



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ ROZALINO DE SOUZA SANTOS

**DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM CRECHES DOS
MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO CEARÁ**

ACARAPE - CE

2024

BEATRIZ ROZALINO DE SOUZA SANTOS

**DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM CRECHES DOS
MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Barrocas Tavares

ACARAPE - CE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Santos, Beatriz Rozalino de Souza.

S237d

Docentes da Educação Infantil: análise dos desafios do trabalho docente no contexto da pandemia de covid-19 em creches municipais do interior do Ceará / Beatriz Rozalino de Souza Santos. - Redenção, 2024.

45f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto De Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiola Barrocas Tavares.

1. Educação Infantil. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia. 4. Trabalho docente. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 370.71

BEATRIZ ROZALINO DE SOUZA SANTOS

**DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM CRECHES DOS
MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 11/07/24

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Fabíola Barrocas Tavares (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira (1º Examinador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Me. Assis Anderson Ribeiro da Silva (2º Examinador)

Secretária Municipal de Educação de Redenção-CE

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais e família, por todo incentivo e apoio, por serem os meus pilares. A todos os docentes e a todos que contribuíram direta e indiretamente para a efetivação deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir viver todos esses momentos de aprendizagem ao longo de minha existência, e por me dar força para prosseguir com o curso, mesmo com tantas dificuldades ao longo desta jornada.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a lutar por meus sonhos, em especial à minha mãe, que sempre sonhou em ter uma filha com formação superior e não mediu esforços para tanto, sempre me encorajando a lutar por meus sonhos e ser forte, principalmente depois que me tornei mãe.

À minha amada filha, que me fez ver o quanto sou forte e guerreira, tornando-se minha maior motivação para não desistir dos meus estudos e sonhos.

Ao meu esposo, por sempre me apoiar em todas as minhas decisões e estar sempre ao meu lado.

À minha querida irmã, por sempre me incentivar a ir atrás de meus objetivos e ajudar-me sempre que preciso.

À minha sogra, por ter me auxiliado com minha bebê, para que eu pudesse dar continuidade aos estudos.

À minha querida professora orientadora, Profa. Dra. Fabíola Barrocas Tavares, por todo o aprendizado adquirido ao longo desse tempo, por toda a compreensão e paciência comigo e por sempre estar disposta a me auxiliar quando precisei.

À instituição Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A todas as docentes que se propuseram a participar da minha pesquisa.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Gratidão.

“Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.”

(Eclesiastes 3:1)

RESUMO

O trabalho docente durante a pandemia de covid-19, especificamente entre os anos de 2020 e 2021, perpassou por diversas dificuldades, principalmente na etapa da Educação Infantil, seja pela questão do distanciamento social, seja porque os(as) profissionais da educação trabalharam sob condições adversas, por terem dificuldades com as tecnologias e também pelo desafio de inovar em práticas pedagógicas para a primeira infância, com condições de trabalho precárias. O presente trabalho tem como foco investigar os principais desafios do trabalho docente em Educação Infantil em duas creches nos municípios de Acarape e Aratuba-CE, durante o período de pandemia no contexto do ensino remoto emergencial, considerando as perspectivas das docentes de creches da rede pública municipal em que não serão divulgados os nomes das creches e professoras por questões de anonimato e respeito as participantes da pesquisa. A escolha pelos dois municípios Acarape e Aratuba-CE, ocorreu-nos pelos mesmos estarem inseridos na microrregião do Maciço de Baturité, sendo Acarape sede de um dos campus da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e Aratuba por fazer parte de um acordo de cooperação técnica com a Unilab e ser o local de origem da autora. Utilizamos como referenciais teóricos para a realização deste estudo as considerações acerca do trabalho docente e sua precarização dos autores: Basso (1998), Hypolito (2012), Oliveira e Maués (2012), Oliveira e Pires (2014), Macêdo e Dias (2011) e Leite Filho (2007). A pesquisa se caracterizou por ser de cunho qualitativo, em que se utilizou um questionário para a coleta de dados, aplicado por meio de um formulário no Google Forms direcionado a 6 professoras, pois foi a quantidade que se disponibilizou a participar da pesquisa. Evidenciamos pela análise das entrevistas que o processo educativo em 2020 se tornou espaço de adoecimento e cobranças, afetando, tanto o trabalho dos(as) docentes, como a aprendizagem das crianças, pois todos(as), professores(as) e alunos(as), principalmente as crianças, estavam acostumadas com a convivência e a interação no ambiente escolar, e, não com a metodologia de aulas remotas, conduzidas por uma tela de dispositivo digital. Todo esse contexto pandêmico, foi marcado pela imposição de novas formas de ensinar em virtude do caráter emergencial, em que profissionais acostumados à educação presencial encontraram-se forçados a se adaptar a uma situação inusitada, a educação a remota, ampliando uma situação já predominante de precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino remoto. Pandemia. Trabalho docente.

