhood Education Center located in the city of Joinville. This methodological choice reflects the researcher's trajectory and intention, considering the intertwining of her life experiences and observation - an action resulting from her teaching career in a peripheral context. The information generated was analyzed under the guidance of content analysis, as proposed by Bardin (1977), Franco (2005) and Lüdke and André (2013). The organization of questions and answers was established by categorization, observing the relationships between the teachers' verbal expressions, supported by theoretical connections and correlations. Therefore, we sought to develop specific categories for analysis, such as: professional trajectory, perceptions about social inequality, the challenges inherent to teaching work in Early Childhood Education and the ethical-affective complexities involved. For this, the conceptual arrangement included some legal-normative documents, such as the Child and Adolescent Statute (BRASIL, 1990), the Constitution of the Federative Republic of Brazil (BRASIL, 1988), among others. This arrangement was complemented by theorists from the field of Human Sciences and Education, especially Freire (2000, 2002), Gatti (2016), Falzetta (2023), Campos (2008, 2009), Vygotsky (2006, 2009, 2018), Libâneo (2012, 2014), Saviani (2012), Sawaia (2001, 2009, 1989), Russeff (2001), Cury (2002), Qvortrup (2014), Lopes (2013), Kramer (2006), Höfling (2001) between others. Thus, the results reveal that teachers identify social inequality in their work routines, being impacted by the situation faced by children and their families. Furthermore, the performance of teachers in the field of social inequality highlights traces of precariousness, raising the need for in-depth reflection on the context of inequality and the importance of their practices to promote equity and learning. Ultimately, it is emphasized that the discussion on social inequality in the field of education requires continued studies, as research has not only fueled practical reflection, but can also contribute to the construction of theoretical and practical foundations that assist in understanding and facing the complexity of this social issue.

Keywords: School. Social inequality. Teaching work. Child education. Social vulnerability.

## **Trabajo Docente y desigualdad social: La educación temprana en cuestión**

### **RESUMEN**

Esta disertación es el resultado de una investigación vinculada a la línea de investigación Políticas Educativas, Trabajo y Formación Docente del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE. En este estudio buscamos investigar los significados que los docentes de Educación Infantil que actúan en contextos de desigualdad social atribuyen a la escuela y al trabajo docente. Para alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque cualitativo, realizando una investigación basada en entrevistas semiestructuradas a cinco docentes participantes de un Centro de Educación Infantil ubicado en la ciudad de Joinville. Esta elección metodológica refleja la trayectoria y la intención de la investigadora, considerando el entrelazamiento de sus experiencias de vida y de la observación, acción resultante de su carrera docente en un contexto periférico. La información generada fue analizada bajo la guía del análisis de contenido, según lo propuesto por Bardin (1977), Franco (2005) y Lüdke y André (2013). La organización de preguntas y respuestas se estableció mediante categorización, observando las relaciones entre las expresiones verbales de los docentes, sustentadas en conexiones y correlaciones teóricas. Por lo tanto, buscamos desarrollar categorías específicas de análisis, tales como: trayectoria profesional, percepciones sobre la desigualdad social, los desafíos inherentes al trabajo docente en Educación Infantil y las complejidades ético-afectivas involucradas. Para ello, el arreglo conceptual incluyó algunos documentos jurídico-normativos, como el Estatuto del Niño y del Adolescente (BRASIL, 1990), la Constitución de la República Federativa del Brasil (BRASIL, 1988), entre otros. Esse arranjo foi complementado por teóricos do campo das Ciências Humanas e da Educação, especialmente, Freire (2000, 2002), Gatti (2016), Falzetta (2023), Campos (2008, 2009), Vygotsky (2006, 2009, 2018), Libâneo (2012, 2014), Saviani (2012), Sawaia (2001, 2009, 1989), Russeff (2001), Cury (2002), Qvortrup (2014), Lopes (2013), Kramer (2006), Höfling (2001) entre otros. Así, los resultados revelan que los docentes identifican desigualdad social en sus rutinas laborales, viéndose impactados por la situación que enfrentan los niños y sus familias. Además, el desempeño de los docentes en el campo de la desigualdad social resalta huellas de precariedad, lo que plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre el contexto de desigualdad y la importancia de sus prácticas para promover la equidad y el aprendizaje. En definitiva, se enfatiza que la discusión sobre la desigualdad social en el campo de la educación requiere de estudios continuos, ya que las investigaciones no sólo han alimentado la reflexión práctica, sino que también pueden contribuir a la construcción de fundamentos teóricos y prácticos que ayuden a comprender y enfrentar la complejidad de esta cuestión social.

Palabras clave: Escuela. Desigualdad social. Trabajo docente. Educación Infantil. Vulnerabilidad social.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca digital Brasileira de teses dissertações

CEI - Centro de Educação Infantil

CF - Constituição Federal

EB - Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNE - Plano Nacional de Educação

PPE - Projeto Principal de Educação na América Latina

PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

SC - Santa Catarina

SED - Secretaria de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	13
1.1 Fragmentos de uma escola desigual .....	13
1.2. Algumas considerações sobre os desafios do trabalho docente .....	21
1.3 Explorando Sentidos em Meio à Desigualdade Social: a Importância do Pensamento Reflexivo no trabalho docente .....	29
<b>2 REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E INFÂNCIA</b> .....	33
2.1. Direito à Educação de qualidade .....	33
2.2 Desigualdade Social e Educação: breves considerações .....	37
2.3 Algumas considerações sobre a Importância da Primeira Infância na Educação... ..	45
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	54
3.1 Caracterização do cenário da pesquisa .....	55
3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	56
3.3. Os procedimentos de análises .....	57
4.1 Educação Infantil em contexto periférico: trajetória profissional das professoras ..	60
4.2 Educação Infantil em contexto periférico: percepções sobre a desigualdade social .....	66
4.3 Desafios do Trabalho Docente na Educação Infantil em Contexto Periférico .....	72
4.4 Educação Infantil em contexto periférico: desafios ético-afetivos .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86

## INTRODUÇÃO

Esse texto foi concebido sob a premissa de que a pesquisa tem dever ético-político de contribuir com a reflexão crítica da realidade, o aprimoramento e a promoção de movimentos de transformação social. No caso dessa investigação, gestada na linha de políticas educacionais, trabalho e formação docente, aposta-se que as relações, os sentidos e as condições do trabalho e da formação docente podem ser produtoras do bem-estar, do desenvolvimento e da proteção social de crianças empobrecidas. Logo e objetivamente, essa pesquisa se dedicou a investigar quais os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam em contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente.

As vivências que me cercam também justificam a intenção da pesquisa, pois, baseia-se no entrelace das experiências de vida e na observação-ação resultante da minha trajetória docente. Sendo assim, tal peculiaridade traduz-se pela compreensão de que “os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (AGUIAR, 2009, p. 304). Testemunhar o meu pai como presidente de associação de bairro: Chácara Santana, Zona Sul de São Paulo, lutando por melhores condições sociais na década de 1990, rememorar essas intencionalidades e as concretizações de melhorias para a comunidade e compreender os desafios que compõem um movimento popular, tudo isso permanece significativo.

Outrossim, cabe ressaltar que meu pai é fruto de uma educação tradicional desigual e excludente, reprovou muitas vezes no primeiro ano, bem como apresenta hoje boa leitura, interpreta e realiza cálculo mental, porém, coloca empecilhos em relação à ideia de voltar a estudar. Desde pequena, minha família constantemente incentivou e incentiva que eu foque nos estudos, penso que eles foram o alicerce de toda a minha formação. Então, refletir sobre os aspectos da desigualdade na pesquisa tem um sentido pessoal.

Além disso, os espaços de inclusão social se conectam à minha trajetória profissional, visto que iniciei como voluntária em um cursinho popular (pré-vestibular) para jovens de baixa renda. Durante a faculdade, tive o prazer de participar de um projeto do Governo de São Paulo chamado Escola da Família, quando eram promovidos projetos sociais no espaço escolar para comunidades aos finais de

semana. Como professora de Educação Infantil (2004), em meio às expectativas da profissão, atuei com uma sala pequena, periférica, com vinte e duas crianças de pré-escola e com poucos recursos fizemos acontecer as propostas de aprendizagens. Foi muito gratificante analisar que, por meio das minhas ações, as crianças puderam desenvolver dimensões físicas, cognitivas e afetivas. Tive certeza de que era o que eu queria.

Em 2012, como professora voluntária em uma ONG, na educação popular, vivenciei um momento singular, alfabetizando adultos no Movimento de Alfabetização - MOVA para adultos em São Paulo. Ver pessoas lutando para ter melhores condições de trabalho e formação, na perspectiva de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire e, ainda assim, evidenciando o poder que a alfabetização tem para transformar o contexto das pessoas, são fatores que colaboraram e deram segurança para a escolha do tema e desenvolvimento das ideias dessa pesquisa.

Essa relevância social construída na minha trajetória se fortalece também nos pressupostos do potente olhar de Sawaia (2009, p. 365), quando reflete que “por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta”. Assim, entendo que aquilo que afeta o ser humano para transformar a si pode modificar também um contexto e, por efeito, a sociedade para um futuro melhor. Cada vez mais acredito que a educação como compromisso social figura como um dos caminhos para a pesquisa.

Não posso deixar de considerar ainda que a constante formação, mesmo diante de uma carga horária de trabalho exaustiva, contribuiu com as minhas escolhas e experiências. As especializações, a participação em eventos, comunicações orais, publicação de trabalhos, foram me conectando para o entendimento de que, como educadora, estou em construção e reconstrução contínua. Aprendendo e reaprendendo, vou me constituindo e aprimorando conhecimentos.

Tais fatores são importantes para que eu possa atuar como sujeito que contribua com o enfrentamento da desigualdade social e transformação da sociedade que me cerca. Então, ao apreciar a proposta da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da

UNIVILLE, e ao obter aprovação pude acreditar que essa fase memorável seria possível, pois, como professora, acredito que a formação pode ser um elo potente entre a profissão e as diferentes possibilidades de atuação e de compromisso com a educação. Inclusive como integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS), está sendo possível aprofundar conceitos e compreender a abrangência que uma pesquisa pode exercer e o modo como pode impactar contextos.

Conjeturando sobre minha própria trajetória e os modos como todas essas relações estão entretidas na pessoa que me tornei, é como se existisse um elo integral e permanente de afetações entre o ser e a sociedade. Sobre isso, Sawaia (2009, p. 365) discorre que: “Há, portanto, o homem por inteiro, de corpo e mente, emoção e razão, determinado e determinante da sociedade, de forma que o que acontece com um afeta o outro”.

Durante essa jornada, emergiu o objetivo central desta pesquisa: investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam no contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente. Como desdobramento desse propósito principal, foram delineados os objetivos específicos a seguir: (A) identificar os desafios ao trabalho docente na Educação infantil em contexto de desigualdade social; (B) compreender como as professoras significam as relações entre o trabalho docente e a desigualdade social.

A relevância da pesquisa está no olhar para os aspectos históricos e subjetivos que constituem o trabalho docente em territórios de vulnerabilidade social, ampliando a compreensão para o modo como o magistério pode refletir na transformação social, promoção da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo disserta sobre as características do espaço de atuação dos professores, destacando sua importância histórica e as características disputadas por esse espaço que mudaram o cenário da educação. A concepção tardia da educação para muitos resultou em um atraso aos direitos sociais na educação de todos e desigualdade no acesso, incluindo a Educação Infantil. Mesmo que exista muita documentação, o foco é uma breve caracterização desse espaço. Um capítulo propõe uma análise sobre o papel da escola, destacando a importância da prática contínua, da ação

reflexão, e da busca pela emancipação dos educandos, superando a abordagem técnicas. Neste capítulo, a análise do campo de estudo sobre desigualdade social, escola e trabalho docente na qualificação da dissertação foi conduzida para explorar aspectos relacionados ao trabalho dos docentes e suas possibilidades. O levantamento bibliográfico foi feito na Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD).

Inicialmente, foram selecionadas as palavras-chaves: "desigualdade", "escola" e "docente" como título, resultando na identificação de três trabalhos, sendo que alguns foram descartados por não atenderem aos critérios da pesquisa. Em uma segunda abordagem, a busca foi refinada com as palavras-chaves: "desigualdade, "escola" e "professor", resultando em 34 pesquisas que não foram satisfatórias para proposta. Em uma terceira busca mais específica, utilizaram-se as palavras "desigualdade", "trabalho docente" e "infantil" (em todos os campos) resultando em 20 pesquisas especialmente focadas na Educação Infantil (EI). Após a leitura dos resumos, foram selecionadas três pesquisas que contribuiriam para ampliar a compreensão da precarização do trabalho do centro, principalmente no contexto dos professores da Educação Infantil. Esse estudo busca desafiar a romantização da Educação de uma valorização do magistério para dar visibilidade a este fator social.

O segundo capítulo explora a temática da desigualdade social e seus impactos no ambiente escolar. Sawaia (2009) ressalta que a desigualdade social representa uma ameaça constante à vida, restringindo a vivência, a liberdade de movimento e a capacidade de escolha, além de impor variadas formas de constrangimento. Destaca-se ainda a importância do acesso a uma educação de qualidade como ferramenta primordial para fomentar igualdade de oportunidades, destacando a responsabilidade do Estado em garantir esse direito de maneira justa, equitativa, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico e os procedimentos de análise adotados no estudo. A pesquisa é qualitativa, envolvendo contato pessoal e presença no ambiente de trabalho das participantes, com o uso de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de análise. A entrevista foi acompanhada pela pesquisadora Amanda Camiccia Tasca, graduanda de Psicologia, que esteve analisando o contexto para a sua pesquisa intitulada: Trabalho docente, desigualdade social e Educação Infantil: desafios e



atravessamentos, com o objetivo de conhecer a vivência de professoras atuantes em contextos de desigualdade social e compreendendo o modo como significam o seu trabalho e atuação docente. As pesquisadoras dedicaram tempo em cada unidade para realizar as entrevistas nos Espaços fornecidos pela direção da escola. O cenário da pesquisa caracteriza-se como um bairro populoso da região sudeste da cidade de Joinville, marcado por aspectos de vulnerabilidade social. As participantes foram escolhidas considerando esse contexto.

Já o quarto capítulo apresenta os resultados e as discussões dessas entrevistas realizadas com os professores de Educação Infantil. As informações foram organizadas e transcritas pela pesquisadora Amanda Tasca. Logo, iniciou-se a conexão das falas das professoras realizando um processo de análise procurando identificar tendências e padrões relevantes sempre em diálogo com o objetivo principal da pesquisa. Por fim, resumidamente as considerações finais destacam a importância de uma continuação de estudos sobre desigualdade social no contexto do espaço escolar, especialmente na Educação Infantil e ressalta a necessidade de estudos contínuos, constatou-se que as professoras reconhecem a presença da desigualdade em seu cotidiano durante as interações com as crianças nos relatos compartilhados em roda de conversa, observou-se que enfrentam desafios devido à escassez de materiais pedagógicos, número de crianças por sala, e a necessidade da cooperação entre as políticas públicas promotoras da proteção social.

## **1 A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE**

Este capítulo propõe discorrer sobre as características do espaço de atuação dos professores, delineando sua importância histórica e algumas ponderações sobre os aspectos de sua disputa pela elite. Este embate teve como consequência a concepção tardia da educação para muitos sujeitos, resultando em atraso social e desigualdade de acesso à educação incluindo a Educação Infantil, que frequentemente foi excluída desse cenário educacional, embora haja uma vasta documentação histórica disponível, optou-se aqui por não enfatizar essa abordagem extensiva, concentrando-nos em vez disso em uma breve distinção desse espaço.

De forma breve, busca-se apresentar as características desse ambiente de atuação dos professores nas escolas de educação básica, discutindo-o como um local de troca de saberes, de aprendizagem, diversidade cultural e construção de conhecimento para a vida. Sobre essa perspectiva, compreendemos esse espaço como complexo e desafiador, capaz de abrigar o trabalho docente em constante transformação para impulsionar mudanças sociais em diversos contextos.

Certamente, diante dos inúmeros desafios que se apresentam, nesse contexto, cabe a ponderação sobre o papel da escola, no engajamento de uma constante investigação da prática que envolve a ação, a reflexão e, conseqüentemente, a ação de maneira contínua. Atribuindo diferentes significados ao território escolar e as ações dos educandos, buscando superar a abordagem técnica que favorece a heteronômica, em prol da emancipação dos educandos. Assim sendo, este capítulo encontra-se estruturado em três seções: (1) Fragmentos de uma escola desigual; (2) trabalho docente: desafios; (3) Explorando Sentidos em Meio à Desigualdade Social: a Importância do Pensamento Reflexivo no trabalho docente.

### **1.1 Fragmentos de uma escola desigual**

Primeiro, faz-se necessário evidenciar que no decorrer da história do ocidente, o espaço escolar evoluiu de uma escola elitizada composta por um público

selecionado para uma escola para todos. Para exemplificar este aspecto, Saviani (2012) discorre que a teoria da escola dualista foi desenvolvida por Baudelot e Establet e ressaltada em seu livro no *L'école capitaliste en France* (1971), em que os autores argumentam que a escola se mostra dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. A divisão dentro do sistema educacional reflete a estrutura de uma sociedade, pois a escola, embora pareça um ambiente unificado, na verdade, reproduz e perpetua a divisão existente entre a classe dominante (a burguesia, detentora dos meios de produção) e a classe trabalhadora (proletariado, que vende a sua força de trabalho). A teoria sugere que a escola opera de maneira a manter e reproduzir a desigualdade social e econômica, legitimando as posições de poder e privilégio da burguesia, ao mesmo tempo em que dificulta a ascensão social do proletariado.

Apesar das diferentes condições de acesso ofertadas ao desenvolvimento educacional, a concepção que hoje se apresenta do princípio da universalidade da escola que compõe o ideário nem sempre esteve presente. Indicadores como os salientados por Campos (2009) demonstram que surgiram muitos projetos que colaboram com este princípio da educação para todos.

O PRELAC (Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe) surgiu da VII reunião do Projeto em 2001, avaliando duas décadas do PPE (Projeto Principal de Educação na América Latina) com propostas de desenvolver um projeto principal de educação e de direcionar as reformas educacionais e curriculares nos países latino-americanos, com o objetivo de estabelecer estratégia, fornece recomendações e orientações para efetiva implementação na educação. Ministros pediram à UNESCO que liberassem um projeto incorporando as conclusões desse encontro, alinhando-se às metas da conferência mundial de educação para todos. A solicitação incluía avaliações do projeto a cada cinco anos, buscando mediar diretrizes regionais e direcionar esforços para uma educação universal.

Basicamente para Saviani (2012), o significado político essencial é que, quando a burguesia propunha a ideia da escola para todos, ela o fazia como instrumento de hegemonia, expressando os seus próprios interesses e, ao mesmo tempo, abarcando o interesse de outras classes.

Vale a lembrança de que desde a Grécia antiga a separação de quem poderia frequentar a escola esteve vigente. O desenvolvimento de uma civilização encontrava-se basicamente estabelecida pelas mãos dos que detinham dinheiro e méritos físicos e cognitivos, apenas tais indivíduos eram os integrantes e participantes das chamadas “escolas”. Conforme Masschelein *et. al.* (2014, p. 12), a “escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga”. Entende-se aqui a escola considerando o termo: “grego scholé, que significa “lazer, tempo livre”. Foi usado no período helenístico<sup>1</sup> para designar o estabelecimento de ensino” (LIBÂNEO *et al.*, 2007, p. 167).

Libâneo (2014) ressalta também a ideia de uma instituição dualista relatando que o espaço escolar, a princípio, ocorreu em mosteiros, essencialmente na Idade Média, quando os educandos por sua vez deveriam ser preparados para formação religiosa destinada aos leigos e aos clérigos. Basicamente a formação foi direcionada aos filhos da aristocracia, a fim de perpetuar seus interesses. Certa singularidade também é descrita por Libâneo (2014), quando se refere ao início da educação pública na Alemanha para atender os filhos da elite burguesa e garantir a manutenção do poder.

O espaço escolar passou por transformações durante crises e revoluções mundiais para atender a grande massa trabalhadora e seus filhos, antes muitas vezes educados em ambientes não formais como o seio familiar e as igrejas. Saviani (2012) aponta que o ensino tradicional que persiste hoje surgiu após a revolução industrial e foi estabelecido nos sistemas nacionais de ensino no século passado, quando o poder burguês se consolidou. A escola foi, então, vista como instrumento para solidificar a ordem democrática, sendo universal, gratuita e obrigatória. Contrapondo a ideia escolanovista de que a revolução industrial transformou a sociedade, mas não influenciou a educação, o ensino tradicional foi estruturado com o método expositivo.