ABSTRACT

Teaching work during the covid-19 pandemic period, specifically between the years 2020 and 2021, went through several difficulties, mainly in the Early Childhood Education stage, due to the issue of social distancing or because education professionals worked under adverse conditions. Due to difficulties with technology and also due to the challenge of innovating pedagogical practices for early childhood, with precarious working conditions. This work focuses on investigating the main challenges of teaching work in Early Childhood Education in two daycare centers in the municipalities of Acarape and Aratuba-CE, during the pandemic period in the context of emergency remote teaching, considering the perspectives of teachers at public daycare centers. municipal school in which the names of daycare centers and teachers will not be disclosed for reasons of anonymity and respect for the research participants. The choice for the two municipalities Acarape and Aratuba-CE occurred to us because they are located in the Baturité Massif microregion, with Acarape being home to one of the campuses of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (Unilab), and Aratuba to be part of a technical cooperation agreement with Unilab and being the author's place of origin. We used as theoretical references to carry out this study the considerations about teaching work and its precariousness of the authors: Basso (1998), Hypolito (2012), Oliveira and Maués (2012), Oliveira and Pires (2014), Macêdo and Dias (2011) and Leite Filho (2007). The research was characterized by being of a qualitative nature, in which a questionnaire was used to collect data, applied through a form on Google Forms directed to 6 teachers, as that was the number that were available to participate in the research. We showed through the analysis of the interviews that the educational process in 2020 became a space for illness and demands, affecting both the work of teachers and the learning of children, as all teachers and students), especially children, were accustomed to coexistence and interaction in the school environment, and not to the methodology of remote classes, conducted through a digital device screen. This entire pandemic context was marked by the imposition of new ways of teaching due to the emergency nature, in which professionals accustomed to face-to-face education found themselves forced to adapt to an unusual situation, remote education, expanding an already predominant situation of precariousness of teaching work.

Keywords: Early Childhood Education. Remote teaching. Pandemic. Teaching work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 BREVE CONTEXTO LABORAL E POLÍTICO DO TRABALHO DOCENTE MUNICIPAL	13
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	20
4 A SITUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DE ACARAPE E ARATUBA - CE	27
4.1 A Educação Infantil no município de Acarape e seus docentes	27
4.2 A Educação Infantil no município de Aratuba e a condição trabalhista dos docentes	28
5 DESAFIOS DOCENTES DIANTE DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO REMOTA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	30
5.1 Resultados e Discussões	30
5.2 A realização da prática docente	31
5.3 A autonomia na prática docente	32
5.4 A contratação de professores	33
5.5 Professor como prestador de serviço	33
5.6 O brincar de forma remota	34
5.7 Relação professor e família	34
5.8 As condições do trabalho docente	35
5.9 Sobre os desafios	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	42

1 INTRODUÇÃO

Em virtude do contexto pandêmico que o mundo vivenciou desde de 2020 até 2022, no Brasil em especial desde de o mês de março daquele primeiro ano, veio a ocorrer a paralisação de muitos serviços, inclusive no setor educacional, sendo necessário, a suspensão das aulas presenciais. Houve assim a implementação da proposta emergencial de ensino remoto. As aulas passaram então a acontecer no ambiente doméstico de cada estudante e professor(a). Com isso, um cenário novo e desafiador foi imposto à comunidade escolar, incluindo todos os segmentos, desde a gestão, passando pelos(as) professores(as), estudantes e também afetando os familiares.