A fim de escolarizá-los no sentido de atender às demandas de uma sociedade em globalização, o espaço escolar se alarga para o atendimento de todos. Do

---

<sup>1</sup> Período helenístico ou greco-romano, do final do século III a.C. até o século VI depois de Cristo. Nesse longo período, que já alcança Roma e o pensamento dos primeiros Padres da Igreja, a Filosofia se ocupa sobretudo com as questões da ética, do conhecimento humano e das relações entre o homem e a Natureza e de ambos com Deus (CHAUI, p. 40, 2000).

mesmo modo, no Brasil, o ambiente escolar que a princípio fora em igrejas e comandado por padres Jesuítas, passou a ter o viés de incluir a todos no mundo da leitura, escrita e cálculo. No propósito de discorrer sobre aspectos que apresentam a transição da escola Libâneo (2012, p. 168) relata que: “A escola é uma organização socialmente construída. Sua forma atual – controlada pelo Estado – foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e no ensino promovido pela igreja”.

No Brasil, o cenário incerto do século XX foi marcado por transições. Os desafios impostos pelo acelerado processo de mudanças marcaram o percurso e iniciativas dos educadores atuantes da época. Russeff (2001) cita que os educadores estavam inconformados com o atraso dos processos educacionais. Diante da disputa de uma educação laica e de qualidade, a adesão à luta pela educação está posta na dimensão histórica da trajetória dos educadores brasileiros, visto que as resistências religiosas, políticas e os conflitos sociais estiveram presentes. Nunes (2000) relata que Anísio Teixeira foi um dos que defendeu a educação como um direito de todos, sua intencionalidade pela luta e pelo direito social foi de engajamento pelas causas sociais, no sentido de que as suas percepções dos direitos fundamentais devem ser garantidas no espaço escolar. Diante do movimento de uma escola nova, Teixeira (1956, p. 21) relata que:

A escola não é uma instituição educativa na comunidade, mas um organismo que se alimenta da vida social, do ambiente e da cultura em que está sitiado. Ela é, por assim dizer, um centro de coordenação das diversas atividades da vida comunitária, um centro de experiências e um centro de cultura (TEIXEIRA, 1956, p. 21).

Por outro lado, vale rememorar a história da Educação Infantil no Brasil que, no século XX, a partir de modelos de países europeus, com perspectiva higienista, orientados para construção de um “modelo de civilidade”, centrou suas ações em instituições de proteção à infância, pautadas em uma perspectiva assistencialista. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, por exemplo, tinha como finalidades: atendimentos para as crianças menores de 2 anos (creche) e “divulgação das noções de higiene para a população pobre”, especialmente mães no final da gestação (MONTIEL; SARAT, 2020, p. 130).

É possível ponderar que apenas em 1988, com a Constituição Federal, no Brasil, o ensino teve uma conquista significativa no campo da Educação Infantil,

passando a ser garantida como um direito constitucional a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). É importante pontuar que a oferta da Educação Infantil vinculada à política educacional é relativamente recente e, na pesquisa, foi possível perceber uma herança assistencial (MONTIEL; SARAT, 2020).

Em contrapartida, faz-se necessário ampliar o debate e afirmar o papel da Educação Infantil na efetivação da proteção social, pois viabiliza a permanência, especialmente, de mulheres mães no mundo do trabalho. Outrossim, o campo da educação contribui com a identificação e prevenção de situações de violência e violação (MORAES, 2019).

Com o passar do tempo, a modificação da escola como um espaço para o atendimento de todos fora fundamentada em: “Edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse tempo, vivem numa instituição à parte da sociedade” (NÓVOA, 2022, p. 10). Ou seja, uma escola que busca estabelecer uma conexão efetiva com a comunidade e a sociedade em sua totalidade, rompendo com a visão tradicional restrita, em direção ao modelo de integração com o contexto social.

Todavia, “[...] a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro” (NÓVOA, 2019, p. 3). O termo que o autor coloca como decorrente da ascensão para uma educação popular “vem da língua inglesa, o conceito de mais precisão é mas *schooling*, escola de massas” (NÓVOA, 2019, p. 3). Certamente, entre muitos pensadores sobre a educação, diferentes sentidos e papéis são atribuídos ao contexto escolar. A perspectiva crítica especifica que:

A escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, que ela não é o único espaço que ocorre educação, esta já existia antes mesmo do surgimento da escola (LIBÂNEO, 2012, p. 168).

A escola pública como está estabelecida hoje com seus espaços planejados formalmente para abrigar pessoas que se ajustem aos princípios básicos de disciplina, regulação e atuação na sociedade do trabalho, sofre constantemente mudanças e contradições em seus modelos históricos para garantir a manutenção da elite capitalista e, ao mesmo tempo, o suporte a desigualdade social.

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos (NÓVOA, 2019, p. 3).

Nóvoa (2022, p. 9) profere que “[...] no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação”. Conforme a análise de Nóvoa (2019), ocorreu e deverá acontecer ainda um tempo de profunda transição na educação, que será diferente e fará parte de uma significativa metamorfose, com os moldes de uma nova origem e que certamente pode resultar em uma sociedade preocupada com a história da educação. Como exemplo, é possível citar a alteração de seu formato que há muito tempo permanece nos moldes tradicionais, dentro de um modelo de enfileiramento, ou seja, o foco no olhar do aluno, que ainda está exclusivamente voltado ao professor que pode ser representado como o símbolo de autoridade e detentor do conhecimento, assim como, inconscientemente ou consciente, estão ali preparados para reproduzir o modelo curricular padrão a serviço dos interesses do Estado, poderá mudar.

Parece que existe um movimento em andamento para reformular a escola. Como mencionado por Nóvoa (2019, p. 4), “[...] vale a pena trabalhar para construção de um espaço público de educação, a cidade educadora, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações”. A proposta de integrar os espaços públicos existentes na escola, a fim de disseminar a sociedade do conhecimento em redes por todos os lugares, pode incentivar uma abordagem mais cuidadosa e inclusiva em relação ao senso de pertencimento dos alunos ao ambiente educativo e à sociedade. Como ressaltado por Nóvoa (2022, p.16): "Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no

interior e no exterior dos recintos escolares nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando a valorização de tempos e espaços não formais".

Neste contexto de reorganização escolar, é crucial levar em conta "o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum" (NÓVOA, 2019, p. 4). "Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício, teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais" (NÓVOA, 2022, p. 16). Neste contexto de reorganização escolar, é crucial considerar "[...] o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum" (NÓVOA, 2019, p. 4). Mas a ideia central para o cenário de transformação seria: "Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas, teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação" (NÓVOA, 2022, p. 17).

As concepções sobre a escola, seus desafios e possíveis transformações são inúmeras, o que é necessário ressaltar é que podem existir aspectos como a falta de acesso escolar dos alunos devido ao transporte, a inclusão de todos os alunos na sociedade do conhecimento e na sociedade tecnológica; e porque não citar também condições econômicas das famílias que podem interferir nas transformações da escola. Sendo assim, é necessário um olhar da sociedade civil a fim da promoção de políticas públicas intencionais a essas questões que ainda não foram superadas.

A proposta de reorganização escolar destacada por Nóvoa (2019, 2022) é pertinente, bem como ajuda a pensar na crítica ao modelo tradicional diante dos desafios contemporâneos que se apresentam à escola frente à sociedade e suas tecnologias. Contudo, é fundamental ir além observando a complexidade do papel desempenhado historicamente pela educação na sociedade. Tal como ressaltado por Gatti (2016), a importância de uma abordagem integral não se limitando a aspectos formais, deve ser ponderada, neste sentido, os contextos sociais que moldam o espaço escolar devem ter um olhar integrado. Espera-se que, de fato:



A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus agentes (GATTI, 2016, p.163).

Atualmente, é fundamental adotar uma perspectiva holística ao analisar o papel da escola na sociedade contemporânea. Para avançar, é necessário dedicar atenção à superação de teorias que ainda persistem no contexto escolar. Embora as duas perspectivas em relação à educação sejam distintas, ambas estão intrinsecamente enraizadas em um viés tradicional. No que se refere às concepções para educação das teorias não críticas, que tem em vista “[...] a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 2012, p. 6), direcionar os educandos para uma educação pontual, a fim de estabelecer uma integração relacional entre indivíduo e sociedade de forma objetiva, fortalecendo o pensamento de que “[...] a escola se apresenta como instrumento de superação da marginalidade e como proponente de uma equalização social” (LIBÂNEO, 2007, p. 172).

Além disso, já nas concepções das teorias críticas reprodutivistas apresentadas por Libâneo (2007), acredita-se em uma educação que mantenha a pirâmide social de classes, ou seja, uma educação que fortalece a classe dominante e reproduz indivíduos que se dispõem a ser dominados por elas. Neste caso, “[...] a escola será excludente negando-se assim sua potencialidade transformadora” (LIBÂNEO, 2007, p.178).

A abordagem da teoria não crítica enfatiza uma educação uniforme que busca ajustar a sociedade com práticas docentes de transmissão. Já na teoria crítica reprodutivistas, o objetivo principal é a crença de que com a educação pode manter a estrutura social de classes, conservando a posição da classe dominante e reproduzindo indivíduos predispostos a ser dominados por ela. Neste caso, a escola pode ser entendida como excludente, visto que a intenção reproduz a desigualdade

social existente. É pertinente ponderar que ambas as teorias têm aspectos limitantes, por não levar em conta o potencial de transformação e de mobilidade social que a educação pode oferecer.

Em todo caso, Saviani (2012) mostra uma abordagem que se contrapõe em relação à pedagogia de uma escola tradicional que requer um estudo transcendente em se tratando das metamorfoses da escola evidenciada até aqui. No que se refere às concepções para educação das teorias críticas, que tem em vista se empenhar “[...] em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2012, p. 5), na perspectiva prática, teoria crítica da educação propõe uma vigorosa oposição a seletividade, e discriminação e degradação do ensino para as camadas populares. A luta contra a marginalização por meio da escola significa se esforçar para proporcionar uma educação de qualidade superior aos trabalhadores nas condições históricas presentes. O papel dessa teoria crítica é concretizar efetivamente essa luta, evitando que seja contada e alinhada aos interesses dominantes.

No tocante ao que foi exposto, o ponto levantado suscita uma reflexão acerca dos fragmentos da atual escola pública. Ela pode ser analisada por dois pontos de vista distintos: um que enxerga como um agente fortalecedor da sociedade produtiva ao formar indivíduos eficientes, capazes de construir para o crescimento da produtividade da estrutura capitalista. E outro que, alternativamente, pode pensar na educação escolar como uma ferramenta para enfrentar o problema da desigualdade social, buscando construir uma sociedade humana e inclusiva. Ainda há possibilidade de se analisar o papel do trabalho docente como fundamental para valorização dos diversos contextos presentes na escola pública. Essas questões são essenciais para compreender o papel atual e potencial da educação no contexto social e humano.

## **1.2. Algumas considerações sobre os desafios do trabalho docente**

O trabalho conduzido por mãos humanas realçado por suas repetidas ações conta com um dos principais objetivos de modificar a matéria-prima em ideias, bem como transformar pessoas, a natureza e a sociedade, a fim de que seja possível a

permanência na terra. Em todo caso, muitas vezes a força do trabalho pode gerar guerras e não paz e/ou morte ao invés da vida.

No universo escolar, é capaz de ser da mesma forma no sentido de o trabalho do professor transformar ideias em objetivos, planejamento em metodologias, de adquirir forma a partir dos recursos utilizados em sua atuação em sala de aula. Esse processo pode suscitar aprendizagens que conduzem o educando a se reconhecer com parte integrante da sociedade. Por outro lado, pode provocar mediações que gerem indivíduos acríticos reprodutivistas de sua mesma classe social, sem compromisso ético, político e senso coletivo.

De acordo com Freire (2002), reconhece-se que, embora a educação não tenha o poder de fazer tudo, ela possui a capacidade de influenciar aspectos fundamentais. A educação não é a única chave para transformações sociais, mas também não se limita a reproduzir a ideologia dominante. A ideia expressa é que a educação não é uma força invencível para transformar a sociedade à vontade, nem é meramente a perpetuação do '*status quo*' porque isso foi estabelecido pelo dominante. O educador crítico não deve se iludir pensando que, por meio do seu trabalho docente, pode transformar o país. Ele pode exemplificar a possibilidade de mudança reforçando, assim, a importância de sua responsabilidade político-pedagógica. O educador democrático não busca uma transformação, mas entende de forma significativa que pode influenciar em sua abordagem a percepção da possibilidade de mudança.

Dentro dessa perspectiva, é imperativo destacar que o trabalho docente pode contribuir significativamente com o enfrentamento da desigualdade social. Para isso, vai além da necessária formação docente inicial consistente, envolvendo também a organização da profissão em suas bases estruturais teóricas, sociais e políticas. A profissionalidade, a valorização e o reconhecimento social emergem como fatores cruciais e importantes capazes de impulsionar um trabalho docente de qualidade, sem perder de vista o que Libâneo (1994, p. 88) aponta:

O trabalho docente é a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na realização cognitiva entre aluno e a matéria de estudo.

O trabalho docente passou a ser a essência da escola. Como já posto, a organização escolar partiu de uma construção social, e está em constante transformação, em decorrência das demandas políticas educacionais e sociais. O que permanece evidentemente potente é o fato de que:

Na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soubemos que a profissão docente é uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (MARCELO, 2009, p. 8).

Entende-se, pois, que, de acordo com Fullan (1990, p. 3 *apud* MARCELO, 2009, p. 9), “[...] o desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão e atuação em papéis actuais ou futuros”. Outrossim, aplica-se a compreensão de que: “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12). Vale também destacar que: “A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos” (GATTI, 2016, p. 163). Sendo assim, a construção da profissionalidade<sup>2</sup>, a fim de legitimar o conhecimento do professor para que alcance a todos os alunos se corrobora para a validação de um importante desafio acerca da performance do trabalho do professor nas escolas.

Para Gatti (2016), é necessário um olhar ético, crítico e nos aspectos que se relacionam à precarização do trabalho docente. Desde a formação docente nas licenciaturas, os estágios podem ser vistos na maioria dos cursos como precários, no sentido de não se ter acompanhamento, programação e controle. As escolas não estão preparadas para atender os estagiários que trabalham em diferentes setores diariamente e arduamente, sendo que muitos deles também não estão preparados para estagiar, resultando na má formação para atuação.

---

<sup>2</sup> Entende-se por profissionalidade as condições de cada docente para o exercício do seu trabalho (GATTI, 2016, p. 168).

Mediante as mudanças tecnológicas existentes na sociedade, diante baixos índices de aprendizagem dos alunos, diante da insegurança despreparo dos professores em fase inicial, deve-se manter a reflexão sobre qual é o papel do professor atualmente. Para que os alunos aprendam, é preciso ter muita responsabilidade perante a análise das pesquisas, que reforçam a necessidade de políticas públicas de acordo com as realidades. A partir do momento em que o professor está formado e ingressa na instituição de ensino, “[...] as condições de trabalho oferecidas ao professorado, podemos dizer que, na maioria dos casos, o salário é relativamente baixo e quase não existem perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional” (GATTI, 2016, p. 168). Segundo Falzetta (2016, p. 1-2):

A atual desvalorização do magistério no Brasil pode ser explicada, também, por um descaso histórico do país com a educação, que passou a ser tratada como um direito somente a partir da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que estabeleceu critérios importantes [...] como a escolaridade mínima para a docência. Embora aumentar o salário seja um fator fundamental [...] é preciso garantir planos de carreira melhores, formação inicial (universidades) e continuada (no dia a dia do trabalho), adequadas condições de ensino e infraestrutura às escolas [...].

O fato vivenciado no dia a dia dos professores como: excesso de trabalho, a burocratização, a quantidade de alunos por sala de aula, a falta de recurso e material escasso, que pode prejudicar o desenvolvimento das propostas em sala de aula, falta de professores, falta de bibliotecas, o ensino que, por muitas vezes, não conversa com a teoria e prática, valida a urgência para a relevância do trabalho docente para que se tenha professores que realmente tenham professores com intenção de ser professores: “A carreira não se mostra compensatória. [...]. Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui em fator importante” (GATTI, 2016, p. 168).

Tendo em vista o trabalho docente na Educação Infantil, Barros *et al.* (2007) evidenciam que o trabalho dos professores de crianças pode levar a um desgaste físico considerável. As professoras passam a maior parte do tempo em pé, o que pode causar tensão na coluna. Lidam também com muitos alunos, o que requer um

ritmo intenso de trabalho, atenção constante, controle disciplinar e uso frequente da voz. Isso significa que elas precisam se adaptar continuamente para cumprir todas as demandas da sala de aula. Leite *et al* (2011) mostram outros fatores que remetem algumas características singulares da realidade do trabalho docente com crianças pequenas: as professoras que trabalham com crianças enfrentam um desgaste físico e emocional devido ao ritmo intenso de suas atividades, buscando atender às expectativas sociais ligadas à produtividade no trabalho. A profissão de professor, especialmente na Educação Infantil, é considerada uma das mais estressantes, com jornadas extensas, poucas pausas e refeições em locais desconfortáveis. O estresse é agravado pelas responsabilidades únicas da sociedade associada à faixa etária de (0 a 5 anos), que exige tanto atividades lúdicas quanto educativas. A dupla jornada de trabalho também contribui para esse estado de estresse muito cedo pela manhã e possibilidade de extensão na carga horária.

A defesa para uma educação pública e de qualidade, justa e igual para todos, é algo constante e se faz necessário estar na pauta da sociedade civil, governos e prefeituras, a fim de que possa ser organizada para que crianças e professores encontrem um espaço de socialização de saberes, relações de afeto, acolhimento e convivência para o desenvolvimento integral.

Não obstante, faltam professores, não somente para dar aula, mas professores vinculados aos contextos de ensino, especialmente, contextos vulneráveis. Os processos de gestão, na maioria das vezes, não estão alinhados aos propósitos educacionais. Antes disso, atendem a interesses diversos, às vezes, contrários ao que de fato se faz necessário para a qualidade do trabalho docente. Erros estratégicos, tais como “contratações em períodos inadequados” (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico (GATTI, 2016, p. 168).

Neste sentido, como garantir que o professor atue efetivamente em realidades sociais e escolares complexas? Cientes de que “[...] o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão” (MARCELO, 2009, p. 11), não se pode perder de vista que o trabalho docente é uma ação coletiva no mundo.

Haja vista que “[...] as condições de contrato hora-aula também tornam fragmentária a pertença de docentes a uma equipe escolar, a uma escola e à população do entorno” (GATTI, 2016, p. 168).

A ausência de bibliotecas adequadas a professores e alunos, é constatada, como também não há a disponibilização incondicional dos livros onde elas existem (há bibliotecas que mais parecem “guarda-livros”, quando o livro é para se usar, manusear, ler). (GATTI, 2016, p. 168).

Neste íterim, o processo investigativo na pesquisa demanda uma análise sistemática para assegurar a qualidade do trabalho. A estratégia envolve planejar e executar um levantamento de produções similares à pesquisa em questão. Então, seguem respostas encontradas em pesquisas atuais do levantamento bibliográfico conduzido pela BDTD.

Em sua dissertação, Siqueira (2016) apresenta a investigação sobre o impacto da dupla jornada de trabalho remunerado e doméstico na vida das professoras de Educação Infantil em Goiânia, especialmente na desigualdade de gênero no ambiente de trabalho. Além das responsabilidades educativas, as professoras também lidam com tarefas domésticas, o que afeta significativamente sua qualidade de vida. A pesquisa revela que as mulheres nesse campo enfrentam uma sobrecarga de trabalho, resultando em impactos como falta de tempo para descanso, saúde comprometida, ansiedade, estresse e dificuldade em manter relações sociais e familiares. A dupla jornada é uma realidade que gera problemas físicos e emocionais devido à intensidade do trabalho remunerado e doméstico.

Apesar das dificuldades, as professoras se sentem realizadas profissionalmente por exercerem a profissão que escolheram. Siqueira (2016) propõe mudanças, como capacitação das mulheres no mercado de trabalho por meio de associações e sindicatos, políticas públicas para democratizar a tarefa doméstica, reflexões sobre desigualdade de gênero no ambiente de trabalho e reivindicações contra a discriminação e exploração das mulheres. Essas mudanças buscam melhorar as condições de trabalho das professoras e oferecer suporte diante dessa realidade desafiadora.

No trabalho de dissertação de Santos (2018), é explorada uma abordagem inovadora na Educação Infantil, conhecida como Bidocência, implementada na rede

Municipal do Rio de Janeiro desde 2012. A pesquisa busca investigar essa prática, que envolve a atuação simultânea de duas professoras na mesma turma. Antes dessa abordagem, ela relata que o ambiente de trabalho era solitário e carente de troca de ideias entre os profissionais. A bidocência é evidenciada na pesquisa como uma pedagogia participativa que oferece um espaço de formação participativa, transformando a maneira como as professoras percebem e recriam o ambiente educacional diário na Educação Infantil de forma coletiva. Esse modelo está em constante exame e ressignificação no contexto educacional do cotidiano.

A pesquisa de Doutorado de Ferreira (2021) realizou, em sua tese, um extenso e significativo estudo que abrange diferentes aspectos. Aqui, limitou-se a análise sobre a contribuição de sua investigação para o entendimento sobre as características dos professores de Educação Infantil no contexto atual. Ela realizou uma pesquisa para analisar as políticas públicas, incluindo o plano nacional de educação (PNE) de 2014, em relação à Educação Infantil (EI) no Brasil. O estudo buscou entender o perfil dos educadores que atuam nesta fase da educação.

A revisão da literatura mostrou que a falta de Formação específica desses profissionais está ligada à história existencial do atendimento infantil no país. O estudo abrangeu dados de 5.565 municípios brasileiros entre 2010 e 2017. Ficou evidente que a desvalorização social do trabalho dos educadores da EI influencia negativamente a percepção subjetiva do de seu trabalho. Poucas pesquisas abordam o perfil desses educadores, a maioria centrada em contextos locais.

Ferreira (2021) destaca, em relação ao sexo dos profissionais atuantes na EI, que a maioria é do sexo feminino, com aumento nos níveis de escolaridade, principalmente no Ensino Superior. Entretanto, mestrado e doutorado são menos representativos nessa etapa da Educação Básica. Seu trabalho de pesquisa apresenta as mudanças no perfil dos educadores positivos, um aumento de docentes na creche, uma diminuição daqueles com formação Fundamental e magistério, além de um aumento de profissionais com Ensino Médio, especialmente entre os auxiliares. Embora a escolaridade geral tenha aumentado, a formação pedagógica diminuiu em muitos municípios. Vale ressaltar que a contratação de profissionais se relaciona com a escolaridade exigida e a proporção de crianças por adultos docentes diminuiu, indicando uma estratégia para expandir o atendimento sem aumentar drasticamente o número de crianças por profissionais.



Um outro estudo destacado por Ferreira (2019) em seu artigo garante uma maior avaliação para o contexto do trabalho docente. Na pesquisa de Ferreira e Silva (2019) sobre os afastamentos de professores das redes municipais em 2016, mais de 1,2 milhão de vínculos de educadores do magistério público do país foram analisados, representando cerca de 72,42% dos vínculos disponíveis na Relação Anual de Informações Sociais - RAIS. O estudo mostra que a precarização das condições de trabalho pode ser um fator significativo para os afastamentos, especialmente na Educação Infantil, em que a taxa de afastamento por motivos de doenças ou acidente foi de pelo menos 25,75%, professores do Ensino Médio e Fundamental apresentam os menores índices de afastamento. A pesquisa revelou ainda uma diferença Regional nos afastamentos, com a rede Municipal da região sul, Sudeste e centro-oeste destacando mais professores com necessidades de afastamento que em outras regiões do país. O estudo explicita a importância de aprofundar o entendimento sobre as questões do trabalho docente.

Mesmo diante dos desafios que se apresentam, espera-se muitas vezes no espaço escolar a prevalência de uma certa profissionalidade que produz as inquietações por parte dos professores, desde os que atuam na Educação Infantil. Inquietações estas que se pautam no entendimento de afetar os educandos para o universo do amor ao conhecimento, que intriga suas reflexões nas avaliações formativas durante o processo, para que eles se apropriem dos conhecimentos pertinentes à sua faixa etária, de significados da vida e para a vida. A alegria e o conhecimento devem ser o propósito permanente durante o processo.

Os professores devem estar preparados para buscar procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens, a adquirirem os desejos, o gosto pelos conhecimentos escolares, a elevar suas expectativas de um futuro melhor para si e sua classe social (LIBÂNEO, 2012, p. 88).

O tempo vivido pelo professor é sagrado. O tempo, que é a essência da vida de muitas pessoas, não deixa de estar organizado em função do trabalho. Efetivamente, todos os indivíduos traçam suas vidas partindo de suas relações com o trabalho e para o trabalho. O trabalho é o que rege a marcação e o termômetro do dia a dia do professor. O grande desafio, contudo, seria esperar-se e refletir acerca das possibilidades de mudanças diante das dificuldades.

### **1.3 Explorando Sentidos em Meio à Desigualdade Social: a Importância do Pensamento Reflexivo no trabalho docente**

Concentrar-se na contemplação em análise do contexto Educacional pode ser um estímulo para aprimorar situações conflituosas, visando à transformação do ambiente escolar. O desafio para professores é expressar a indignação e pleitear melhorias para proporcionar condições de atuação mais propícias. Ao examinar o espaço escolar, ressalta-se a importância de um olhar humanizado que valorize o trabalho dos professores, especialmente na Educação Infantil. Esse olhar deve incorporar a essência das características subjetivas dos educadores, além de levar em conta o cuidado e o ensino no contexto formal. A escola é concebida como uma estrutura que incorpora ideias e experiências refletidas no fazer pedagógico de maneira científica e problematizadora.

Em uma proposta crítica sobre o trabalho docente e aspectos discentes, deve-se ponderar que todos os elementos do contexto escolar solicitam, além de políticas públicas, um movimento de base de ação de questionamento buscando compreender a realidade da instituição de ensino, objetivando mudanças e aprimoramento de forma contínua e proporcional às necessidades identificadas. Para Freire (1996, p.15), o “[...] professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”, observando neste íterim que, para Alarcão (2001, p.17): “Se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor”. O trabalho do professor para o educando deve se transformar em uma prática intencional para o fazer pedagógico.

Paulo Freire (2002) relata que o “pensar certo” reconhece que a prática docente crítica não depende somente dele, mas é essencial para sua base no tocante àquilo que se pode descobrir no ato de ensinar e se relacionar com os sujeitos. Essa prática crítica envolve uma relação dinâmica entre ação e a reflexão sobre essa ação. O conhecimento obtido pela prática docente sem questionamentos é ingênuo, quando não se tem uma rigorosidade epistemológica que se solidifica na

relação entre teoria e prática. Logo: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2002, p. 22).

Para Alarcão (2001, p. 17), “[...] não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, aprendizagem, na compreensão”. Faz-se relevante compreender que é fundamental para a vida a necessidade de planejamento, investigação, assim como, durante as significações do trabalho pedagógico composto pela formação e desenvolvimento da profissionalidade, não podem ser diferentes. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22). Isso posto, cabe ressaltar que tanto o professor quanto o educando podem refletir ações para se encorajar e se esforçar frente às realidades contemporâneas.

A aula pode ser um convite à pesquisa para o professor e para o estudante, tendo em vista aspectos que podem se relacionar à solidariedade, à colaboração, à solidariedade, à criatividade e à pesquisa a fim de que o educando alcance objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Para Alarcão (2001, p. 12), “[...] habituados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano”. Ao mesmo tempo, Freire (2002) reafirma que a reflexão acerca da prática docente coaduna para o reconhecimento e respeito acerca da autonomia e da identidade do educando.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2002, p. 38).

Com base no contexto que se apresenta, a necessidade de se refletir sobre a prática de forma constante, por meio de uma razão crítica<sup>3</sup> que nos move a “pensar

---

3 [...] a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a Natureza, a sociedade e a cultura (CHAUI, 2000, p. 61).

certo”, por meio de princípios éticos como respeito, dignidade humana, a fim de favorecer o incentivo para autonomia e cidadania que pode nos mover a construir e impulsionar conhecimentos que transformam.

Assume-se, em um espaço de trabalho que favorece a conscientização e a liberdade para as críticas construtivas e, sobretudo, de tranquilidade, um aspecto que pode se tornar significativo, tendo em vista que: “A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a preservação deve afastar a necessidade de repreensão, onde espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou de competitividade do mal-entendida” (ALARCÃO 2001, p.17). Um desafio que se traduz à medida que “[...] o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 2002, p. 57). Por isso: “Solicita-se dos dirigentes escolares a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e ideias partilhadas e a efetiva gestão de serviços de recursos” (ALARCÃO, 2001, p.11). Para professores e professoras, chega-se ao entendimento de que, para ensinar, é necessário aprender com o outro, respeitando os diferentes contextos, o direito de partilhar e de dúvida dos alunos, tendo em vista o que é dito por Freire (2002, p. 58): “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. [...]. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos”. Para Alarcão (2001, p. 12), “[...] acredita-se que os alunos formados por uma escola com tais características estão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano”.

Tanto Alarcão (2001) quanto Freire (2002) se preocupam com a superação de um ensino tradicional e técnico. Neste caso, torna-se proveitoso analisar que a reflexão não está apenas no campo do pensamento, vai além do pensar. Sendo assim, ela pode fazer parte do cotidiano, pode ter o potencial de estar implicada em cada ação acadêmica, pedagógica, na relação professor aluno, de trabalho docente, a cada leitura de mundo e a cada escolha docente.

Pode surgir o desejo de elevar a qualidade do trabalho, de aprimorar as ações e seus resultados. Esse anseio não é meramente individual, é algo coletivo, engloba a responsabilidade pessoal, mas também a ética e a política de se opor às

injustiças, buscando atuar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que reconheça o trabalho docente como elemento crucial para o desenvolvimento rumo à emancipação humana.

## **2 REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E INFÂNCIA**

Este Capítulo discute a interligação entre direitos à educação, desigualdade social e importância da primeira infância. Inicia uma análise sobre os direitos da Educação e sua qualidade, destacando a importância fundamental desses direitos para promover uma sociedade mais justa e equitativa. A ênfase recai sobre a necessidade de garantir esses Direitos como meios de combater a desigualdade social abordando questões históricas como a má distribuição de renda e a desigualdade educacional. A abordagem propõe uma sociedade civil organizada que reflita criticamente sobre problemas sociais, em que a reflexão crítica sobre questões sociais seja significativa para provocar mudanças efetivas. Destaca-se a abordagem da desigualdade social realçando suas diversas manifestações na sociedade, especialmente no que diz respeito à educação de qualidade. O capítulo também versará sobre a importância social da primeira infância, abordando a luta pela garantia de direitos, acesso seguro, igualitário e justo em um ambiente enriquecedor. Há uma ênfase na obrigação do Estado em viabilizar ações que garantam o direito subjetivo à primeira infância, buscando o acesso e a permanência de forma igualitária e justa. Sendo assim, este capítulo está organizado em três seções: (1). Sobre o direito à educação de qualidade; (2). Algumas considerações sobre a dimensão da Desigualdade social e educação; (3) O potencial essencial da primeira infância: algumas considerações sobre o mundo que habita as infâncias.

### **2.1. Direito à Educação de qualidade**

Estar em espaço escolar diariamente com os discentes, docente e/ou outros profissionais, de modo geral, pode ser a reafirmação constante de que ali é um lugar que evidencia o acompanhamento ao desenvolvimento das crianças. Mas também é um ambiente de inúmeras socializações, de culturas, de histórias e, sobretudo, é igualmente um território de cumprimento dos direitos de cada criança. Primordialmente, a validade do direito à educação está firmada no Capítulo III da Constituição Federal Brasileira, no Art. 205, quando revela que: “A educação, direito

de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 123).

Direito esse que as auxiliam a se conhecer, conhecer o outro e, além de tudo, sobre a vida que as cerca no sentido de contribuir com a construção e compreensão de sua história, de sua cidadania, de autonomia e emancipação no mundo e para o mundo. A dimensão da cidadania, expressa por Marchal (1967 *apud* FERREIRA, 2021, p. 214), mostra que a “[...] educação se insere no âmbito dos direitos sociais, sendo um elemento constitutivo da cidadania moderna. É entendida como um instrumento capaz de minimizar desigualdades inerentes a uma sociedade de classes e oportunizar o acesso a outros direitos”, revela a importância do acesso a uma educação de qualidade a todos no processo da construção de possibilidade de enfrentamento à desigualdade social, bem como o acesso a outros direitos.

É viável o entendimento de que são vários os atores que possuem o dever de assegurar o direito à educação. Conforme destacado por Höfling (2001, p. 31), o “Estado é conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército que possibilitam a ação do governo”. Em se tratando da importância de defender a história deste direito, para Cury (2022, p. 247), “[...] todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. Além disso, é primordial ressaltar o papel de organização da sociedade civil na organização e defesa dos direitos. Höfling (2001) sugere que a sociedade civil organizada tem o poder de influenciar e coordenar grupos sociais para promover direitos mais amplos e inclusivos, contribuindo assim para a consolidação da cidadania.

Para Höfling (2001, p. 31), o governo é o “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)”. Tem-se a existência desses seres que lutam para propor à sociedade políticas de melhorias da educação que são em completude dotadas de intersubjetividade que nasce de cada indivíduo para a formação de um coletivo que luta.

Chauí (2000, p. 143) menciona que “[...] se somos pessoas, somos responsáveis por nossos atos e pensamentos. Nossa pessoa é nossa consciência,

que é nossa alma dotada de vontade, imaginação, memória e inteligência”. Sendo assim, tal consciência pode mover a sociedade civil para a efetivação dos direitos fundamentais à educação. Freire (1996) analisa a importância de estar no mundo com a responsabilidade ética de reconhecer a necessidade da relação que interliga sujeito e sociedade para desenvolver intervenções que possam significar transformação para educação. “Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (FREIRE 1996, p. 31).

A partir da consciência coletiva sobre os direitos e responsabilidades, os membros de uma sociedade têm o potencial de unir e colaborar com a busca de políticas educacionais que promovam a igualdade, qualidade e o acesso universal à educação, o enfrentamento consciente e coletivo pode ser um fator fundamental para garantir que os direitos educacionais sejam efetivados, promovendo uma educação que seja ferramenta de transformação social.

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderam sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 246).

A educação escolar é um direito historicamente adquirido e juridicamente protegido. O Estado é obrigado a assegurar a gratuidade, certificar sobre a permanência dos educandos e assegurar que políticas de valorização de professores com programa de financiamento possam se realizar. Cury (2002, p. 259) profere que a educação é um direito: “[...] Obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga”.

A relação de direito à educação tem uma dimensão ampla, consoante a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Brasil (1988, p.123) no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, sabendo que “não são poucos os documentos de caráter internacional,



assinados por países da Organização das Nações Unidas que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos” (CURY, 2002, p. 246).

A preocupação e tentativa de muitas organizações em assegurar os princípios de ensino contidos no “Art. 206: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123), muitas vezes podem ser envolvidos por conceitos que programam os educandos no entrelace da educação e trabalho, a fim de que os meios educacionais possam delinear o indivíduo para uma sociedade empreendedora, produtiva, lucrativa e voltada para o trabalho. Neste caso, certamente, priorizando a racionalidade instrumental programada em detrimento da razão crítica, que pode ser também validada nos aspectos do direito do artigo Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p.123). Com isso, pode-se entender que quanto menos existir a liberdade de ensinar, melhor será a garantia de um viés educacional que contemple o ensino instrumental, e sim, uma aprendizagem de qualidade para todos, nos princípios em que se incluir o saber de si e dos outros.

A lei se torna legítima quando é reconhecida e permite que as demandas da sociedade sejam atendidas, oriundas do povo, que pode contribuir de forma individual e coletiva com a efetivação do exercício da cidadania. Então, reconhecer detalhes que compreendam as leis pode ser um elo para fornecer a sociedade civil, dando embasamento necessário para requerer a implementação efetiva dos direitos educacionais, pois é responsabilidade do Estado assegurar, incluindo gratuidade, disponibilidade de vaga e, como já mencionado, portanto: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII “garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p.123).

Atualmente, os educadores estão cada vez mais conscientes da importância da lei reconhecendo-a como instrumento de luta. Como cidadãos, percebem que ela tem o potencial de criar condições mais favoráveis não apenas para democratizar a educação, mas também para promover a socialização de gerações mais igualitária e justas (CURY, 2002, p. 247).

A busca por garantir o direito à educação de qualidade, a fim de promover o ensino e aprendizagem, é algo justo e respaldado por lei. Todavia, as características de qualidade podem ser comprometidas pela precariedade do trabalho docente,

incluindo os desafios apresentados que, muitas vezes, impedem os professores de se unirem à sociedade organizada para assegurar a sua valorização e um ensino e aprendizagem de qualidade. Conhecer os problemas educacionais e sobretudo os direitos que garantem a educação para as crianças e todos os integrantes da sociedade civil, independente de gênero, raça e território que se vive, pode ser uma das mais genuínas formas de atacar os problemas da desigualdade social.

Quando a sociedade está ciente das diretrizes que podem melhorar o contexto em que se dá o processo de ensino e aprendizagem e busca aplicação por meio também de intervenções judiciais, isso pode promover o exercício da cidadania de forma estruturante. Essas ações buscam consolidar e/ou resgatar uma sociedade mais democrática e participativa nas políticas sociais, objetivando uma educação transformadora. Esse engajamento cidadão permite que as pessoas acompanhem e influenciem o cumprimento desses direitos. Esse engajamento político e pedagógico pode favorecer uma abordagem ética e crítica nas relações entre a sociedade e a educação pública, impulsionando a busca por uma educação de qualidade para todos.

Isto posto, a sociedade que se aproxima de entender os seus direitos e participar de forma ativa, pode conduzir a uma educação transformadora, onde a sociedade civil tem uma participação ativa na efetivação desses direitos, com base em iniciativa social que poderá beneficiar um sistema educacional mais justo inclusivo e transformador promovendo nas escolas a uma nova consciência de luta pela concretização dos direitos de forma democrática.

## **2.2 Desigualdade Social e Educação: breves considerações**

Na perspectiva de uma educação libertadora e que transforma (FREIRE, 2022), compreende-se que o propósito da educação é permeado pelas dimensões sociais, políticas e culturais. Para promover a vida, os sujeitos devem possuir um conhecimento crítico da realidade social. A conexão do conhecimento permite que os sujeitos reconheçam as relações sociais como elementos passíveis de análise crítica, que pode revelar as manifestações da desigualdade social tanto na educação quanto nos territórios tidos como vulneráveis.

Sabendo que território e vulnerabilidade são conceitos abrangentes, cabe aqui pautar como apoio teórico a compreensão de vulnerabilidade como:

Assinalamos o conceito de vulnerabilidade como categoria de análise e a partir do diálogo com Wilza Vilella (2005), que se refere à relação entre características pessoais (psicológicas, cognitivas e afetivas), estruturas sociais de desigualdade (gênero, raça e classe) e programáticas (serviços públicos) que se inter-relacionam na produção de condições de vida mais ou menos vulneráveis, ou seja, que apontam para a produção de significados engendrados na cultura e nos indivíduos, e seu lugar na produção de desigualdade (VILELLA, 2005, *apud* BELEZA; CARVALHAES, 2023, p. 273).

Ao apresentar a complexidade da dimensão pessoal e social do conceito de vulnerabilidade, que pode afetar grupos e sujeitos de maneira permanente ou transitória, independentemente do local, por território é necessário apresentar aqui o aspecto que vai além da materialidade do espaço. Santos (2006, p. 14, *apud* GOMES *et al.*, 2022, p. 704) “[...] afirma que o território em si não é passível de ser analisado. É necessário que o pesquisador se volte para o uso que os sujeitos fazem deste território e, para isso, ele utiliza a expressão “território usado”, que é o chão mais a identidade. A direção ao ponto de vista pessoal que fundamenta a ideia da representação de território para cada sujeito pode afetar a capacidade de vontade e escolha das pessoas no campo desse território, visto que neste contexto pode prevalecer: “[...] a desigualdade social que caracteriza por ameaça permanente a existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação” (SAWAIA, 2009, p. 369). O território que se caracteriza pela formatação da desigualdade social pode ser entendido como espaço de conquistas e de fracassos, de afeto e desafeto, de amor e ódio que pode modelar a existência e a identidade, ou seja, “[...] é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”, são os sentidos produzidos no encontro destes sujeitos com o território na sua dimensão material e imaterial, histórica, cultural, política e comunitária” (ZANELLA *et al.*, 2004; ZANELLA, 2005, *apud* GOMES *et al.*, 2022, p. 704). Isso posto, o respeito e o olhar sensível às políticas de assistência às instituições de ensino e aprendizagem e cuidado, especialmente para crianças pequenas, deve ser garantido.