O novo modo de vida imposto pela pandemia de COVID-19 impactou a todos(as) de forma muito severa, como afirma Dos Anjos; Pereira (2021, p. 03)

A pandemia causada pela covid-19 tem assombrado o planeta e dissipado milhares de vidas humanas. Além disso, toda as esferas do convívio e das relações sociais foram afetadas. A covid-19 ainda causa adoecimentos e mortes, sofrimento e inúmeras transformações sociais e econômicas e o cenário impôs a necessidade de isolamento social e distanciamento físico entre as pessoas para a preservação de vidas, conforme orientação a Organização Mundial da Saúde (Dos Anjos; Pereira (2021, p. 03).

Então, o cenário pandêmico vivido por toda a população mundial, especialmente na sociedade brasileira, impôs o uso de metodologias que buscassem a efetivação do ensino de forma remota, para dar continuidade ao ano letivo mesmo diante de uma conjuntura catastrófica, foi necessário que as aulas continuassem independente das condições que a comunidade escolar se encontrava.

O interesse por pesquisar a temática sobre o trabalho docente em Educação Infantil ocorreu-nos a partir do momento em que cursei as componentes curriculares “Educação Infantil nos países da integração” e “Estágio da Educação Infantil nos países da Integração”, sendo esta última cursada por meio do ensino remoto. Essa experiência me fez despertar a curiosidade pelo tema, pois essa proposta de ensino imposto de maneira urgente de alguma forma impactou a vida das professoras e crianças na Educação Infantil. Através das experiências no estágio, então surgiram alguns questionamentos, tais como: quais os desafios que os(as) docentes estariam enfrentando nesse contexto de ensino, e de que forma, na Educação Infantil, as professoras avaliaram suas práticas educativas remotas. Estes pontos nos fizeram refletir sobre a profissão do(a) professor(a) entendendo que eles(as) (professores/as) são indivíduos essenciais à mediação do ato de ensinar e aprender, não podendo ser esquecidos(as).

A escolha pelos dois municípios Acarape e Aratuba-CE, ocorreu-nos pelos mesmos estarem inseridos na microrregião do Maciço de Baturité, sendo Acarape sede de um dos

campus da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e Aratuba por fazer parte de um acordo de cooperação técnica com a Unilab e ser o local de origem da autora.

A Educação Infantil, assim como as outras etapas e modalidades de educação, durante o período de pandemia foi bastante afetada, seja pela necessidade do distanciamento físico entre as crianças e professores(as), para evitar a contaminação da doença, como também pela negação de direitos das crianças, dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como o conviver e o brincar, os quais tornaram-se alterados, frente a imposição do ensino remoto emergencial, mediado por equipamentos digitais.

De acordo com a legislação brasileira, a Educação é um direito de todas as crianças e dever do Estado e da família, conforme disposto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Consoante a isso, a Educação Infantil considerada primeira etapa da Educação Básica, como disposto no art. 29 da Lei de Diretrizes e Base da Educação atualizado por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que torna obrigatório a matrícula de crianças a partir de 4-5 anos de idade, a partir de então, a criança passou a ser reconhecida como sujeito detentor de direitos, nas várias dimensões da sociedade. (Brasil, 2013)

Considerando o contexto pandêmico e suas adversidades, na presente pesquisa procuramos também entender as condições de contrato de trabalho dos(as) professores(as) da Educação Infantil, focando na condição de prestadores de serviço, situação da maioria do corpo docente dos 2 municípios pesquisados. Consideramos a diferença de tratamento entre os(as) professores(as) efetivos(as) e temporários(as) da Rede Pública de Ensino, em que os profissionais concursados ou efetivos, têm um plano de carreira, incorporam gratificações por tempo de serviço, pela evolução funcional aos salários. Esses possuem todos os direitos funcionais de um servidor estatutário, já os(as) profissionais contratados ocupam um lugar de insegurança de negação dos direitos trabalhistas, pois quando a administração municipal, por questões econômicas, resolve adotar medidas de redução de gastos, promove a terceirização. Nela, o(a) professor(a) passa a ser contratado(a) por um prazo determinado, limitado ao ano letivo, sem o registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), sem o recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), sem décimo terceiro salário, sem férias, entre outros direitos assegurados aos trabalhadores(as) brasileiros(as), constituindo assim um espaço de desigualdades dentro da categoria.