É oportuno dizer que habitar a América Latina colonizada é uma experiência mediada pela desigualdade social, pois será comum e evidente a discrepância das

condições de vida entre pessoas e comunidades. Todavia, o modo como a desigualdade social se apresentará aos sujeitos, em boa medida, estará relacionado diretamente aos próprios territórios, isto é, em que parte da América Latina – no sentido macro e micro – estes sujeitos habitam. “De acordo com estimativas relativas a 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetíssimo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (SAVIANI, 2012, p. 3).

Atualmente, dados do IBGE (2022) demonstram que no Brasil, ainda que mais pessoas estejam completando a educação básica, muitos jovens ainda enfrentam dificuldades para permanecer no Ensino Médio, aproximadamente 9,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos haviam abandonado a escola sem concluir essa etapa dessa quantidade 67,7%, não chegaram a frequentar o Ensino Médio e 42,5% não concluíram. Sendo assim, isto indica que à época muitos não receberam o ensino adequado necessário para o desenvolvimento pessoal, econômico e regional, justificando assim a problemática histórica atual desses territórios.

E isto não envolve apenas a ideia da habitação como moradia, mas das relações que constituem este habitar, que poderá ser ainda mais precário quando o habitante for marcado por experiências de classe, gênero, raça entre outros, atravessamentos que lhe possibilitem habitar com mais ou menos direitos, proteção e segurança. Como exemplo, a menção que se relaciona ao gênero e raça, é possível destacar a intensidade que, segundo o IBGE (2022), entre os jovens pretos ou pardos, especialmente mulheres, têm uma alta representação entre os extremamente pobres. As mulheres pretas ou pardas eram 44,7% dos extremamente pobres e 47,8% dos pobres, enquanto os homens eram 33,3% e 26,6% respectivamente. Isso é muito mais alto do que sua presença entre os jovens que não estudam e não trabalham, esses jovens representam quase metade dos jovens pobres fora do sistema de ensino e do mercado de trabalho, somando 4,7 milhões de pessoas.

O IBGE (2022, p.143), reconhece que a “[...] pobreza é a condição de pessoas, famílias ou domicílios em situação de vulnerabilidade por não terem acesso aos rendimentos, consumo ou a uma cesta de bens e serviços considerados essenciais para o sustento”. Logo, a desigualdade social é uma realidade concreta, mas que, apesar de toda a sua materialidade, ainda assim poderá ser relativizada,

justamente porque entre os efeitos da desigualdade está a permanente produção - objetiva e subjetiva - da desigualdade.

A desigualdade social se concretiza nas questões de acesso aos direitos básicos, nos aspectos econômicos, estrutural nos aspectos relacionados à educação, saúde, moradia, bem como nas questões que se relacionam com a dimensão afetiva, atrelada ao pertencimento social e, sobretudo, nos processos de desenvolvimento humano. No que se refere à Educação, segundo Sacristán (2001, p. 65, *apud* FERREIRA, 2021, p. 35, 36):

Em uma democracia social, a educação deve ser niveladora das desigualdades de partida, isto porque ela “evita maiores desigualdades e pode ser um meio de corrigi-las, se acompanhada de outras medidas”, ainda que não seja capaz de suprimir desigualdades cujas origens estão fora das escolas e que são anteriores à escolarização, pode representar “um dos possíveis meios para trilhar o caminho para a igualdade”.

A desigualdade está inevitavelmente nas relações e ter a percepção da construção histórica e social dessas características, muitas vezes motivadas pela dimensão econômica e de poder, pode mover nas instituições de ensino um sentimento significativo de enfrentamento, especialmente aos professores, como agentes de mudanças, ou seja, a conscientização desses fatores pode gerar ações que incentivem o reconhecimento histórico, para empoderar as crianças, jovens e adultos, desde a primeira infância a se tornarem engajadas no exercício da cidadania para enfrentar as questões sociais existentes. Visto que:

Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, [...] que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade (SAWAIA, 2009, p. 369).

Segundo a política nacional de assistência social (PNAS, 2004), estar em contexto de vulnerabilidade social refere-se à fragilidade da vida e a exposição a processos de exclusão social. Essa situação afeta famílias e sujeitos que enfrentam a realidade de pobreza, privação (falta de renda, acesso limitado a serviços públicos) e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento

social. Essa exclusão pode ser tanto persistente, devido à falta de apoio à dependência, quanto temporária, influenciada por política de proteção, rede de apoio e vínculos afetivos. O suporte de uma educação social comprometida com desenvolvimento integral e bem-estar do outro é fundamental. Sawaia (2009) relata que os indivíduos não se libertam da exclusão de acordo com receitas prontas: “Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre morte emocional e a exaltação revolucionária” (SAWAIA, 2009, p.110, 111).

Vale rememorar que, para um dos expoentes pensadores do século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1974), em seu discurso sobre o fundamento da desigualdade, os indivíduos nascem livres, sem preconceitos. Tendo em vista o estado natural dos sujeitos, quase não há desigualdade social entre os seres humanos. Entretanto, a dimensão dos aspectos materiais, a partir do momento que os homens rompem com o estado de natureza, salienta contratos sociais e políticos que transferem os seus poderes de decisão de uns aos outros, sobretudo, em benefício próprio, a fim de protegerem os bens. Novas relações de poder e de política surgem, com isso, resultando no agrupamento social da agricultura, da posse de propriedade e sua proteção, como também na concepção da formação da desigualdade social.

Dubet (2001) explicita que, no século XIX, o sentido ampliado de desigualdade social figurou no que se refere aos aspectos que se relacionam com a força de trabalho, consumo, mais valia, comercialização e manutenção de classes. A desigualdade passou a ser um instrumento estrutural da sociedade capitalista. Dubet (2001, p. 6) menciona que, para Marx, “[...] o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz da desigualdade social um elemento funcional do sistema das sociedades modernas”.

A concepção marxista destaca o papel da pobreza para sustentar o sistema capitalista, centrando-se na dialética entre exclusão e inclusão. Nesta perspectiva, o trabalhador é incluído na sociedade convencido de forma alienante da importância de seu trabalho. A exclusão pode ser entendida como programada, partindo de estratégias históricas de manutenção da ordem social. Isso envolve a contínua

reconstituição de formas de desigualdade, como a mercantilização de bens e pessoas, a concentração de riqueza e manifestações como segregação, guerra e miséria legitimada. Essa abordagem explica, por exemplo, por que um governo pode priorizar a saúde de bancos e financeiras ao invés da saúde, educação e segurança da população (SAWAIA, 2006, *apud* SILVA, 2010).

Isto posto, os enfrentamentos voltados para a redução dos efeitos desumanizantes da desigualdade social, sejam eles de alcance, mundial ou regional, não podem permanecer alheios ou distantes do reconhecimento e indignação e das lutas dos professores. Vale frisar a síntese do percurso dos indicadores que refletem as contínuas melhorias das condições de acesso à educação de qualidade, atendimento e recursos, porém, é possível analisar uma educação tardia e desigual desde a primeira infância. Rosenberg (1992, KUHLMANN *Jr.*, 1998; 2000; 2007 *apud* FERREIRA, 2021) fala acerca de situações que representam uma dívida histórica em relação à primeira infância. Inicialmente, ações direcionadas à pré-escola eram exclusivamente para as classes mais ricas. Mais tarde, estenderam-se aos mais pobres, mas com o objetivo de compensar as deficiências culturais e evitar o fracasso escolar. Essas ações eram oferecidas em programas de baixo custo e pouco financiados, frequentemente sem formação, voluntários ou membros da comunidade.

Apesar dos esforços, a desigualdade educacional decorrente do contexto persiste. Vale lembrar que: “Inicialmente, o atendimento institucionalizado das crianças fora do lar não possuía estreita vinculação com o setor educacional, mas sim com outras áreas, como de assistência social, saúde, previdência e justiça”. (FERREIRA, 2021, p. 69). Esse aspecto sugere o reconhecimento tardio das especificidades das crianças, principalmente acerca dos fatores que compreendem o ensino de qualidade e aprendizagem para o seu desenvolvimento como um todo e, para Kuhlmann *Jr.* (1998, *apud* FERREIRA, 2021, p. 42), expõe também a desigualdade de acesso:

As instituições destinadas à infância atendiam segmentos sociais diferenciados: o jardim de infância, criado por Froebel, possuía caráter educativo e era destinado a classes favorecidas; já as creches e escolas maternas possuíam cunho assistencial destinadas aos filhos de trabalhadores pobres, porém, na visão do autor, estas últimas também educavam, mas não sob o mesmo viés pedagógico

das primeiras, a sua missão educativa vinculava-se à formação para subalternidade e submissão, cujo atendimento era de baixa qualidade, bem diferente dos ideais de cidadania propostos para a elite.

Atualmente, no que se refere aos aspectos educacionais, o olhar atento à intensificação da desigualdade de acesso e permanência de crianças oriundas de território que apresentam vulnerabilidade, deve ser pensado no viés que pretende a implantação de políticas públicas. Sobre a frequência dessas crianças, constatou-se que o PNE, Plano Nacional de Educação para 2024, está comprometido. Para o IBGE (2018, p. 31): “As crianças de 0 a 5 anos pretas ou pardas frequentavam menos escolas ou creches que as crianças brancas em 2017, com uma diferença de 2,6 pontos percentuais entre elas”. Além disso, o IBGE (2023) mostra que a falta de acesso ao atendimento nas instituições de Educação Infantil é apresentada como um desafio, pois os dados evidenciam que esta falta afeta as pessoas de menor renda e crianças pretas e pardas. Entre 2019 e 2022, ocorreu a alteração nos motivos para crianças de 4 a 5 anos não frequentarem a escola, com a opção dos pais diminuindo para 39,8%. Os motivos ligados à oferta de Educação Básica obrigatória aumentaram para 47,5%, incluindo falta de vagas, escolas distantes e condições financeiras insuficientes. Em relação à força de trabalho em potencial 2022, 95% não buscaram emprego, sendo 34,1% mencionando falta de oportunidades locais como principal motivo, especialmente entre homens e mulheres pretos ou pardos. Razões ligadas aos afazeres domésticos e cuidados destinados aos filhos foram destacados, representando 21,9% das mulheres pretas ou pardas e 18% para mulheres brancas, enquanto para homens ficou abaixo de 3%. Esses dados revelam a importância de expandir a rede de cuidados para proteção à participação ativa das mulheres no mercado de trabalho, mas também o direito do acesso à educação para mães trabalhadoras, contribuindo com o crescimento da renda nacional e redução da desigualdade de gênero.

Para Arroyo (2013, p. 364), foram quase “três décadas defendendo a educação para a cidadania, cresceu a escolarização dos pobres, negros e indígenas, do campo e das periferias, mas seu reconhecimento como cidadão pleno, de direito está longe”, ou seja, o reconhecimento dos direitos das áreas periféricas ainda está distante. Para Sawaia (2009, p. 8), então: a “Exclusão passa a ser



entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro”. Por outro lado, é válido salientar que, na concepção de Wanderlei (*apud* SAWAIA, 2009, p. 23): “A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tantos clássicos pobres indigentes subnutridos e analfabetos quanto outros segmentos da população cauterizados pela precária inserção no mercado de trabalho”.

Sempre que ocorre a educação mútua entre sociedade civil e o Estado, quando a sociedade pode trazer questões importantes para o debate público, é necessária uma resistência ou oposição ao Estado em relação a tudo que pode limitar a educação de qualidade. Os professores, ao mobilizar conhecimentos, podem desempenhar um papel importante na redução das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais inclusiva, levando o conhecimento além dos limites da escola para impactar a cidadania que se conecta ao cotidiano das crianças.

Para Arroyo (2013, p. 343), “[...] como educadores somos forçados a perguntar acerca dos efeitos desumanizantes das vivências de espaços indignos em que tantas crianças e adolescentes sobrevivem”. As condições de vida precárias que afetam muitas crianças destacam a responsabilidade dos professores em lidar com realidades desafiadoras no campo que compreende a vulnerabilidade social. Quando isso ocorre, a rigurosidade metódica e científica pode se ajustar aos diferentes contextos, manifestando-se nas ações políticas e éticas, uma vez que, “[...] no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, recusando a arrogância científicista, assume a humildade crítica” (FREIRE, 1996, p. 77).

Tendo em vista ainda o processo em curso que envolve o papel histórico, político e social, torna-se importante o desafio de entender a desigualdade em uma ponderação conectada à educação. Neste contexto, deve-se incentivar a emancipação que pode existir em cada indivíduo, buscando contribuir com a igualdade e a cidadania no contexto social. Assim sendo, é possível pensar que: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). Afinal, “[...] a pobreza não significa necessariamente exclusão, ainda que

possa a ela conduzir (WANDERLEI *apud* SAWAIA, 2009 p. 22). Em todo caso, essa relação implica:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 1996, p. 74).

O cuidado na dimensão afetiva que impulsiona e coloca energia para acreditar na potência intelectual do ser humano na superação das heranças desiguais que cercam a todos, pode ser construído nas relações. Paulo Freire (1996, p. 26) profere que, na formação docente, não importa a reprodução automática dos gestos, o importante seria: “A compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem”. Sawaia (2006 *apud* SAWAIA, 2009, p. 369) menciona que esta compreensão é despertada pela imaginação que nos move: “Pois é ela que amplia a experiência, permitindo ao sujeito se apropriar da experiência de outros, associar acontecimentos carentes de vínculos racionais, mudar o passado, antecipar o futuro e, assim, promover transformações”.

Espinosa (1957 *apud* SAWAIA, 2009) mostra que quando a existência do outro afeta o corpo, mente, emoções e sentimentos, podem acontecer reações que envolvem o pensar e fazer em prol de algo e/ou alguém de forma ético-afetiva. Sendo assim, se os aspectos apresentados aqui, que cercam o universo das vulnerabilidades sociais, afetarem o contexto educacional é possível o advento de uma educação para a equidade.

### **2.3 Algumas considerações sobre a Importância da Primeira Infância na Educação**

Em relação ao contexto histórico de cada região, a concepção de criança foi construída, tanto no sentido de negligenciar as suas especificidades, quanto de levar em conta as suas características potentes para imaginar e criar. Como exemplo, ao

recordar sobre a condição das crianças na Idade Média, é possível o entendimento de que elas eram pouco protegidas e expostas a situações cruéis. Qvortrup (2014) aprofunda a discussão histórica sobre a representação social delas. Neste contexto, não existia a falta de crianças à época, porém, não se tinha uma categoria conceitual específica, não eram privadas de fatalidades, de perigo, ou seja, não existiam diferenças entre adultos e crianças:

Nos arredores da Florença Medieval, disse ele, havia um lugar de execuções, onde pessoas condenadas eram apedrejadas até a morte. Como sabemos, por razões de prevenção geral, essa forma de condenação à morte era um assunto aberto e público, no qual as crianças também eram testemunhas. Mas isso não era tudo: eram, na verdade, as crianças que tinham a tarefa de jogar as pedras e de tirar os corpos sangrentos e miseráveis do lugar (ARIÈS, 1994, *apud* QVORTRUP, 2014, p. 30).

Atualmente, a visão existente reconhece e protege a criança como um ser de direitos. Para Kramer (2006), o conceito de infância passa a surgir no contexto histórico da modernidade, devido ao avanço das ciências, baixa da mortalidade infantil, mudanças sociais e econômicas, advindas da Revolução Industrial. Logo, a ideia de infância como hoje conhecemos nasceu no berço da burguesia em formação, que de um lado “paparicava” suas crianças e de outro fazia com que fossem exploradas a partir do trabalho escravo nas fábricas, minas de carvão e nas ruas. Para Kramer (2006, p. 2), “[...] desde que Ariès publicou, na década de 1970, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social”. Kramer (2006, p. 5) profere que é necessário um apoio sensível para a infância de defesa constante.

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Para se chegar a essa compreensão de infância, pode-se dizer que a Educação Infantil é uma instituição que possui uma vasta história, sobretudo, para se compreender as relações entre escola e desigualdade social. Campos (2009, p. 37) especifica que “[...] a Educação Infantil é configurada como estratégia no combate à pobreza; é concebida como um serviço que deve ser estendido especialmente para as famílias pobres”. Mediante a isto, a educação para a pré-escola foi tida como “redentora e compensatória”. Saviani (2012) destaca que a educação compensatória diz respeito aos diversos programas projetados para compensar deficiências em várias áreas, como saúde, nutrição, familiar, emocional, cognitiva, motora e linguística. Ressalta-se que essa ideia coloca sobre a educação a responsabilidade por problemas que não são estritamente educacionais, conforme crenças simplistas no poder transformador da educação em relação à sociedade. Ferreira (2021, p. 69) menciona que, “inicialmente, o atendimento institucionalizado das crianças fora do lar não possuía estreita vinculação com o setor educacional, mas sim com outras áreas, como de assistência social, saúde, previdência e justiça”. Siqueira (2016, p. 45) diz que: “[...] alguns segmentos da sociedade, tais como os médicos, juristas e a igreja católica, preocupados com o crescimento da pobreza no país, buscavam alternativas para ajudar a população mais carente por meio da assistência social”.

Em um breve processo de rememoração desta instituição, vamos recordar das creches e de toda a luta dos direitos de mulheres trabalhadoras. Relembramos também os direitos das crianças. Acrescido a isto, ainda é preciso não esquecer das interferências neoliberais que fizeram da infância um *locus* privilegiado ao terceiro setor. Ferreira (2021, p. 69) descreve que “[...] com a intensificação da industrialização e da urbanização, o atendimento infantil também passou a ser visto como um direito da mãe trabalhadora”. Entretanto, “[...] em decorrência dessa necessidade e em resposta aos movimentos reivindicatórios de operárias, vários empresários construíram creches para abrigar as crianças das mães trabalhadoras” (SIQUEIRA, 2016, p. 45).

No processo em que as creches transitaram como práticas de cuidado, assistenciais e educativas, mobilizando especialistas das áreas da saúde e da assistência social, vale ressaltar que o atendimento infantil fora do seio familiar foi direcionado a diferentes setores. “Na área médico-higienista, devido ao

entendimento de que às famílias carentes faltavam bons hábitos; na perspectiva da compensação das carências nutricionais e culturais das crianças advindas de contextos empobrecidos” (FERREIRA, 2021, p. 69). Além disso, “[...] ao longo da história, quando as mães tinham necessidade de deixar as crianças em creches enquanto trabalhavam, tais creches eram tidas apenas como um depósito de crianças, sem a existência de um processo educativo (SIQUEIRA, 2016, p. 45).

Arroyo (2013) mostra que existia um esquecimento pedagógico, curricular e de formação para a fase de zero a sete anos, o direito à educação foi levado em conta a partir dos sete anos, também por se entender que seria a idade da razão.

Arroyo (2013) relata que a presença das mulheres no mercado de trabalho, como forma de contribuir com o sustento familiar e buscar por seus direitos, intensificou também a ideia do reconhecimento por um espaço público e de proteção para as crianças pequenas de zero a sete anos. Assim, vagarosamente políticas de garantias para mulheres e crianças foram surgindo. “O movimento das mães e das comunidades populares se coloca como uma das lutas de proteção e cuidado que são demandados como dever do Estado e com direito da infância e das próprias mães e comunidade” (ARROYO, 2013, p. 184).

Os coletivos populares já na década de 1970 reagiram a esse não lugar da infância do sistema público de educação. O movimento das mães pró-Educação de seus filhos menores se espalhou pelas cidades brasileiras. Diante da precarização do viver dos setores populares, as formas de viver da infância popular se tornam se tornam precárias. [...]. O movimento das mães e das comunidades populares se coloca como uma das lutas de proteção e cuidado que são demandadas como dever do Estado e com direito da infância e das próprias mães e comunidade (ARROYO, 2013, p. 184).

“Não era principalmente a criança que deveria ser protegida; era uma força de trabalho futura que deveria ser nutrida o mais rapidamente possível” (QVORTRUP, 2014, p. 30). Vale frisar que o “[...] sistema capitalista, ao mesmo tempo em que permite a conquista das mulheres no mercado produtivo, explora sua força de trabalho, aumentando a desigualdade entre homens e mulheres” (SIQUEIRA, 2016, p. 87).