Ademais, dentro do serviço público os(as) colaboradores(as) que mais sofrem são os que se encontram em regime de contrato temporário, como prestadores serviços, principalmente no setor educacional, em especial os(as) professores(as).

Assim sendo, o referido trabalho é importante por investigar os principais desafios do trabalho docente na Educação Infantil, considerando especialmente o contexto pandêmico, analisando pelo olhar do lugar do(a) professor(a) suas condições de trabalho, nessa perspectiva. Esses profissionais, anos após anos estão em um lugar de muita cobrança, o que gera desgaste físico e psicológico, principalmente na situação de prestadores de serviço, em que se encontram a maioria do quadro docente no lócus de pesquisa. Somando-se a isso, o contexto de pandemia do Covid-19, que impôs para muitos(as) professores(as) um desafio a mais; na inovação de práticas pedagógicas com condições de trabalho precárias, tornando-se um ambiente de adoecimento e cobranças, afetando tanto o trabalho dos(as) docentes como a aprendizagem das crianças, pois todos estavam acostumados com a interação no ambiente físico escolar e não por uma tela de dispositivo digital, mediando as atividades pedagógicas.

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar os desafios do trabalho docente em educação infantil no contexto da pandemia em creches municipais de 2 municípios do interior do Ceará da região do Maciço de Baturité, e como objetos específicos: caracterizar o trabalho docente no âmbito municipal, situar a Educação Infantil nas políticas educacionais brasileiras, reconhecer a situação docente na Educação Infantil, e investigar os principais desafios do trabalho docente em Educação Infantil durante a pandemia, em duas creches dos municípios de Acarape e Aratuba-CE das quais não serão revelados os nomes por questões de anonimato, por se tratar de uma temática delicada.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos como metodologia de pesquisa o método qualitativo. Conforme Minayo (2002), qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo, assim temos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Mynaiio, 2002, p. 21-22).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa procura explicar os enredos das relações sociais, permite o abrir de portas para interpretações, análises e novas pesquisas, que busquem

compreender e aumentar o leque de possibilidades de estudos, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

Colhemos juntos a 6 (total que se propôs a participar da pesquisa) professoras da Educação Infantil das redes municipais de Acarape e Aratuba, suas percepções sobre a prática docente no período da pandemia, através de um questionário com 8 perguntas abertas, que segundo Marconi; Lakatos (2002, p.98) “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O referido questionário foi feito por meio da plataforma Google Forms. Essas informações serviram de base para elaboramos uma análise avaliativa das condições do trabalho educativo realizado no ano de 2021 nestes dois municípios, nas aulas de educação infantil.

Dessa forma, a estrutura desse Trabalho de Conclusão de Curso tem a seguinte organização: O capítulo um traz a Introdução. No segundo capítulo fizemos uma breve contextualização laboral e política do trabalho docente voltado para o âmbito municipal. O terceiro capítulo trata sobre a Educação Infantil e as leis brasileiras. No quarto capítulo, realizamos uma análise da situação docente em Educação Infantil nos dois municípios Acarape e Aratuba do Ceará. O quinto capítulo diz respeito à análise das principais dificuldades enfrentadas por docentes da Educação Infantil diante da imposição do ensino remoto, conforme as perguntas que foram apresentadas no questionário. Compõem a parte final do trabalho as considerações finais, logo depois vêm as referências e o apêndice.

2 BREVE CONTEXTO LABORAL E POLÍTICO DO TRABALHO DOCENTE MUNICIPAL

O trabalho docente pode ser entendido por meio de suas relações humanas e trabalhistas que são fundamentais para compreender a articulação entre esses elementos básicos, responsáveis pela origem e desenvolvimento do labor docente. Assim sendo, é possível investigar o trabalho docente através das dimensões subjetivas e objetivas. Aqui caracterizamos como sendo as de caráter subjetivo: a formação do(a) professor(a), a autonomia. Já quanto às condições objetivas, que concretizam o trabalho docente, daremos ênfase para a prática do ensino, à organização da sala de aula, à elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos referentes ao cotidiano de lecionar e às condições laborais docente, entre elas o salário. Todos esses elementos, juntos e articulados, auxiliam a análise do trabalho docente na perspectiva dos desafios enfrentados pelos(as) profissionais da educação (Basso, 1998).

Ao longo dos anos, têm se intensificado o debate sobre o trabalho docente, com vista para a precarização e desvalorização da categoria e as consequências deste fato que afetam trabalho docente, “[...] essa precarização há anos vem sendo aprofundada e atinge diretamente as condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho de ensinar nas escolas públicas.” (Hypolito, 2012, p. 211)

Ao falar sobre a profissão docente e os aspectos que a constituem, principalmente quando se trata da desvalorização da categoria, conforme Oliveira (2004, p. 1140) temos que:

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Segundo Tavares (2010), o modelo neoliberal passou a vigorar no estado brasileiro desde os anos 1990, em que a supremacia do ideal capitalista passou a dominar todo o mundo, menos Cuba. Com a queda do muro de Berlim, em 1989, e o fim do comunismo, houve a implantação da globalização econômica do capitalismo, regida pelo neoliberalismo, tornando-se essa a principal estrutura configurativa do Estado, imposta mundialmente a todos os governos.

Com a ascensão do modelo neoliberal, se propôs ao mundo do trabalho a extinção dos direitos trabalhistas, pautada na defesa da abertura do mercado para o mundo globalizado. Este discurso neoliberal, portanto, foi atuado mediante o aumento da exploração do trabalhador, e defende a “total liberdade” do indivíduo para que ele possa, sem qualquer resistência, escolher o que é “melhor” para a sua vida. Assim, esse é um discurso que se coloca de forma parcial, omitindo o que efetivamente determina a “liberdade” das pessoas, pois não podemos esquecer que o pano de fundo é a exploração do sistema capitalista, que é intrinsecamente ligada ao fator econômico. Assim, só há liberdade para o patrão exercer o direito de explorar ao máximo o trabalhador, que se sujeita a essa situação por não ter como sobreviver sem o salário.

Diante desse contexto, de confirmação do neoliberalismo e expansão do capitalismo, a administração pública brasileira torna-se controlada pela política do Estado Mínimo, ou seja, o Estado praticamente se submete aos interesses dos empresários e do mercado de capitais, interferindo o mínimo possível nas questões sociais, dando mais espaço às autoridades regionais (locais) em detrimento do poder central, favorecendo a privatização de empresas públicas, precarizando de serviços voltados à população e excluindo direitos sociais das classes trabalhadoras (Tavares, 2010, p. 02).

É importante destacar que diante dessa realidade, o(a) profissional docente é submetido a um processo de terceirização no serviço público, com a imposição das ideias neoliberais e da política do estado mínimo, adotada ainda no governo de Fernando de Collor de Melo (1990-1992) mas que foram efetivadas de fato no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Este governo efetivou a privatização de várias estatais brasileiras, como negociação do plano real, levando o Brasil, mais adiante, a uma recessão econômica. Nesta gestão também foi amplamente conduzida a terceirização no serviço público, sendo a categoria docente uma das mais afetadas, pois os governos estaduais, e, principalmente municipais passaram a manter relações de contratos temporários com esses servidores, precarizando o serviço público municipal. Como afirmam Braunert; Bernardo; Bridi (2021, p. 1):

No Brasil, nos anos 1990, sob a bandeira de uma suposta modernidade, o governo Fernando Collor (1990-1992) iniciou um processo de abertura dos mercados, de desmonte do aparelho do Estado e de privatizações. Tais processos foram aprofundados durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1998-2002) e explicam o avanço da precarização das relações de trabalho no país. O discurso de modernização dos governos Collor e FHC atenderam às orientações dos setores internacionais interessados no potencial do mercado brasileiro e do Mercosul. O mundo ocidental entrava na era do capitalismo globalizado, que exigia mão de obra farta, barata e flexível, e encontrou respaldo nas reformas laborais no Brasil,

que flexibilizaram as modalidades de contratação de trabalho (Braunert; Bernardo; Bridi (2021, p. 1).