Arroyo (2013) evidencia que o movimento de mães abriu caminho para a abertura de espaço popular - creches - de proteção, assistência e cuidados para as

crianças de mães trabalhadoras. Arroyo (2013, p.179) destaca que, no ponto de vista da sociedade da época, as crianças eram tidas como um “[...] pré-humano submetido aos instintos, irracionais, não falantes, não pensantes. Um ser humano sem potencial, logo sem direitos”. Da mesma forma, Qvortrup (2014, p. 26) questiona a ideia de que as crianças devem ser tratadas como assunto da família: “Um assunto privado e elas não devem perturbar outras pessoas; além disso, é obrigação dos pais manter as crianças fora do espaço público, aparentemente considerado como espaço de soberania e prerrogativa dos adultos”. Assim sendo, “[...] as creches comunitárias podem ser vistas como criação de seus lugares diante da negação de lugares públicos. Até hoje o nome creche remete a um espaço pobre, popular, não público” (ARROYO, 2013, p. 184).

Historicamente, a valorização e o reconhecimento das crianças, especialmente aquelas filhas de mães trabalhadoras, foram desiguais. A sociedade civil organizada desempenhou um papel importante ao reivindicar o direito a uma educação pública para as crianças. O contexto de luta em prol dos direitos essenciais das crianças, incluindo a indignação democrática de mulheres, mães e trabalhadoras, foi fundamental para garantir a valorização dos direitos das crianças, como hoje está posta:

A CF de 1988 foi o primeiro texto constitucional a reconhecer o dever do Estado brasileiro no atendimento educacional das crianças de até seis anos, entendendo-as como sujeitos de direitos. Até então não havia reconhecimento legal da responsabilidade pública para com elas, pois estas eram vistas como responsabilidade privada das suas famílias, de modo geral, o Poder Público apenas as atenderia diante do abandono ou ausência dos seus pais, especialmente em virtude do trabalho da mãe, oferecendo atendimentos precarizados, muitas vezes sem cunho educativo. A nova Carta Magna abriu precedentes para que a EI fosse definida como primeira etapa da EB na LDB de 1996, integrando creches e pré-escolas aos sistemas escolares, desvinculando-as completamente da assistência social (BRASIL, 1988; 1996, *apud* FERREIRA, 2021, p. 215).

A partir da legislação constitucional, a representação e avanços significativos para os anos iniciais da vida da criança foram estabelecidos, conferindo a instituições de cuidado a primeira infância ao Estado. É possível destacar aqui, com base nas concepções de Cerisara (2002 *apud* FERREIRA, 2021, p. 76), que “[...] a legislação atual reconheceu a criança como sujeito de direitos, [...] a integração da

EI aos sistemas educacionais do país possibilitou avançar na busca de um trabalho com caráter educativo-pedagógico”. Saviani (2012, p. 21) ressalta que: “Para a compreensão do sistema de ensino, é de fundamental importância a distinção entre trabalho pedagógico primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar”. De tal maneira, deve-se ponderar que “[...] sua oferta não se condiciona mais à condição financeira da família, mas configura-se como um direito social” (FERREIRA, 2021, p. 81). Nesta perspectiva, Santos (2015, p. 170, *apud* FERREIRA, 2021, p. 68) “[...] entende que a inscrição de um direito na lei não é suficiente, é imprescindível a presença de recursos públicos para sua garantia”, posto que se faz “necessário ponderar que o financiamento deficitário da educação tem impactos negativos na qualidade da oferta, podendo incidir também sobre os profissionais que atuam na EI” (FERREIRA, 2021, p. 68). Bobbio (2004, p. 73, *apud* FERREIRA, 2021, p. 68) salienta

[...] o caso do financiamento da EI, diante de uma dívida histórica do Estado brasileiro, que embora reconhecendo o direito à educação das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos na atual CF, as deixou à margem das suas ações prioritárias por um longo período, uma vez que a criação de uma fonte específica de financiamento para esta etapa se consolidou muito recentemente, diante de lutas e reivindicações na sociedade.

Vale a pena lembrar que a institucionalização trouxe um novo olhar para a profissão docente. Antes, segundo Siqueira (2016, p. 38), “[...] em meados do século XX, a professora, inicialmente tida como a segunda mãe de seus alunos, passou a ser identificada como tia”, no intuito das mães poderem diante do contexto histórico: “[...] minimizar a sensação de culpa por manter as crianças distantes, quando do envio destas à escola. As professoras, sendo chamadas de tia, acabavam transferindo para as mães certa tranquilidade”. Todavia:

o fato de a criança chamar a professora de tia pode trazer algumas consequências na família, à medida que a criança pode achar difícil a compreensão da estrutura familiar, e, na escola, a criança pode deixar de conhecer a professora em sua especificidade. Enfim, é necessário que a criança entenda que o relacionamento com a tia é diferente do relacionamento com a professora, e ela precisa saber se relacionar com ambas socialmente (MATOS; BORELLI, 2012, *apud* SIQUEIRA, 2016, p. 39).

O cenário de luta democrática de mulheres, mães e trabalhadoras, refletiu os direitos das crianças acerca de uma educação pública de qualidade e, sobretudo, é possível inferir que este movimento pode ter influenciado a abertura de mais compreensões sobre a criança e seus aspectos do desenvolvimento infantil. Primeiro, trata-se de um campo interdisciplinar, mas não somente no que diz respeito aos saberes científicos e filosóficos que a compõem, mas especialmente no sentido regulamentar, ou seja, dos discursos, das políticas e das práticas sociais, que há algumas décadas, oficialmente, pertencem à política educacional (CAMPOS, 2008). É fundamental a reflexão sobre o papel das “Instituições de EI enquanto espaços educativos [...] com especificidade própria, diferenciando-se tanto da família quanto da escola de EF, objetivando desenvolver atividades capazes de integrar o cuidado e educação” (FERREIRA, 2021, p. 81).

Kramer (2006) destaca que a criança não pode ser pensada como cria do homem, apenas como um ser biológico. “As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. Ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará” (KRAMER, 2006, p. 5). Com base no contexto social, a criança não pode ser tida como um ser limitado, é um ser em processo de construção histórica, um ser ativo e potente.

A observação sistemática e a análise crítica da história da infância e do desenvolvimento infantil podem se conectar por meio de estudos associados a Vygotsky (2018). Deve-se mencionar que é possível levar em conta a morte prematura e a censura aos seus estudos nas questões sociais, históricas e culturais, que podem representar a disseminação e compreensão desses processos. Como exemplificação, é possível destacar que os estudos da “pedologia” (ciência do desenvolvimento da criança que entrelaça diversas pesquisas) podem contribuir significativamente com a compreensão do desenvolvimento humano. “Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis” (KRAMER, 2006, p. 2).

Quanto ao conceito de dimensão social do desenvolvimento, conforme Vygotsky (2018), as relações e experiências em um determinado ambiente podem promover desenvolvimento interno e compreensão de mundo. Ele destaca que o “[...] meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de maneira distinta



em idades diferentes porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação” (VYGOTSKY, 2018, p. 83). Diante desse pressuposto, cabe outra reflexão: “Sobre esse e outros paradoxos e pensar sobre como vemos a infância hoje, como podemos nos preparar para com elas atuar [...]. De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna?” (KRAMER, 2006, p. 2).

O meio social torna-se fundamental, pois é nele que surgem as formas de comportamento coletivo da criança, como fala, vontade, pensamento e memória. Essas interações, ao longo do convívio, internalizam-se dando base às funções psicológicas superiores constituindo parte essencial do aspecto humano de relações, compreensão e existência (VYGOTSKY, 2018). Para isto, deve-se questionar-se: “Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos?” (KRAMER, 2006, p. 2). Tanto a atribuição de sentidos quanto de significados por parte da criança, baseadas nas determinações do meio, figuram como fatores relevantes em seu processo de desenvolvimento. Isso indica o compromisso pessoal com o questionamento da sociedade em relação à infância na busca por estratégias mais humanas para as futuras gerações, cabe sempre questionar a prática.

Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? [...] me sinto comprometida com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje (KRAMER, 2006, p. 2).

Crianças são seres sociais de interações e estão em contato com a cultura e com a comunidade da qual fazem parte. É imprescindível garantimos o direito de ser criança, a regra fundamental é a proteção das crianças e de suas infâncias. Destaca-se também que a identificação dos significados e sentidos de ensino e aprendizagens que as crianças pequenas têm em relação as experiências que vivem, passam a ganhar mais sentido com a legitimidade de leis de proteção.

O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das

Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido (LOPES, 2013, p. 290).

Em conformidade com Arroyo (2013, p. 179), são abertos “[...] espaços na sociedade na infância, nas Ciências sociais, no sistema educacional e na pedagogia no ordenamento legal traçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A reflexão sobre as questões mencionadas pode permanecer presente na mente daqueles que trabalham com a primeira infância, ao se comprometerem com o seu ensino e aprendizagem nesse contexto. Vale a pena, inclusive, discutir o desenvolvimento da neoformação, tal como abordado por Vygotsky (2006). Essas neoformações são estabelecidas nas relações da criança com o meio e passam por transformações em respostas às mudanças sociais de desenvolvimento. Elas podem ser centrais, desempenhando um papel orientador no processo de desenvolvimento, ou secundárias, relacionando os aspectos isolados e parciais da personalidade. As neoformações surgem ao final de cada período, provocando mudanças significativas e psíquicas nos sujeitos. Assim, entende-se que neoformações são caracterizadas como:

O novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada período (idade) e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período” (VYGOTSKI, 2006, p. 254-255).

As neoformações são novas estruturas da personalidade que podem influenciar a consciência da criança, bem como suas relações com o meio. Estudos científicos que sobreviveram aos conflitos, crises e revoluções, integrando-se a uma dimensão sociocultural, podem ser sistematizados e valorizados para que suas descobertas possam contribuir com a transformação dos indivíduos e comunidades em uma sociedade mais justa e equitativa.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desse estudo, fez-se uma escolha metodológica qualitativa, com contato pessoal e presença no ambiente de trabalho das participantes, utilizando o recurso dialógico e o procedimento de entrevista semiestruturada. O estudo proposto concentra-se no CEI, que é um ambiente de atuação da pesquisadora. A pesquisa reflete sobre a atuação da pesquisadora, abordando seus desafios, funções e percepções em relação à desigualdade, destacando o papel desses profissionais na mediação e socialização de conhecimento, bem como na construção de saberes no processo de ensino-aprendizagem.

A opção por professoras como interlocutoras da experiência docente em contexto de desigualdade social foi orientada pela perspectiva qualitativa da pesquisa. Tem-se a relevância dessa abordagem, que permite explorar os aspectos históricos e subjetivos que moldam o trabalho docente em territórios de vulnerabilidade social. Reconhece-se a importância dessa reflexão para a promoção da cidadania e construção de uma sociedade equitativa. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Para Lüdke e André (2013, p. 110), “[...] este tipo de pesquisa apresenta-se como uma espécie de funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos”.

O projeto de investigação foi submetido e aprovado em um Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme exposto no Parecer consubstanciado nº 5.600.005. O instrumento técnico de pesquisa contemplado foi mediado por uma entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Essa estratégia semiestruturada possibilita a organização prévia de um roteiro com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, além de manter a

presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para tanto, o roteiro de entrevistas foi construído com perguntas abertas que fomentaram a fala das participantes, privilegiando questões relacionadas às percepções acerca do trabalho docente em contexto periférico. Foram selecionadas para participar da pesquisa cinco professoras que lecionam e trabalham diretamente com a Educação Infantil em contexto de vulnerabilidade social, com mais de cinco anos de atuação. Boni e Quaresma (2005, p. 74) mencionam que “[...] a técnica de entrevistas semiestruturada atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados”.

Destarte, por meio do estudo, compreende-se que a articulação entre abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada no processo de investigação pode favorecer a averiguação do propósito de investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam no contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente.

### **3.1 Caracterização do cenário da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil (CEI) da Secretaria de Educação – SED do Município de Joinville (SC). As instituições estão localizadas em um bairro populoso, situado na região sudeste da cidade. O território em questão é afastado da região central. O Paranaguamirim é considerado um bairro com expressiva população (mais de 33 mil). Destas, mais da metade (18.328 pessoas) ganham um salário-mínimo, 1.323 pessoas não possuem rendimento e 3.733 pessoas pagam aluguel. É um lugar com alta concentração de pessoas e, com isso, pode-se conjecturar a sobrecarga dos serviços públicos (JOINVILLE, 2017). Tem-se a vulnerabilidade social, pois é sabido que a população com baixa renda tem dificuldades de acesso aos direitos básicos: alimentação adequada, cuidado com a saúde e qualidade de vida, educação entre outros.

Em ambas as unidades, a recepção ocorreu por parte da direção do CEI, mostrando o espaço às pesquisadoras, oferecendo oportunidade para que fosse feito um contato e convite estendido às professoras no sentido de assegurar a

participação de todas elas nas entrevistas. A pesquisadora se dispôs para estar durante um período em cada unidade, realizando as entrevistas nos espaços cedidos pela direção da escola.

As cinco participantes da pesquisa são professoras que, após assinarem o Termo de Livre Consentimento, foram entrevistadas no contexto do próprio trabalho. Elas tiveram abertura para se recusar a responder ou colaborar de forma espontânea, conforme suas disponibilidades, assim como foram garantidos o sigilo e o anonimato a todos aqueles que se dispuseram a participar. Foi realizada uma explicação para todos os professores envolvidos e a exibição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE para a assinatura, garantindo a confidencialidade aos participantes, partindo das assinaturas dos devidos TCLE no sentido de garantir a privacidade, confidencialidade e segurança dos envolvidos e seus respectivos dados. Todavia, respeitando os princípios éticos e a Resolução nº 510/2016:

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante (BRASIL, 2016).

Os dados obtidos nesta pesquisa ficarão sob a posse do pesquisador responsável no período de cinco anos.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

A escolha pelos participantes partiu do território marcado por aspectos de vulnerabilidade social. O convite ocorreu com visitas às instituições como forma de aproximação com a realidade e o contexto de trabalho. A participação das professoras aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), realizadas no próprio espaço dos CEIs, no caso, duas unidades públicas do mesmo território.

Com o propósito de facilitar a análise, além de garantir que seus nomes verdadeiros se mantivessem em sigilo, nomeou-se os sujeitos da pesquisa como

Professora Zilda Arns e, respectivamente, Professora Chiquinha Gonzaga, Professora Dandara dos Palmares, Professora Tarsila do Amaral e Professora Erundina da Silva, totalizando cinco professoras. Foram escolhidos nomes de mulheres que historicamente contribuíram, em campos sociais diversos, com a ampliação dos direitos, cidadania e sensibilidades.

Tabela 1 – Caracterização dos Sujeitos

<b>Sujeitos</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Tempo Experiência</b>
Professora Zilda	40 anos	Magistério (2004) Pedagogia (2015)	1 Pós concluída 1 em conclusão	23 anos
Professora Chiquinha	32 anos	Pedagogia	4 Especializações	10 anos
Professora Dandara	45 anos	Pedagogia	1 Especialização	21 anos
Professora Tarsila	49 anos	Pedagogia	1 Especialização	5 anos
Professora Erundina	39 anos	Pedagogia	1 Especialização	9 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como relatado por elas nas entrevistas iniciais, todas tiveram uma ampla experiência no trabalho e formação.

### **3.3. Os procedimentos de análises**

A análise dos dados coletados foi constituída a partir da gravação de áudios, transcrição e leitura das entrevistas realizadas. As entrevistas tiveram duração média de 25 minutos, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Após a transcrição das entrevistas, as informações produzidas foram analisadas, tendo como inspiração metodológica os pressupostos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), acontecem em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação com a colaboração

Lüdke e André (2013, p. 45) quando abordam que: “A tarefa de análise implica, no primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Esse processo acontece sempre em diálogo com o objetivo principal da pesquisa.

As informações das entrevistas foram organizadas, em um primeiro momento, a partir das perguntas e respostas, buscando relações entre as falas das professoras. No segundo momento, fez-se um olhar transversal para as questões, de uma forma não ordenada pelas perguntas, buscando possibilidades de vínculos, sentidos e possíveis articulações teóricas.

Posto isto, Franco (2005, p.16) relata que “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”. Ademais, Bardin (1977 p. 90) profere que a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam aos discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Elementos de comunicação visual que permitem analisar a estrutura do ambiente, aspectos gestuais e visual podem ser analisados de forma teórica. Para Lüdke e André (2013, p. 45), “[...] tarefa de análise implica, no primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nela tendências e padrões relevantes”. Neste sentido, para dar respostas aos objetivos do trabalho, os dados evidenciados para análise são exibidos por intermédio da sistematização elaborada pela pesquisadora, com as respostas de cinco docentes sobre as perguntas que buscam compreender a percepção que têm a respeito da escola no contexto das desigualdades sociais, sobre as experiências dos professores, sua função e estratégias que adotam para transformação social, assim como a relação do seu trabalho e os impactos da desigualdade social nas ações diárias.

As informações foram organizadas e submetidas a uma análise cuidadosa das possibilidades e conexões em consonância com o objetivo geral. Este processo buscou identificar padrões que permitissem a exploração dos significados atribuídos pelas professoras da Educação Infantil, que atuam em contextos marcados pela desigualdade social. É fundamental levar em conta que as respostas emergiram dos componentes essenciais acerca dos dados coletados. Buscou-se, portanto, a

elaboração de conceitos específicos para análise, tais como: a trajetória profissional das professoras, suas percepções acerca da desigualdade social, os desafios inerentes ao trabalho docente na Educação Infantil e as complexidades éticas-afetivas envolvidas.



## **4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A pesquisa foi efetivada em dois Centros de Educação Infantil (CEI) da Secretaria de Educação – SED da cidade de Joinville, localizada em Santa Catarina, no sul do Brasil. As instituições estão situadas em um bairro populoso, na região sudeste da cidade. O território em questão é afastado da região central. Os encontros com as professoras, em ambos os CEIs, foram realizados após a ocorrência das ligações e o envio de e-mails sem atendimento e retorno, então, ir diretamente ao local foi a melhor forma de chegar às professoras para que fossem entrevistadas.

Em ambas as unidades, a recepção aconteceu por parte da direção do CEI infantil, que apresentou o espaço às pesquisadoras oferecendo oportunidade para que fosse feito um contato e convite estendido às professoras assegurando a participação de cada uma delas nas entrevistas. As pesquisadoras se dispuseram a ficar durante um período em cada unidade, realizando as entrevistas nos espaços cedidos pela direção da escola.

As informações das entrevistas foram organizadas, em um primeiro momento, com base nas perguntas e respostas, buscando relações entre as falas das professoras. No segundo momento, fez-se um olhar transversal para as questões, de uma forma não ordenada pelas perguntas, buscando possibilidades de vínculos, sentidos e possíveis articulações teóricas.

### **4.1 Educação Infantil em contexto periférico: trajetória profissional das professoras**

Determinadas experiências relacionadas às trajetórias das professoras foram exibidas por elas durante as entrevistas. As respostas mostram que muitas trabalharam em diferentes Centros de Educação Infantil (CEIs) na mesma região, tanto na rede particular quanto na rede pública. Ao longo do tempo, enfrentaram desafios específicos relacionados aos contextos periféricos. Essas experiências incluem lidar e, ainda que sutilmente, compreender os contextos de vulnerabilidade social.

A seguir, serão mostradas algumas informações constitutivas das trajetórias das professoras participantes da pesquisa. A professora Zilda, na época da entrevista, tinha 23 anos de experiência profissional, com atuação em diferentes bairros de Joinville. Na condição de contratada, ela não conseguia dar continuidade aos vínculos de trabalho com o mesmo CEI, comunidade e crianças. Contudo, ela cita que: “[...] a região muda, mas o seu trabalho não muda”. Entende-se que há, no pensamento da professora, uma constância na sua forma de atuar na Educação Infantil. Essa permanência no modo de pensar, possivelmente, ajuda no senso de pertencimento e a dar sentido a sua trajetória profissional, tendo em vista essas constantes rupturas com as organizações, equipes de trabalho e os territórios escolares que as professoras contratadas sofrem. Ela relata que sente ser valorizada em seu trabalho docente. Expõe que, durante a sua atuação nos contextos periféricos, o significado que a equipe transmite a sua prática é uma forma de se sentir valorizada “[...] pela equipe gestora que a partir das devolutivas delas que a gente consegue, saber que a gente está no caminho certo”. Gatti (2019), quando relata sobre o exercício da docência, expõe que o trabalho docente se constitui por meio de uma prática fundamentada em vínculos. A preparação para essa ocupação é igualmente complexa, pois representa um trabalho entrelaçado, realizado em meio às interações com os sujeitos, suas metas, intenções, formas de envolvimento, regulamentos e programas.