Conforme as considerações das autoras, por conta das medidas de privatização adotadas nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, existe uma estrutura conduzida pela política internacional, vinculada aos interesses de grupos capitalistas que buscam efetivar um projeto de desorganização da sociedade através da descentralização de poderes. Para que isso aconteça é necessário mudar o Estado e seus governantes, e alinhá-los aos ditames de lógica burguesa, garantindo liberdade ao mercado, e maior exploração do(a) trabalhador(a) sem garantir os direitos trabalhistas.

No âmbito municipal, esse cenário de efetivação da ordem capitalista reflete de forma negativa, considerando a realidade de muitos municípios em que os(as) prefeitos(as) conduzem as ações voltadas à população local priorizando os interesses próprios e dos(as) servidores(as) que estão ao seu lado, tornando os serviços públicos um favor ao cidadão. Assim, o trabalho como servidor público municipal torna-se precarizado, em vista da grande maioria do quadro de profissionais contratados como profissionais temporários. A contratação temporária utilizada de forma “incriminada para suprir um déficit de força de trabalho permanente vem constituindo-se em um dos principais mecanismos de flexibilização e precarização do trabalho no setor público brasileiro, já que são formas mais instáveis de contratação e com menos direitos garantidos” (Braunert; Bernardo; Bridi (2021, p. 7).

Com relação às reformas educacionais ocorridas durante esse período, temos que:

De modo geral as reformas educacionais, que tomaram forma no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, tiveram como cerne a questão da formação inicial, da capacitação e do treinamento docente, as quais foram assumindo no contexto atual de globalização econômica e de reestruturação dos processos produtivos, um espaço mais amplo nas discussões relativas à educação. Isso se deu, em grande parte, devido ao processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais, educacionais que apresentaram novas exigências aos sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores tendo por base as reformas e políticas de inspiração neoliberal (Oliveira; Maués, 2012, p. 63-64).

De acordo com os autores citados acima, as reformas educacionais passam a estar inseridas no contexto da globalização e das mudanças advindas desse período, em que o sistema de ensino e a classe trabalhadora docente são submetidos a essas novas reformulações de cunho neoliberal e de controle da formação profissional. Muitas avaliações foram criadas, impondo aos(as) professores(as) se voltarem para preparar os(as) alunos(as) para estes testes.

É válido ressaltar ainda que, na sociedade globalizada, em que o foco é o Mercado, os(as) docentes passam a ser vistos como os próprios agentes do fenômeno da privatização do ensino, sendo submetidos à ideologia de Mercado, ou seja, a mercantilização da educação torna o corpo docente uma mera figura de apoio ao sistema mercantil. A perda da autonomia de ensino é marca deste processo, pois os(as) educadores(as) têm que “adequar a sua capacidade criativa aos desígnios do empresariamento do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira; Pires, 2014, p. 86).

Nas palavras de Hypolito (2012), a interferência do setor privado nos sistemas de ensino e sobre o trabalho docente, através de reformas educacionais, é tida como algo negativo:

Os novos modelos de regulação e de organização do trabalho nas escolas, impostos pelas reformas educativas, a partir de modelos gerenciais orientados pelo mercado, mesmo que sutis, afetam as escolas e o trabalho docente de forma profunda (Hypolito, 2012, p.216).

Para o autor, a iniciativa privada, ao intervir no sistema de ensino, mesmo que público, por meio do controle e opressão, acarreta a perda de autonomia de instituições escolares bem como dos docentes, afetando a efetivação de um ensino voltado para promoção do exercício crítico e reflexivo do conhecimento junto ao corpo discente.

Outro ponto de destaque sobre a temática diz respeito às consequências do processo de municipalização, efetivado no sistema público educativo. Antes da Constituição Federal de 1988, na época da Ditadura Militar (1964-1985), a gestão pública dos sistemas de educação e saúde, por exemplo era centrada na esfera do Governo Federal. Entretanto a partir do processo de democratização e da Constituição Federal de 1988, procurou-se descentralizar o poder do Governo Federal e dar mais autonomia para que cada estado e município elaborasse suas leis e exercessem a condução de políticas públicas com mais autonomia, como afirmam Macêdo; Dias (2011, p. 176):

Esse processo de descentralização no Brasil ocorreu nos anos de 1990 e se constituiu como elemento principal no entendimento do processo de municipalização das políticas públicas. Após 1988, os estados e municípios se tornaram politicamente autônomos, dentro de um contexto influenciado por variáveis determinantes de natureza política, ideológica e econômica sobre as ações do poder do Estado brasileiro (Macêdo; Dias, 2011, p. 176).

Assim sendo, a municipalização no âmbito público, principalmente referente ao sistema educativo, efetivou-se através de uma desresponsabilização da União diante de interesses políticos e econômicos locais no que consiste a transferir sua responsabilidade para os estados

e municípios, ampliando a oferta dos serviços de Saúde e Educação, porém tornando-os precários (Souza; Faria. 2004, p. 927).

Diante dessa descentralização de funções da esfera estadual para a municipal, no setor educacional os recursos são repassados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado por meio da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, no então governo de Fernando Henrique Cardoso (Pinto, 2002, p. 114). Ele também elaborou uma lei que permite maior autonomia para os municípios contratarem, de forma precarizada, funcionários(as), através dos contratos de prestação de serviço, tornando os serviços público de baixa qualidade. À época, mesmo sendo ilegal, pois na Constituição Federal se instituiu que todo servidor público deve ser concursado, se abriu uma brecha na lei que trazia o teto de gastos como justificativa para tal arbítrio.

Assim sendo, a política de contratação dos(as) servidores(as) públicos(as) se encaixa nessa incorporação da municipalização ao modelo neoliberal, havendo toda uma lógica de precarização dos serviços públicos ofertados. A educação pública é um dos serviços que mais é afetado com essa precarização do trabalho, pois o(a) servidor(a), quando não tem os seus direitos garantidos de forma efetiva, se vê desmotivado(a), ansioso(a) e angustiado(a) por ser “contratado em regime temporário, os quais não possuem vínculo empregatício, podendo ser desligados a qualquer momento, conforme cesse a necessidade do município” (Ferreira; Abreu, 2014, p. 130).

O(a) docente contratado(a), quando não se sente valorizado(a) em seu trabalho, se sente desmotivado em suas funções, seja pela sua desvalorização salarial e profissional, pelo excesso de trabalho, pela superlotação de alunos(a) em sala de aula, falta de reconhecimento pela sociedade, entre outros aspectos. Tudo isso contribui para que, tanto, o(a) professor(a) quanto o(a) estudante, vejam o espaço da sala de aula como um ambiente desestimulante, fazendo acreditar que a culpa é do(a) professor(a) ou do(a) aluno(a) e até mesmo da escola, isentando a responsabilidade do Estado Neoliberal desse grande fracasso escolar (Monteiro; Vaz; Mota, 2022, p. 6).

Durante os tempos da Ditadura Militar, o servidor público era empregado por meio de indicação. Hoje não é muito diferente, principalmente para cargos públicos de grande responsabilidade como o de docente. Além de ser muito presente nesse meio a contratação temporária de servidores, de acordo com os interesses políticos dos gestores públicos, é preciso entender também que esse servidor público, seja ele em regime de trabalho efetivo ou

contratado, está exercendo um serviço para a população e não para o prefeito ou vereadores. Estes profissionais devem conduzir suas aulas voltadas para o contexto da aprendizagem de seus(as) alunos(as), pois os impostos pagos pela população visam também o pagamento do salário dos(as) servidores(as).

É necessário, por parte do Estado, dar nitidez ao servidor público as suas devidas funções, mostrar que o servidor está a serviço da população. O servidor público contratado se submete aos excessos dos ocupantes dos cargos políticos da gestão, pois seu emprego depende disso. Já um profissional concursado não se submete tanto a essas situações. A relação de trabalho do(a) servidor(a) contratado(a) como docente se expande para além do ambiente escolar, tornando-se uma relação de favor ao político, pois o(a) servidor(a) se torna submisso(a) ao seu gestor para garantir seu lugar na escola, aniquilando “os direitos trabalhistas do professor enquanto servidor público, instituindo a precarização do emprego pela contratação temporária” (Tavares, 2002, p. 80).