A professora Zilda compartilhou que, ao longo de sua trajetória, se sentiu satisfeita com o investimento inicial e remuneração atual pelo seu trabalho docente. Ao refletir sobre o espaço do CEI em que trabalha, destacou que algumas famílias precisam compreender a essência do local, que é proporcionar um ambiente de brincadeira e aprendizado. Ela mencionou: “[...] Elas não veem que a gente faz um trabalho, eles acham que aqui é onde eles vêm deixar o filho e muitos acham também que na Educação Infantil o filho tem que aprender a ler, escrever, eles não dão valor”. Ela expressou preocupação, pois percebe que muitos pais não reconhecem o valor de seu trabalho. Complementou ainda: “A gente é tratada como tias, aqui eles acham que a gente é só cuidadora”.

O relato da professora entrevistada revela uma percepção distorcida por parte dos pais quanto ao papel da Educação Infantil, sugerindo que as crianças devem ser ensinadas a ler e a escrever, ignorando outras dimensões do desenvolvimento. A

percepção dos pais, de enxergar as professoras da Educação Infantil meramente como cuidadoras desconsiderando sua profissionalidade como educadora, incita uma reflexão sobre a necessidade de reconhecimento do Magistério Público. Mariconi e Marconi (2008) proferem que essa profissão está profundamente entrelaçada com aspecto social, proporcionando satisfação pessoal aos professores. Entretanto, essa visão deturpada pode ser atribuída tanto às questões históricas quanto ao processo de empobrecimento das famílias que, muitas vezes, não têm acesso a uma formação abrangente sobre a infância, nas quais o acesso à Educação Infantil de qualidade, incluindo creches, foi limitado. Nesse contexto, preocupações com a alfabetização, escrita e alimentação podem não ser prioridades quando existem poucos recursos disponíveis na vida. Por outro lado, Siqueira (2016) destaca que a professora, inicialmente vista como a segunda mãe das crianças, passou a ser chamada de “tia” com o objetivo de auxiliar as mães a lidar com a culpa de enviar os pequenos para a creches, proporcionando-lhes uma sensação de tranquilidade. Contudo, essa prática pode ter impacto na compreensão da estrutura familiar pela criança, prejudicando-a, e na escola, a criança pode perder a oportunidade de conhecer a professora em sua singularidade.

A professora Dandara relatou sobre as suas experiências impactantes. Falou que, atualmente, tem 21 anos de experiência. Destes, 13 anos foram na rede particular e oito na rede pública. Ela pondera que, em ambos os contextos, existem desafios: “Aprendizagem é um desafio para a vida e para a nossa profissão”. Ela inclui que ajuda as famílias: “Às vezes procura ajudar uma família que está passando necessidade, a gente, ajuda para mim é uma satisfação”. Muitas vezes ela promove esclarecimento e informação às famílias, principalmente quando se trata de uma criança com deficiência: “Os pais não conhecem os direitos, então, é a escola que está sempre ali, olha isso aqui você pode buscar, isso aqui você pode ir atrás”.

A atuação de Dandara, esclarecendo famílias e promovendo a conscientização e inclusão social, destaca a importância da instituição de ensino. Isso orienta a comunidade, contribuindo para enfrentar a desigualdade social. Ao fornecer informações às famílias, a professora enfatiza o papel ativo da escola e do trabalho docente na promoção de direitos sociais diante das vulnerabilidades socioeconômicas. Isso ressalta a relevância da escola e do trabalho docente na busca por uma abordagem política, influenciando o acesso e a promoção dos

direitos fundamentais. Marshall (1967, *apud* FERREIRA, 2021) destaca que a educação é um componente fundamental dos direitos sociais e integra a cidadania. Ela é percebida como instrumento adequado para reduzir a desigualdade presente em uma sociedade de classes, proporcionando acesso aos direitos.

No decorrer da entrevista, notou-se que a professora Dandara manifestou apreço por oportunizar às crianças experiências que talvez não fossem encontradas de outra forma: “A satisfação que a gente tem quando consegue atingir uma criança que, às vezes...uma criança que nunca teve contato com um livro, por exemplo, a partir do momento que ela conhece uma história”.

Diante disso, nota-se que a professora Dandara enfatiza a importância do livro e, por conseguinte, do seu trabalho docente no contexto das crianças e suas famílias. Ao disseminar informações essenciais sobre direitos, aos pais, ela assume o papel de promover equidade, encorajando as famílias a buscar recursos que podem desconhecer. Ao mencionar o suporte oferecido às famílias na busca por seus direitos, ela demonstra seu engajamento no combate à desigualdade social. Tais significados apontam reflexões relevantes. Como afirma Freire (2002), o professor, ao refletir criticamente sobre as suas práticas, reconhece sua responsabilidade em promover uma educação mais inclusiva, igualitária e respeitosa. O conhecimento, nesse contexto, emerge como uma ferramenta crucial para enfrentar a desigualdade social.

A professora Chiquinha, em sua trajetória, descreve como é o seu trabalho com as crianças: “Elas nos trazem muitas coisas, como história das suas vidas, do que fazem em casa”. Diz ficar maravilhada com as experiências que compartilham com ela: “[...] As experiências do dia a dia. Assim, cada experiência é diferente da outra e traz uma coisa diferente para a gente, são inúmeras coisas”, relata também que, ano atual, estava cuidando do berçário e começou uma pesquisa sobre flores. Ela diz que foi muito interessante, pois, “[...] geralmente pensamos que cuidar do berçário é apenas trocar fraldas e alimentar”, mas descobriu que pode fazer muito mais com eles. Durante a entrevista, relatou sobre uma atividade realizada: “A gente pesquisou sobre as flores, a gente passeou pelo CEI, a gente conheceu as flores do CEI, a gente trouxe as flores para eles na mesa de luz. A gente colocou as flores congeladas e tudo isso foi bem interessante para eles”.

A professora em sua jornada com as crianças percebeu que, nas atividades cotidianas, como cuidar do berçário, é possível proporcionar pesquisas e experiências rompendo estereótipos ao ampliar seu trabalho pedagógico, mostrando que cuidar e educar se complementam. Segundo a questão conceitual, Vygotsky (2018) destaca a influência do ambiente no desenvolvimento infantil, demandando mediações diversas para a evolução da criança e suas interações. Seguindo essa linha, Líbâneo (1994) sublinha a importância do professor como mediador na concepção de experiências de aprendizagem significativas proporcionando o ambiente estimulante para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A professora Erundina relatou que sempre trabalhou na indústria. Começou a trabalhar no CEI em 2014 como contratada e, em 2015, iniciou como concursada. Ela expressou: “Esse é o único CEI em que eu trabalhei. É... ele é bem pertinho de casa. Sempre trabalhei aqui. Eu nunca trabalhei em outro lugar”. A trajetória da professora Erundina sempre foi desde o segundo mês de inauguração no mesmo CEI. Para a professora, ela interessou-se pela educação a partir da interação com a professora de seu filho: “Conversar com a professora do meu filho que comentava comigo como que era, eu comecei a me interessar, no sentido de compreender melhor a infância do meu filho, então, para mim, sair do chão de fábrica e vir direto pra educação”. Ela declarou que o [...] “acolhimento, a compreensão, toda essa formação que a gente tem que a prefeitura, que a secretaria de educação manda aqui para a gente e as PAPs (Professoras de apoio pedagógico) dão essas formações e essas horas de formações... elas são essenciais”.

A professora demonstrou se sentir valorizada na sua trajetória de trabalho docente. Ela ressaltou que suas dúvidas costumam ser acolhidas pela instituição e colegas de trabalho, assim como a formação oferecida proporcionou a troca de experiência, pois o apoio foi fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Para Zanella (*et al.*, 2004; ZANELLA, 2005 *apud* GOMES *et al.*, 2022), o sentimento de pertencimento tem uma ligação emocional que faz com que os sujeitos, ao identificar o território, construam significados e conexão com a história, com a cultura e com os valores no contexto em que estão inseridos. Neste sentido, a professora Erundina pode revelar em sua fala vínculos afetivos e sentimento de pertencimento com o território de atuação.

Erundina relata na entrevista que, em sua trajetória, solicitar recursos às famílias para atividade pode ser um desafio, tendo em vista as suas situações difíceis que vivenciam. Mesmo diante dessas adversidades, esforça-se para proporcionar suas experiências pedagógicas. Ela expressou: “A gente faz o que pode, com o pouco que tem a gente faz o melhor que pode”. Ela, em alguma ocasião, pediu frutas para a festa. Algumas famílias enfrentam dificuldades para contribuir. Devido às restrições nutricionais no CEI, não é possível solicitar alimentos açucarados, o que leva a professora em certos momentos a custear essa experiência com seu próprio dinheiro: “Você pede e elas não têm. Às vezes, a família não manda por um pouco de negligência ou às vezes não tem. Não adianta, e o que você vai fazer, tira do seu bolso”. Como observado por Moriconi e Marconi (2008), a situação socioeconômica dos alunos revela a importância do ensino público como uma única opção acessível para muitas famílias. Todavia, também salienta os desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem em ambientes frequentemente associados às questões de desigualdade social.

Em suma, no contexto de desigualdade social, as professoras ressaltam experiências em suas trajetórias que envolvem pesquisa em imediações com as crianças. A satisfação pessoal e profissional se entrelaça com as interações que envolvem as crianças na prática docente. Elas sugerem que a escola contribui com o enfrentamento da desigualdade social, embora sejam encontradas limitações nos recursos materiais e financeiros.

Ao longo da história, a experiência e trajetória docente demonstraram comprometimento na defesa da educação como um direito universal. Os relatos dos professores destacam desafios contemporâneos que se assemelham à luta por uma educação de qualidade. Elas engajam-se nas problemáticas sociais, promovendo a ideia de que a educação é um direito de todos. Essa atuação reforça a convicção de que os direitos fundamentais devem ser garantidos no ambiente escolar. Dessa forma, a experiência docente ao longo do tempo reflete um compromisso constante com a promoção de uma educação justa e equitativa.

Em suma, a trajetória das professoras pode favorecer a transformação social ao promover incentivos à conscientização e inclusão social nos contextos periféricos do trabalho docente. Ao relatar seus sentimentos de pertencimento e desvalorização, as professoras destacaram a importância de que sejam valorizadas

em seu contexto. Durante sua atuação no campo periférico, notou-se a expressão da preocupação ao perceber que alguns pais não reconhecem o valor do trabalho docente, mas, em todo caso, a reflexão sobre as trajetórias das professoras demonstra apreço ao proporcionar às crianças experiências que podem contribuir com o enfrentamento da desigualdade social.

#### **4.2 Educação Infantil em contexto periférico: percepções sobre a desigualdade social**

Nas entrevistas, as professoras falaram que a participação tímida e incipiente das famílias no cotidiano das atividades educacionais incide sobre o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil. Elas observaram que o engajamento dos pais nos projetos e reuniões da escola é um obstáculo significativo em relação à parceria entre a escola e a família. Como exemplo disso, citaram a dificuldade de marcar um horário com as famílias para discutir o desempenho das crianças percebendo, assim, uma barreira na comunicação e cooperação entre escola e os pais.

Sabe-se que quando existe parceria na relação entre família e escola os professores podem trabalhar em conjunto com os pais para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Quando a participação da família é insuficiente, a compreensão sobre os princípios transmitidos pelo CEI acerca do desenvolvimento das crianças e o desinteresse podem ser evidenciados. Gatti (2016) expressa que é fundamental o entendimento de que a educação é um organismo vivo. Está imersa no cotidiano das famílias, na cultura e valores de todos os envolvidos. Tais aspectos são compartilhados nas interações sociais. Neste sentido, o trabalho docente nas especificidades da faixa etária dos indivíduos é essencial para mediar a socialização desses aspectos, a fim de que se promova a transformação da sociedade com o seu trabalho docente, ou seja, o vínculo entre família e escola é um elo essencial para os encaminhamentos de vivências significativas.

Diante disso, a Professora Zilda sugere conhecer o território no qual trabalha e mora. Destaca as principais dificuldades enfrentadas no contexto de desigualdade social, como já mencionado; a falta de participação das famílias nas atividades do

CEI também é um entrave. Ela expressou: “Elas [famílias] não veem essa necessidade de participar, chama para conversar e é bem difícil marcar horário com elas”. A professora vê a maior dificuldade. Relatou que, na última reunião, nenhum pai esteve presente.

Faz-se necessária a problematização a respeito das possíveis motivações que fazem com que as famílias não participem amplamente do processo educacional das crianças, especialmente nos CEIs, contexto desta pesquisa. Cabe aqui refletir também sobre os entraves das questões socioeconômicas, trabalho em excesso, ou até mesmo a falta de disponibilidade das famílias que pode influenciar na participação.

Na dinâmica das entrevistas, notou-se que, ao discorrerem sobre suas trajetórias e práticas pedagógicas, as professoras expressaram suas atividades com fluidez e confiança. Contudo, ao serem questionadas sobre a desigualdade social em seu ambiente de trabalho, manifestaram falas receosas, demonstrando insegurança em relação às suas próprias palavras. Durante uma das entrevistas, inclusive, aconteceu a seguinte declaração: “Não sei se é essa a resposta”, justamente quando falava sobre os impactos da desigualdade que percebia na vida das crianças, especificamente no modo como se dá o cuidado das famílias. A professora Zilda, quando questionada sobre a atuação em contextos periféricos, respondeu: “As crianças de lá têm realidade diferente daqui, estou tentando achar as palavras certas para expressar”, e também afirmou “[...] só que assim muda bastante de uma região para outra, não sei se é isso que você está querendo dizer...” dando indícios acerca da dificuldade de falar sobre a questão da desigualdade social em si.

Freire (2000, p. 43), quando se refere às tarefas da pedagogia crítica libertadora, afirma que uma delas é “[...] trabalhar contra a força da ideologia fatalista, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores”. Refletir a partir das falas temerosas, em um primeiro momento, acerca da desigualdade social e do aspecto relacionado à naturalização da desigualdade, estratégia própria da ideologia neoliberal que Freire (2000) convoca a enfrentar. É pela naturalização que um fenômeno social passa a não ser criticado, nem pensado em sua origem histórica ou social. É abordado como algo natural, que sempre aconteceu e que, portanto, não demanda problematizações, debates e reflexões conceituais.



Acerca da questão conceitual, Accorssi, Scarparo e Guareschi (2012, p. 537) apontam que uma das formas da naturalização como *modus operandi* é a relativização do conceito de pobreza, “[...] a tal ponto que seja impossível saber quem de fato a vivencia”. A pobreza pode ser considerada uma das principais consequências da desigualdade social brasileira e essa relativização conceitual, produzida teórico-politicamente, assim como perpetuada no senso comum, pode ser percebida na dificuldade de falar sobre o assunto de forma objetiva.

Durante a pesquisa, foi possível compreender que a percepção da desigualdade se dá nas professoras, em algumas situações, a partir de um movimento comparativo da própria experiência docente. A professora Chiquinha relatou: “Iniciei em 2013, fiquei cinco anos no particular daí era tranquilo, quando eu iniciei na prefeitura fui lá para [cita um bairro periférico] que já era um contexto de vulnerabilidade, daí eu vim para e estou há quatro anos”. Após essa cronologia, a professora acrescentou que as diferenças são sentidas: “[...] A gente sente bastante assim, vem do particular e para uma área mais vulnerável é bem diferente a questão da educação”.

O modo como a professora Chiquinha percebe a desigualdade reflete no próprio conceito que atribui à educação, no caso, a Educação Infantil: “Aí o que me choca muito, às vezes, é [...] a questão assim com os cuidados dos pais com as crianças sabe, é bem defasado assim, é a questão da higiene, assim da educação deles”.

No tocante às questões que remetem a existência da desigualdade na escola e na interferência que a desigualdade pode resultar ao desenvolvimento no trabalho, a professora Erundina também declarou que existe: “Eu acredito que desde o cuidado com a criança, do mínimo, do cuidado com a higiene, a gente fala muito da higiene porque a gente tem esse cuidado e muita coisa a gente vê é, [pausa] é errado, poderia ser melhor sabe”.

As professoras Chiquinha e Erundina indicam em suas falas que algumas famílias não realizam alguns cuidados relacionados à higiene, e entende que isso pode ter relação com a desigualdade social. Pode-se inferir que se contexto tratar desse contexto a escassez de recursos financeiros pode indicar a precarização ao acesso aos bens e materiais necessários para higiene pessoal. Já a professora Erundina apresenta o seu significado sobre a influência da desigualdade social no

seu trabalho docente na Educação Infantil, relatando que: “A gente tem bastante criança que são carentes, o que eu sinto muito aqui é as famílias com um pouco de descuido, no sentido de higiene e isso impacta na criança, ela se sente mal com aquilo, tem muito disso aqui”.

Em todo caso, é oportuno enfatizar que a higiene e a saúde das crianças são importantes e podem ser discutidas na intencionalidade dos projetos pedagógicos mediados pelo CEI. Entretanto, é necessário ter cuidado com o excesso da ênfase excessiva na higiene física das crianças, tendo em vista que neste sentido pode parecer que a compreensão docente da Educação Infantil, no caso de territórios periféricos, ainda manifesta traços do assistencialismo que marcou o processo histórico e social de conquistas do direito às creches. A ideia de “ajudar” é característica desse olhar em que a cidadania não se apresenta na sua concretude, mas por benevolência de alguns.

Vale rememorar a história da Educação Infantil no Brasil desde o século XX. Tem-se os modelos de países europeus, com perspectiva higienista, orientados para construção de um “modelo de civilidade”, centrando suas ações em instituições de proteção à infância, pautadas em uma perspectiva assistencialista. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, por exemplo, tinha como finalidades: atendimentos para as crianças menores de 2 anos (creche) e “divulgação das noções de higiene para a população pobre”, especialmente mães no final da gestação (MONTIEL; SARAT, 2020, p. 130).

Para Montiel e Sarat (2020), importantes marcos históricos ressaltam a estruturação e normatização da Educação Infantil no contexto de política educacional. Apesar da Constituição de 1988 garantir esse direito, sua consolidação efetiva foi um processo recente e gradual. A persistência da herança assistencial revela desafios na concepção e implementação da Educação Infantil, muitas vezes caracterizada por abordagem assistencial em detrimento de uma visão educacional integral e abrangente. Por outro lado, torna-se essencial a ampliação da discussão enfatizando a importância da educação social infantil na efetivação da proteção social. Isso possibilita a manutenção, especialmente, das mães no cenário profissional (MORAIS, 2019).

Associar o comportamento das crianças e higiene com uma suposta culpa da família, pode evidenciar um aspecto determinista e simplista sobre estes fatores,

uma vez que o comportamento das crianças pode ser influenciado por muitos fatores e não apenas pelo ambiente familiar, mas também à escola, comunidade, igrejas, entre outros. Cabe aqui uma análise mais aprofundada.

A professora Chiquinha sugere ser: “Um pouco da cultura deles também, acho isso muito forte aqui, essa questão de não cuidar, [pausa], com os grandes a gente fala, porque se a gente deixar pelas famílias muitas vezes as escovas de dentes vêm toda aberta, a roupa vem suja”. A professora Zilda busca achar explicação para diferenciar sua trajetória na rede pública e na rede partícula, fora ter mais quantidade de crianças em sala, ela relata ainda que no contexto periférico: “A cultura deles é diferente, porque a última vez [cita o CEI particular] às crianças de lá tem realidade diferente daqui”.

As professoras sugerem que a cultura local afeta não apenas as crianças, mas também as estratégias pedagógicas. Todavia, é importante analisar essas observações com cautela para evitar generalizações, já que a cultura é um fenômeno complexo, e não pode ser reduzida a um único conjunto de características.

Além disso, expressão que sugere que as crianças são assim por culpa dos pais pode ser bastante incisiva, diante da complexidade do tema, indicando a possibilidade de ser uma consideração tendenciosa. A reflexão acerca das condições, possibilidades e entraves na participação das famílias no processo de escolarização torna-se importante, sobretudo na pesquisa ancorada em uma perspectiva crítica, uma vez que autoras como Chauí (2008) e Patto (2022) já desvelaram o movimento de culpabilização das famílias que não correspondem ao ideal de família na sociedade capitalista. A culpabilização das famílias em situação de pobreza pode estar vinculada ao preconceito e estigma relacionado às classes populares.

Torna-se essencial uma reflexão mais aprofundada e um olhar sensível em relação à comunidade, visando a uma interação mais significativa com as famílias para abordar e transformar essa perspectiva. Discordar da compreensão das professoras é uma abordagem válida, porém, fazer julgamentos seria repetir o padrão, reproduzindo o mesmo movimento, negligenciando a análise dessa ação como algo construído historicamente e socialmente. Machado (2014), supervisionando estagiários em Psicologia Escolar, percebeu o julgamento acerca

das ações das/os professoras/es como equívocos, e afirmou que essa concepção parte de um pressuposto reducionista. Na experiência relatada por Machado (2014), uma das questões que gerou indignação foi também a culpabilização das famílias por uma professora.

É essencial realizar uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas, evitando avaliações simplistas. Deve-se levar em conta a complexidade do ambiente escolar das ações dos profissionais, evitando a negligência e culpabilização unilateral das famílias. Tais complexidades abrangem aspectos socioeconômicos, culturais e estruturais que não devem ser desconsiderados, pois a omissão pode perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdade, prejudicando a compreensão real dos desafios enfrentados pelas crianças. Essa contextualização mais ampla contribui com uma compreensão mais equitativa, promovendo a busca por soluções inclusivas.

A partir desses trechos é possível perceber como a desigualdade social se apresenta no cotidiano escolar, que ela é percebida pelas professoras e causa impacto, incômodo. As professoras buscam compreender a situação, ter uma resposta diante do que se apresenta no seu cotidiano de trabalho, e nesse movimento acaba culpabilizando as famílias das crianças.

A desigualdade social é complexa e demanda investimento teórico para compreensão e análise. A culpabilização individual dos sujeitos também é um mecanismo de dominação ideológico que investe em respostas simples, reducionistas, para tentar justificar ou explicar questões complexas como, por exemplo, a própria desigualdade (ACCORSSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012). Em consonância, a culpabilização das famílias deixa de fora da análise as relações de poder, e a forma como o capitalismo neoliberal empurra “as famílias para situações de penúria, de miséria, de desemprego, de dificuldades extremas (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2008, p. 6).

É oportuno salientar que as questões indicadas pelas professoras revelam uma sociedade marcada por diferenças socioeconômicas, o acesso à educação não foi diferente entre os grupos sociais, e até hoje a desigualdade social interfere na educação de diversas formas. Historicamente, a desigualdade influencia a distribuição de recursos educacionais nas outras regiões do país, como financiamento, infraestrutura escolar, qualidade dos materiais didáticos adequados,

resultando na baixa qualidade da educação oferecida a diferentes grupos sociais nas diferentes regiões do país, dos Estados e Municípios.

#### **4.3 Desafios do Trabalho Docente na Educação Infantil em Contexto Periférico**

Sabe-se que a formação continuada é fundamental para a reflexão e aprimoramento do trabalho docente. Contudo, a ausência de integração entre a formação e a prática pode resultar em aprendizagem pouco profunda. A pesquisa destaca a importância de uma formação que esteja alinhada com as reflexões sobre a prática para que exista a possibilidade de ações metodológicas significativas. As entrevistas revelam a preocupação dos professores em relação à formação continuada, buscando constantemente atualizar seus conhecimentos com os cursos oferecidos em serviço e na escolha de especializações variadas: “Eu iniciei graduação de pedagogia, depois de alguns anos eu fiz a pós, em torno de 2016, em 2018 eu fiz a pós, dois anos depois fiz pós em lúdico e psicomotricidade na Educação Infantil e cursos que a gente faz pela prefeitura”. Entretanto, as especializações realizadas, por elas estarem relacionadas com a neuropedagogia e psicomotricidade na Educação Infantil, neurociência e uma especialização em ludopedagogia, demonstrando um modelo de formação que especificamente pode não atender às necessidades das crianças em seu contexto. Para Marcelo (2009), o desenvolvimento da identidade docente faz parte de um processo evolutivo de aprimoramento que pode auxiliar na compreensão de si, do outro e do contexto inserido, ou seja, a formação docente é fundamental para a efetivação e formação desses conhecimentos. De acordo com Freire (2002), a formação constante pode gerar reflexão crítica sobre a sua prática atual, bem como o aprimoramento de ações pedagógicas futuras, isto é, as informações dos professores apresentam experiências de formação diferentes, mas com sentido de busca por desenvolvimento contínuo.

Pondera-se que uma política de formação em serviço para os profissionais de Educação Infantil pode fortalecer o trabalho docente em prol de boas vivências e de aprendizagens às crianças. Neste caso, as professoras declaram que participam dessa formação, porém a gestão das professoras em suas especializações pouco revela estar ligada à sua atuação na Educação Infantil. O desafio do Estado com o

Ministério da educação em promover programas específicos de possibilitar a mediação de especializações aos professores de Educação Infantil que possibilite aperfeiçoamento e valorização profissional, e necessariamente repensar a sua prática em diferentes contextos, a fim de oferecer um ensino de qualidade às crianças que potencialize suas habilidades, faz-se necessário. Cabe ressaltar que a formação continuada é descrita pelas professoras como desafio devido à disponibilidade de tempo para a busca de cursos fora do horário de trabalho: “A gente teve o curso do Mathema. Foi um curso oportunizado pela prefeitura e era um curso fora também, a gente fazia o estudo fora [fora do horário de trabalho. Eles abriam tipo um *link* ali pra gente fazer a leitura e fazer o curso”. Além de direcionar as professoras a uma formação que se atrele aos ideais da Educação Infantil é indispensável criar meios e suporte para que a formação aconteça em horário e tempo que se adeque às características de atuação dos professores.

Diversas perspectivas emergem nas experiências das professoras entrevistadas no que se refere à desigualdade social na Educação Infantil, sendo enfrentadas por elas nesse contexto periférico. Estabelece-se, assim, uma ligação direta entre os obstáculos e os desafios enfrentados diariamente pelas professoras, especialmente no que concerne à vulnerabilidade social das crianças atendidas.

Durante a entrevista, a professora Chiquinha apresentou em suas respostas, sobre como a desigualdade social pode interferir no desenvolvimento do seu trabalho, respostas que favorecem mais reflexão, expressando que o CEI se mobiliza em apoio às famílias que precisam de fraldas e alimentos: “A gente sempre tenta ajudar as famílias, e assim se tem alguma família com necessidade, ajudamos [essas famílias]”. Ainda neste sentido, a professora Erundina destacou a relevância da gestão escolar em reconhecer e apoiar as famílias: “Fazemos com a gestão o que a gente consegue, ajudar”. Acerca da gestão escolar, Alarcão (2001) afirma que os dirigentes das escolas devem criar meios e propiciar um ambiente reflexivo de ideias, e devem facilitar o desenvolvimento de habilidade para os encaminhamentos de recursos necessários à qualidade do trabalho docente.

O relato a seguir da professora Chiquinha sobre a interferência da desigualdade social em seu trabalho docente pode revelar que esta acaba por deixar de oportunizar alguns momentos em decorrência da falta de recursos. É possível inferir que a professora Chiquinha se sente frustrada em lidar com a falta de

recursos no contexto em que atua, ao citar sobre a interferência da desigualdade presente no decorrer de seu trabalho com as crianças. Ela sugere que as faltas de bens materiais afetam mais as crianças maiores do que os bebês: “Eu acredito que com os grandes eles sentem mais assim, porque o amigo tem isso, o amigo tem um pouco melhor aquilo e isso acaba mexendo com a gente, porque daí a gente vê que eles sentem”. Ao demonstrar um exemplo ela diz: “O dia da fantasia, a gente já não tem mais, tanto por essa questão, um vem com uma fantasia, já o outro nem fantasia tem, então, isso interfere porque querendo ou não a gente gostaria que todos tivessem as mesmas oportunidades”.

Tais aspectos podem reforçar ainda mais a desigualdade existente, uma vez que a escola não pode proporcionar a todas as crianças a mesma experiência e isso decorre pelas questões econômicas das famílias, porém, pouco se revela na fala da professora a participação da escola para mediar uma situação de igualdade e oportunidades a todos.

De acordo com Sawaia (2009), a desigualdade social demonstra como algo interno e específico, a ameaça constante à vida das pessoas. Ela não se limita apenas a uma questão de diferença econômica, mas transcende para limitar não somente o acesso aos recursos, mas também a liberdade de experiências e a possibilidade de se mover socialmente. Ademais, aponta para a imposição de formas diversas de humilhação, revelando como essa desigualdade não se restringe a uma questão financeira, mas permeia as relações de sujeitos em diferentes esferas da vida. Ou seja, a perpetuação da desigualdade e suas raízes afeta profundamente a sociedade, a própria existência e a dignidade das pessoas.

Neste sentido, a necessidade de equidade no ambiente educacional, conforme preconizada pelo princípio da igualdade de oportunidades consagrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece direitos educacionais fundamentais para garantir um pleno desenvolvimento infantil, incluindo o acesso de oportunidades e atividades diversificadas independente das condições socioeconômicas, está comprometida pelo fato de retirar o dia da fantasia sem substituí-lo por materiais alternativos. Isso pode ser uma maneira indireta de promover a desigualdade. A privação de experiências diversas pode ser tida como uma violação desses direitos.

Isso reforça a importância de oportunizar uma educação equitativa, tendo em vista a garantia de um ambiente escolar que oportunize atividades diversificadas, independente das condições socioeconômicas da criança, conforme o ECA, que se mostrou como parte de movimentos de enfrentamentos às desigualdades, especialmente quando se refere à violação dos direitos educacionais fundamentais e apresenta que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p.12).

Durante a entrevista, a professora Dandara foi convidada a falar sobre suas experiências em contexto periférico. Ela mencionou que: “A escola, a rede pública assim ela não te fornece tudo que você precisa, de recurso assim para trabalhar com as crianças e quando você tem a participação da família é bem mais fácil”. Por outro lado, a professora Tarsila indicou que a criança: “Passa por muitas necessidades” e expressa sua preocupação com o desenvolvimento das crianças inseridas neste contexto: “Acaba afetando bastante no aprendizado deles, no desenvolvimento deles, aí vem toda aquela parte social, da família toda desestruturada, eles vêm e eles contam, o que fica acontecendo”.

A professora Dandara sugeriu que a falta de recurso na rede pública pode ser um obstáculo para oferecer uma educação de qualidade. A sua fala declara que a parceria entre família e escola compensaria a lacuna da falta de recursos. Já Tarsila tem a percepção que os fatores socioeconômicos das famílias podem impactar o aprendizado do desenvolvimento infantil. Em todo caso, na rede pública, a garantia de recursos pedagógicos para a efetivação do trabalho docente e sobretudo o direito de aprender da criança, deve ser garantida, e não deve modelar as ações pedagógicas.

Por sua vez, a professora Erundina indica que, diante dos desafios enfrentados, para ela, trabalhar com as crianças é o que a move: “Que o que move mesmo são as crianças, né? A gente tem a certeza de que o fundamento de tudo é a Educação Infantil, o que você trabalha aqui vai impactar lá na frente”.

Vale ressaltar que, para Vygotsky (2018), a importância da interação social para a formação do conhecimento e o desenvolvimento infantil figuram como aspectos de destaque, como também a dinâmica e a complexidade dessas relações



ao longo do tempo, enfatizando a necessidade levar em conta o contexto social para entender de forma ampla e contextualizada o desenvolvimento da criança. Campos (2009) explicita que o propósito e a estrutura de Educação Infantil como o direito de todas as crianças independentemente de sua idade e classe econômica. É necessário romper com uma visão assistencialista historicamente vinculada à Educação Infantil. É necessário, portanto, uma mudança para um modelo que valorize o direito da criança, promovendo uma educação mais holística participativa e enraizada na descoberta, na brincadeira. As políticas e implementação e diretrizes devem ser direcionadas a estratégias para lidar não apenas com problemas socioeconômicos, mas buscar uma abordagem às necessidades educacionais fundamentais às crianças de forma abrangente e igualitária.

Em suma, a dinâmica de trabalho das famílias e recursos das famílias podem ser diferentes, porém, criar meios para que a oportunidade de experiências de aprendizagens aconteça deve ser garantida. As crianças precisam ser afetadas com o cuidado do professor e momento diferenciados mesmos diante da escassez de recursos, quanto maior repertório a criança tiver, maiores são as chances de realizar uma leitura de mundo frente às situações. Contudo, é possível inferir aqui que, neste aspecto, se faz necessário a busca de mais esforços para tentar defender a educação de qualidade, voltada para a equidade, buscando mudanças e recursos que proporcionem o aprendizado da criança.

É oportuno ressaltar o papel fundamental do Estado nesse contexto, enquanto provedor de políticas públicas e políticas sociais. O Estado tem o dever de promover a igualdade de oportunidades, buscando mitigar as dificuldades enfrentadas por numerosas famílias. Esse compromisso vai além das ações de assistência social, demandando também uma integração efetiva com políticas públicas e assistência social, especialmente no que tange à atuação mais incisiva do Estado junto aos CEIs. Essa abordagem pretende garantir que as famílias da instituição de ensino tenham acesso aos recursos básicos, como fraldas e alimentos, com o intuito de criar um ambiente equitativo propício ao desenvolvimento das crianças em áreas caracterizadas pela vulnerabilidade social.

Neste sentido, é viável o entendimento de que são vários os atores que podem assegurar o direito à educação. Vale ressaltar, na concepção de Cury (2002), que a educação é consequência da luta democrática com a finalidade de igualdade

de oportunidades sociais. Neste caso, é primordial salientar também que, para Hofling (2001), a sociedade civil pode viabilizar a articulação entre grupos sociais na intenção de obter novos e mais amplos direitos sociais.

A partir das falas das professoras, é possível inferir que a desigualdade social pode criar barreiras significativas para a mediação das aprendizagens. Entretanto, considera-se que intervenções pedagógicas e estratégias podem ser um elo em potencial para transformar a experiência educacional das crianças. A teoria histórico-cultural aponta que as aprendizagens e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediadas por processos psicossociais e relações pedagógicas, pautadas em uma perspectiva do potencial humano, podem acarretar transformações significativas tanto nos sujeitos quanto nos contextos e realidades em que a educação e o trabalho docente se fazem presentes. No caso da Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança, é preciso que se avance na compreensão dos aspectos ético-políticos da desigualdade social, não limitando os sujeitos e famílias a uma condição superficial e negativa na constituição das infâncias.

A complexidade do trabalho das professoras na Educação Infantil está relacionada à falta de recursos previstos nas diretrizes educacionais, que estabelece direitos educacionais fundamentais para o pleno desenvolvimento infantil, independente das condições socioeconômicas. A luta histórica dos educadores, marcada por resistências, política e conflitos sociais vivos, reflete seu papel ativo na construção de uma educação mais justa. O trabalho do sentido desse contexto pode resultar em um desgaste físico significativo, exigindo adaptação constante para atender às demandas da sala de aula. Enfrentam desafios singulares, como desgaste físico emocional decorrente do intenso ritmo de atividade. A valorização dos profissionais da Educação Infantil é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos, promover práticas e políticas educacionais que atendam aos desafios e as necessidades do trabalho docente desses educadores.

#### **4.4 Educação Infantil em contexto periférico: desafios ético-afetivos**

Durante a entrevista, a professora Chiquinha e a professora Dandara enfatizam a distinção das condições de trabalho do setor privado para o contexto

público com mais vulnerabilidade. Em suas colocações, é possível perceber que, para elas, as características das comunidades influenciam significativamente em suas práticas pedagógicas. As professoras mencionam diferenças na percepção sobre a realidade das crianças, nas condições de trabalho docente, no número de crianças por sala e a interação com as famílias. São demonstrações dos desafios e possivelmente de uma tendência que elas enfrentam na rede pública de ensino.

Expressam também que lidar com famílias em situações vulneráveis tem um efeito que incide em um apoio limitado, visto que o impacto recai na qualidade do trabalho docente. Em virtude disso, acrescenta-se que as professoras apresentam em suas respostas marcadores da precarização do magistério. A professora Zilda ressaltou a diferença entre escola pública e privada: “Lá também é menos crianças em sala, lá a gente tinha em torno de 17 crianças em sala. Aqui, a gente tem 26”. Reforçou ainda a falta de recursos em alguns casos, tais como para o atendimento de crianças com deficiências que requerem “monitoras” e não têm, e os desafios em relação à lotação de sala de aula. Para Gatti (2016), os aspectos que abrangem o trabalho docente podem causar desestímulo e um olhar de que o trabalho docente não é compensatório.

A discrepância entre quantidade de crianças por sala de aula entre o setor público e privado é evidente. A falta de suporte para lidar com situações complexas pode variar de uma região para outra e de uma realidade para outra. Todavia, a sensação de desvalorização docente pode reforçar a ideia de que o trabalho docente vai além das condições estruturais das escolas, pode acarretar e envolve fatores emocionais e psicológicos, com falta de reconhecimento que desencoraja os profissionais da área e prejudica a qualidade do trabalho pedagógico.

Os autores Tardif e Lessard (2005) destacam que o professor opera em uma estrutura burocrática. Expressam que as reformas são implementadas, mas a falta de recursos nas escolas muitas vezes impede a adaptação de mudanças impactando a prática pedagógica dos professores. Gatti (2016) destaca que muitos fatores podem ser prejudiciais à implementação efetiva de projetos pedagógicos, a escassez de professores para atuar em contextos de ensino, especialmente nas áreas vulneráveis e processos de gestão que nem sempre estão em sintonia com os propósitos educacionais e, portanto, são contrários à qualidade do trabalho docente.

Ainda neste sentido, a falta de materiais suficientes nas escolas públicas também foi mencionada pelas professoras. A professora Chiquinha destaca a seguir que a desigualdade social pode se manifestar na falta de recursos não apenas da família, mas também do CEI. A situação descrita pode revelar um sentimento de descontentamento, esgotamento e frustração, diante da falta de recursos. Um exemplo dado por ela: “O município não enviou cola colorida e você quer fazer uma proposta com esse material e se você pedir para a família ou não pode estar ajudando”. Segundo ela, o CEI não fornece todos os recursos necessários para as práticas educativas: “Quando não posso contar nem com o Estado e nem com a família é [pausa para pensar] a gente percebe muita dificuldade nessa situação, porque às vezes a gente tem que tirar do nosso dinheiro”.

Essa realidade tem seus efeitos em uma dimensão ético-afetiva do trabalho docente, pois elas podem sentir as frustrações do trabalho pedagógico diante da limitação de recursos, e até mesmo sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas durante o seu fazer pedagógico. Mesmo com uma remuneração baixa, os professores sentem a necessidade de garantir o mínimo de recursos para a sua aula. Esses desafios evidenciam a importância de lidar não apenas com questões pedagógicas, mas também com aspectos socioeconômicos que podem influenciar diretamente no processo de aprendizagem.

É necessário investigar o trabalho docente compreendendo-o também sob a perspectiva da dimensão ético-afetiva. Isso aponta para a experiência psicossocial do magistério, pois contempla afeto e cognição de forma inseparável, sem perder de vista que os processos psicossociais são configurados por condições concretas da existência, em seus aspectos históricos, políticos e econômicos. Portanto, a pesquisa não pode deixar de perceber a dimensão ético-afetiva. Essa discussão encontra reverberação no trabalho de Sawaia (2001, p. 98), quando compreende que: “Ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo de poder, de economia e de direitos sociais”.

Neste trecho, é possível conjecturar também como a questão emocional e econômica não se distanciam, visto que a professora, a partir do momento em que se afeta com a percepção da desigualdade, se sente impelida a financiar seu trabalho pedagógico. A própria participante afirma que não pode contar com o Estado, dando indícios da dimensão macrossocial da problemática, mas, mesmo

flagrando a falta por parte do Estado, as ações cotidianas estão relacionadas ao fazer individual, da professora que, pela percepção e afetação, custeia alguns materiais que viabilizam seu próprio trabalho.

A professora Zilda relatou: “A única coisa que acho assim é que a gente tem muita burocracia, muita papelada, sendo que se a gente tivesse menos papel para preparar, para preencher, a gente podia dar atenção e fazer mais coisas em sala de aula”. Nesse sentido, a docente menciona que a burocracia e documentação desnecessária, a carga de trabalho administrativo, sugerindo que, se existisse menos papelada, mais tempo e atenção poderiam ser direcionadas para as atividades com as crianças. Os fatores burocráticos consomem um tempo excessivo e muitas vezes irrelevante na vida de cada profissional de Educação Infantil. Esses aspectos podem reduzir o tempo disponível para um planejamento reflexivo, a realização de atividades pedagógicas mais significativas. Ocorrendo uma redução dessa burocratização, certamente as professoras poderiam direcionar mais tempo para as crianças, melhorando a qualidade da ação pedagógica. A percepção equivocada sobre papel do professor de Educação Infantil, profissional habilitado, comprometido com a ação de educar pode não só comprometer a relação dos professores com as famílias, mas também a visibilidade do trabalho docente que é oferecido às crianças nessa fase crucial do desenvolvimento das crianças.

Logo, o que se pode dizer sobre os desafios do trabalho docente em contexto periférico, aponta para o modo como a política educacional sofre os efeitos injuriosos que o discurso neoliberal impõe sobre a proteção social. No caso da Educação Infantil, por sua relação mais próxima com as famílias, bem como pela sua trajetória histórica com viés socioassistencial e como prática de cuidado, Maranhão (2000) coloca as professoras em uma condição na qual não percebem que acabam sendo reféns de um ataque sistematizado sobre o trabalho com populações pobres. Nas palavras de Pereira (2013, p. 640):

[...] a proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar coletivo tem sofrido as seguintes injunções, para não dizer desmoralização, principalmente quando se destina aos mais pobres: é tratada, pejorativamente, como tutela ou paternalismo estatal, o que desqualifica o seu status de política pública e estigmatiza tanto os que com ela trabalham quanto os que a ela fazem jus.

Os desafios mostram questões que transcendem a relação imediata do trabalho pedagógico, isto é, são também ideológicas, reconfigurando significados sobre a atividade docente em contexto periférico. Significados esse que se tornaram pejorativos, tendo em vista os valores que o neoliberalismo disseminou em relação aos territórios empobrecidos. Em síntese, apesar de toda força e da dedicação que as professoras investem no seu trabalho e no território de atuação, no campo ampliado do discurso social, não restam tantas esperanças e apostas para a qualidade do trabalho docente com os mais pobres. O crédito de outrora que se lançava ao magistério e àqueles que se dedicavam às práticas sociais, agora é visto com certa dúvida, com receio de que o Estado e a sociedade já fizeram a sua parte.

Toda essa complexidade atravessa o cotidiano e a experiência docente no campo da desigualdade social, fazendo com que aquilo que poderia ser vivenciado como relevante e fundamental passe a ser conjugado em contradição de sentidos. Deste modo, ao mesmo tempo em que estão próximas dos dilemas e da realidade que impacta às famílias, não veem o Estado e a própria política educacional como caminho para a transformação, para a proteção e o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo principal dessa pesquisa, que consistia em investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil, atuantes no contexto de desigualdade social, atribuem à escola e ao trabalho docente, pode-se afirmar que os resultados revelam desafios expressivos no contexto de estudo da Educação Infantil. Constatou-se que as profissionais reconhecem a presença da desigualdade em seu cotidiano durante as interações com as crianças nos relatos compartilhados em roda de conversa com a sua turma. Elas associam o comportamento das crianças à higiene, visto que existe uma suposta culpa da cultura dos pais. Ademais, ações solidárias para auxílio às famílias com necessidades fazem parte desse contexto.

Tal perspectiva pode refletir um ponto de vista determinista e simplista, fortalecendo estigma e preconceitos. Entretanto, também pode indicar a necessidade de que essas situações enfrentadas pelas professoras diariamente podem nos dar. É preciso considerar a necessidade de um programa de formação continuada aos professores que envolva questões de enfrentamento à desigualdade, bem como programas de formação em serviço que ofereçam conhecimento histórico sobre a formação desses territórios e compreensão do contexto de luta da educação infantil contra a pobreza.

Ferreira (2021) discorre que, inicialmente, com a vinculação à assistência social, as preocupações sobre o cuidado infantil fora do lar estavam ligadas às necessidades básicas como sono, alimentação e higiene. Conforme apontado por Ferreira (2021), a creche passou a difundir práticas higienistas, buscando disciplinar mães e crianças em situações de vulnerabilidade econômica. Neste contexto, observamos a inserção de estratégias higienistas, buscando não apenas a higiene física, mas também a disciplina e controle social, especialmente direcionados às mães e crianças pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas.

Agora, configura-se como um direito social. Tendo em vista o contexto apresentado acima pelas professoras, é importante refletir acerca do cenário em que estão inseridas, pois questionar culpados não demonstra ser algo interessante. É algo que induz a pensar como profissionais docentes historicamente reconhecidos.

Pode ser necessário refletir o contexto, problematizar e sistematizar projetos de ensino-aprendizagem que atinjam as famílias e as crianças. Em se tratando das crianças, entende-se que essa relação pedagógica é necessária, pois a criança está se apropriando de entender as relações e as dimensões das características que podem compor o seu cuidado.

Nas experiências das professoras neste território, observou-se que enfrentam desafios devido à escassez de materiais pedagógicos, sendo necessário utilizar recursos próprios para mediar as atividades com as crianças, o que pode prejudicar as realizações de atividades diversificadas. As respostas revelaram a necessidade de lidar com um grande número de alunos e alunas em sala, muitas vezes sem suporte de professores que auxiliem as crianças com deficiências, combinada com fatores burocráticos e excesso de papelada, isto é, aspectos que figuram como obstáculos consideráveis. Tais fatores permitem compreender a necessidade do envio de mais recursos aos Centros de Educação Infantil em áreas desfavorecidas e a promoção de políticas públicas que busquem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo. Evidenciou-se que a falta de recursos é uma realidade que pode afetar o trabalho docente nos encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Levando em conta o debate acerca da desigualdade social no contexto educacional sob os aspectos apresentados, faz-se oportuno refletir a respeito da cooperação entre as políticas públicas promotoras da proteção social, a fim de atender às necessidades nos territórios que englobam mais vulnerabilidade social, garantindo a equidade nos contextos periféricos. Por outro lado, é importante reconhecer que a falta de recursos pode gerar sentimentos de descontentamento, esgotamento e frustração entre as professoras. É preciso ter em mente que a dimensão ético-afetiva no trabalho docente, visto que se costuma enfrentar inúmeras limitações, possivelmente pode desencadear um sentimento de impotência durante suas práticas pedagógicas. Políticas públicas que incluam o apoio de psicólogos de maneira constante para as professoras atuantes neste contexto podem ser oportunas para professores.

Cabe ressaltar a necessidade de evitar a naturalização e ideologização, bem como a culpabilização de famílias tratando essas questões no âmbito escolar como se fossem particularidades. É essencial adotar uma visão macro, refletindo em uma



perspectiva histórica. Observa-se que a acumulação de capital, controlada por uma minoria, frequentemente resultou na exploração do trabalho, gerando disparidades sociais, distribuição desigual de recursos e oportunidades, perpetuando a desigualdade social ao longo do tempo. Essa realidade afeta diretamente o campo da vulnerabilidade social. Assim, implementar uma formação ético-política para professores, a fim de evitar uma abordagem centrada na carência, que apenas identifica o que falta no outro, negligenciando a potencialidade humana, faz-se necessário. Outrossim, ressalta-se a responsabilidade do Estado em fornecer políticas públicas abrangentes para abordar as questões no campo da vulnerabilidade social.

Para isso, é fundamental que o Estado, em todas as suas esferas de governo, possa construir e implementar estratégias específicas, investindo na educação de qualidade nas escolas localizadas na periferia, fomentando a formação inicial e continuada de professores, com programas de valorização aos docentes que atuam nesses territórios, com os devidos recursos pedagógicos e ações intersetoriais, tais como, a assistência social às famílias que dela necessitar.

Quanto à percepção das professoras sobre o papel da escola no enfrentamento da desigualdade social, elas reconhecem a relevância da instituição nesse processo. Destacam a importância de atividades diversificadas e temas variados para abordar com as crianças. Esses aspectos são fundamentais para o exercício do trabalho docente.

O trabalho docente em contexto periférico está sujeito a diversas experiências de valorização que foram compartilhadas. Uma professora relatou sentir desvalorização ao ser tratada por como tia. Em contrapartida, outra mencionou sentir o reconhecimento por parte da gestão, enquanto uma terceira destacou a valorização percebida na formação continuada oferecida pelo serviço. Outra professora ressaltou que se sentia valorizada pelo desenvolvimento das crianças em seu trabalho, enquanto a última enfatizou que a valorização é uma busca contínua. Essas perspectivas levantaram a questão de realizar mais pesquisas na região para determinar se esses aspectos caracterizam uma tendência contemporânea, no que se refere à forma de tratamento por “tia” destinada a uma professora. Considera-se que esse ponto de vista já foi superado. Anteriormente, no período de escolarização, as professoras eram chamadas de tias pelas mães, justificando isso como uma

relação afetiva para amenizar a culpa de enviar as crianças para a escola. Saviani (2012) convoca a refletir sobre a diferenciação de cada profissional atuante no contexto educacional. Agora, o ideal é que as crianças devem entender a diferença entre a relação com “tia” e com a professora, a fim de que se valorize a identidade histórica desses profissionais.

De maneira geral, experiências impactantes para as professoras nessa condição envolvem atividade de pesquisa, interações com as crianças e famílias, proporcionando satisfação pessoal e profissional.

Tem-se que a discussão acerca da desigualdade social no contexto educacional, sobretudo na Educação Infantil, demanda continuidade de estudos, especialmente no tocante ao trabalho docente em contexto periférico e suas especificidades, pois, dentro ou fora de qualquer instituição, a desigualdade está presente na vida cotidiana de muitos sujeitos. Por isso, a pesquisa pode contribuir com a compreensão e enfrentamento da desigualdade social em sua complexidade.

A intenção foi além das minhas expectativas. No sentido das descobertas de novos questionamentos, a necessidade de engajamento da sociedade civil organizada precisa de um resgate para lidar com os conflitos que se apresentam, bem como resgatar nas mulheres, mães, trabalhadoras e professoras, a fim de mediar políticas públicas de apoio aos Centro de Educação Infantil. E a certeza de que a potencialidade humana é incrível. Sabe-se que todas têm inúmeras capacidades e todas podem se apropriar das e aprendizagens para a formação humana, independentemente de suas situações socioeconômicas. Formar para o mundo, para a vida, para o acesso aos bens culturais. É o exercício da cidadania a fim de contribuir com a transformação social. Um ato de amor que deve ser nutrido desde a primeira infância.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSSI, Aline.; SCARPARO, Helena.; GUARESCHI, Pedrinho. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 3, p. 536–546, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LJ8znTF6NHKcPPPYVfWCBzb/>
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo; Cortez, 2004
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Maria Elizabete.; ZORZAL, Dorotéia Carlini.; ALMEIDA, Fernanda Silva de.; IGLESIAS, Roberta Zacchê.; ABREU, Vivian Gomes Vieira. Saúde e trabalho **docente**: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2007, p. 102-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n1/05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BAVA, Silvio Caccia. ONGs republicanas e democráticas em um novo cenário político. *In*: GOMIDE, Denise (orgs.). **Governo e sociedade civil**: um debate sobre espaços públicos democráticos. São Paulo/Peirópolis: ABONG, 2003. Disponível em: 792.pdf (polis.org.br).
- BELEZE, Estrope. Natália.; CARVALHAES, Fernandes Flávia de. Infância e adolescência nas tramas das políticas públicas: [livro eletrônico]: olhares interdisciplinares. *In*: **Sujeitos Homi em diálogo**: Um relato de experiência. Londrina: UEL, 2023. Disponível em: <https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2023/03/Livro-Infancia-e-Adolescencia-Completo.pdf>
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, 2005.
- BRASIL. **Resolução CNAS n° 145**. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), 2004.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DE 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [Recurso eletrônico]**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf).

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União 2012**; 12 dez.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Rosânia. A Educação das crianças pequenas como estratégias para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Práxis Educativa (UEPGE. On-line)**, v.4, p. XX-XX, 2009.

CANÁRIO, Rui. **Crise e Mutação**. A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *CyE*, n. 1, p. 53-76, 2008.

CURI, Roberto Liza. A política pública educacional: enunciados de ações e consequências. **Retratos Da Escola**, v. 8, n. 14), p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/380>. Acesso em: 10 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui. [on-line]**. n.116, pp.245-262, 2002.

DALBOSCO, C. A.; MARTINS, M. R. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 82-99, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v4i2.8635425>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p.5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

FALZETTA, Ricardo. **Por que o salário dos professores brasileiros ainda é tão baixo? O Globo**. Jundiaí, 15 jun. 2016. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski.; SILVA, Marcus Quintanilha dá. **O afastamento docente nas redes municipais no Brasil em 2016**: precarização das condições de trabalho como hipótese explicativa. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e66903.pdf>.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **O perfil dos profissionais da Educação Infantil no Brasil frente às políticas de especificação do direito à educação e da expansão do atendimento (2010-2017)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. **Cad. CEDES.**, v. 29, n. 78. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345/2655>.

GOMES, Alan Henrique.; SALVATORI, Ana Paula.; UTTIDA, Jhonny William Candiotto “Território e políticas públicas: um percurso de Educação Permanente”. **Interações (Campo Grande)**, v. 23, n. 3, p. 703-719, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/TTzwV8kXhSmTJj7XxRB5mHj/>

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos de Pesquisa**, Ano XXI, n. 55, novembro, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/joinville.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2023. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Maria Aparecida Valentim Sousa.; SALGADO, Sara Maria Lopes.; MAFRA, Simone Caldas Tavares.; SILVA, Vania Eugênia da. **Professores em Educação Infantil**: uma análise ergonômica a partir das condições de trabalho do laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de Viçosa-MG. V Workshop de Análise Ergonômica do Trabalho e II Encontro Mineiro de Estudos em Ergonomia. Viçosa, maio 2011.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre Saúde e Educação. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fgwr7L69n8HR/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8 jan/abr, 2009.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein.; SARAT, Magda. A Educação Infantil da assistência social para a educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005). **Anuário de Historia de la Educación**, v. 21, n. 1, p. 125-145, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772020000100125&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100125&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2023.

MORAES, Patricia Maccarini. O Debate entre Proteção Social e Educação: Demandas, Conceitos e Problematizações. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 39, p. 111-121, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5750>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/ IAT, 2022.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. Campinas: UNICAMP. **Revista Educação e Sociedade**., 2000.

PACHECO, José Augusto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90**: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8zLpXgkwyJ9sfzv363GrFWP/>

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Proteção social contemporânea: cui prodest?. **Serviço Social & Sociedade**, n. 116, p. 636–651, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/DSgvNQnNyK3fNkJYcv8VTQr/>

PNAS/2004 - POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **PNAS/2004**: Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Prefeitura de Joinville. Joinville Bairro a Bairro 2017. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>. Acesso em: set. 2022.

PREFEITURA DE JOINVILLE. **SEPUD: Cadernos Joinville Cidade em Dados 2020, Desenvolvimento Social.** Prefeitura Municipal de Joinville. Joinville. 2020. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Joinville-Cidade-em-Dados-2020-Desenvolvimento-Social-30062020.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

QVORTRUP, J. Visibilidades das Crianças e da Infância. **Linhas Críticas.**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social:** Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. São Paulo. Abril Cultura, 1973.

RUSSEFF, Ivan. Católicos e Liberais Agitam a Educação Brasileira. **Série Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB Campo Grande - MS**, n. 11, p. 89-98. jan/jun. 2001.

SANTOS, Renata Machado de Souza. **Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II:** possibilidades e desafios narrados pelas professoras. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, Bader Burian. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In:* SAWAIA, Bader B. (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, Bader Burian. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtp/>

SILVA, Valéria Garcia. **Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil:** Compreendendo o processo de escolarização. Maringá, 2010. pp.130. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: [http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM\\_2010\\_ValeriaGarcia.pdf](http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2010_ValeriaGarcia.pdf).

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTISKI, Lev S. **Quarta aula:** o problema do meio na pedologia. *In:* Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.



VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Aprendizagem, desenvolvimento e Aprendizagem***. São Paulo: Ícone Editora, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Vol IV. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, 2012. Disponível:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/sJxYDR7v99TvndLvZJbmxx/?format=pdf&lang=pt>

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Carta de Anuência



#### CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Sentidos que professores/as que atuam em escolas públicas em contexto de desigualdades sociais atribuem à escola e ao trabalho docente", a ser realizado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara. A pesquisa tem como objetivo geral: investigar os sentidos que professores/as com atuação no contexto das desigualdades sociais atribuem à escola e ao trabalho.

A pesquisadora declara que cumprirá o que determina a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Joinville, 07 de julho 2022.

  
Giani Magali da Silva de Oliveira  
Diretora Executiva de Políticas Educacionais

## APÊNDICE 2 - Termo de Compromisso

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Sentidos que professores/as que atuam em escolas públicas em contexto de desigualdades sociais atribuem à escola e ao trabalho docente” coordenada por Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara. O objetivo deste estudo investigar os sentidos que professores/as com atuação no contexto das desigualdades sociais atribuem à escola e ao trabalho docente.

Como participante desta pesquisa, você responderá a uma entrevista semiestruturada. A entrevista deve ser realizada de forma clara e objetiva a respeito de sua trajetória profissional na Educação Infantil em contexto periférico e conhecer os sentidos e suas concepções sobre a escola ao trabalho docente no contexto. Os encontros para a entrevista semiestruturada se basearão em perguntas que tratam da importância do trabalho docente com as professoras que atuam com crianças da Educação Infantil. As entrevistas serão gravadas por áudio e vídeo exclusivos para fins desta pesquisa. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre dos meses de setembro a dezembro de 2022, considerando a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP) da UNIVILLE.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposta a riscos mínimos como desconforto em relação às informações privativas, pessoais ou que dizem respeito a condições de trabalho e desigualdades sociais; desconforto ou constrangimento durante as entrevistas; e a tomada de tempo, sendo que todos os dados coletados têm caráter confidencial e em caso de desistência não haverá danos a senhora sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Desta forma, a pesquisadora garante, para os possíveis riscos, os devidos encaminhamentos: sigilo na coleta de informações e armazenamento de dados; o acesso dos participantes aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões sensíveis; ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a pesquisa; cumprir com o tempo de entrevista pré-estabelecido. Esta pesquisa tem como benefícios falar sobre trabalho docente no contexto periférico; ter um espaço de acolhimento e escuta; incentivo ao encaminhamento da visibilidade de professores que promovem igualdade de condições e pertencimento social na atuação da Educação Infantil, onde os conhecimentos das profissionais participantes e seu olhar sensível para atuar em contexto periférico, estarão em visibilidade acadêmica.

Sua participação é voluntária e a senhora terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas ou diálogos durante a pesquisa que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. A senhora também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para a em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

A senhora terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara (contato em horário comercial de segunda a sexta feira no telefone 47 997795802 e e-mail fernandafca.silva@gmail.com).

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se a senhora tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br .

APÊNDICE 3 - Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada destinado aos professores de Educação Infantil

**Assunto:** pesquisa para compor a dissertação de mestrado, com o objetivo investigar os sentidos que professoras da Educação Infantil que atuam no contexto de desigualdade social atribuem à escola e ao trabalho docente.

**Identificação**

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_\_

**Formação inicial:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**Entrevista**

1. Qual é o seu percurso de formação?
2. Conte um pouco sobre a sua trajetória de trabalho docente especialmente em contexto periférico?
3. Você conhece o território em que você trabalha? Quais são as suas experiências com esse contexto?
4. A partir do seu trabalho docente em contexto periférico, quais experiências foram mais relevantes, ou impactantes na sua vida pessoal?
5. No seu olhar, como as desigualdades sociais estão presentes na escola? Como pode interferir no desenvolvimento do seu trabalho?
6. No seu entendimento, a escola contribui para a superação das desigualdades sociais? De que forma?
7. Como você percebe que é valorizado como profissional em sua atuação docente?
8. Você acha que o seu investimento em sua formação inicial e o retorno salarial são suficientes? Já trabalhou ou trabalha em outro turno para complementar a renda? Tem alguma estratégia que ajude e complemente a sua renda?

### Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 11/04/2024.

Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese (  ) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

1. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara

Orientador: Allan Henrique Gomes

Coorientador: Não consta

Data de Defesa: 29/02/2024

Título: Trabalho docente e desigualdade social: A educação infantil em questão.

Instituição de Defesa: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (  ) Sim

( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

*Fernanda F. C. Alcântara*

Assinatura do autor

Joinville, 11/04/2024

Local/Data