A imposição do profissional contratado a funções para além do seu trabalho, como por exemplo trabalhar na campanha como cabo eleitoral em épocas de eleição, se caracteriza como um assédio político, pois este tem que se sujeitar a essas situações para manter seu emprego. Desse modo, o profissional é obrigado a participar das demandas de cunho político do prefeito e dos vereadores para manter sua função no serviço público. Assim sendo, o servidor temporário não é mais um servidor da prefeitura, mas sim um cabo eleitoral do(a) prefeito(a) ou do grupo dele(a), e muitas pessoas se sujeitam a isso por conta da necessidade de um emprego, haja vista que nessas cidades do interior a prefeitura é o setor que mais emprega pessoas, senão o único.

É nesse sentido que se deturpa a relação de trabalho, em especial dos docentes contratados, porque essa relação vai deixar de ser exclusivamente do serviço público, em que o servidor, ao invés de servir à população passa a servir a um grupo político, o qual explora seu serviço gratuitamente. Esse profissional se esforça para ter um trabalho no município, prestando um serviço público à população, que não é do prefeito, porém sua vinculação nesse trabalho ocorre pela dependência do grupo político. Estando presente uma grande inversão de valores nesta condição trabalhista, tem-se como consequência a precarização do serviço público. Isso envolve uma série de problemáticas que tornam esses trabalhadores inseguros e amedrontados, pois eles têm um contrato de trabalho temporário, se submetendo a uma relação trabalhista de exploração.

Em relação ao trabalho docente, essa condição de trabalho como professor(a) contratado(a) faz com que o(a) docente não tenha autonomia em sala de aula, até seu planejamento é elaborado pela secretaria de educação. Essa situação pode fazer com que este profissional não se sinta comprometido com a comunidade com a qual ele trabalha. Todos esses elementos fazem com que a educação fique estagnada, pois o professor é a peça-chave para melhorar a qualidade da educação.

No serviço público, quando o(a) profissional é contratado(a), não há preocupação com este profissional, pois o mesmo pode ser demitido a qualquer momento. Somando-se a esses fatores de super exploração e de trocarem o cargo de professor(a) por favores eleitorais, se submetendo aos interesses dos gestores, há o travamento do sistema educativo, o que mostra a necessidade de haver concurso público para essas funções, como regulamenta a Constituição Federal de 1988.

Por fim, é muito difícil ter os interesses políticos interferindo no processo educativo. Dessa forma, são relações explícitas de clientelismo, em que os(as) professores(as) são clientes daqueles políticos e os mesmos estão controlando todos os serviços públicos a favor das garantias dos interesses e perpetuação do seu grupo político, o que representa, ao final, a grande ordem burguesa de exploração do capital sobre o trabalho no modelo neoliberal, em que os direitos trabalhistas são extintos.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A etapa escolar da Educação Infantil compreende o ensino de crianças da creche e da pré-escola, em idades de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos respectivamente. Ela é fundamental e necessária, pois desempenha um papel importante no desenvolvimento humano e social da criança, sendo a pré-escola a primeira etapa da educação básica, nível a que a legislação educativa brasileira define como a que todo ser humano deve ter acesso, para seu pleno desenvolvimento.

Em termos legais, que asseguram a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) dentre outras legislações importantes que auxiliam na compreensão da primeira etapa da Educação Básica. Há também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), um documento mais recente de caráter orientador da Educação Básica no Brasil que institui a orientação para construção dos currículos escolares de todas as etapas da Educação Básica, atualizando os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs. Essas normas, além de garantirem e assegurarem os direitos das crianças, dão a base e o sustento para que seja ofertada uma boa educação infantil, auxiliando no aprendizado das crianças para o melhoramento da qualidade da educação.

A legislação brasileira, trouxe o entendimento de que a creche e a pré-escola, etapas da Educação Infantil, não representam um favor aos menos favorecidos, no sentido de assistir e cuidar das crianças, mas sim um direito conquistado de todas as crianças, porque, antes de 1990, os serviços ofertados a essa faixa etária, voltados à população mais pobre não possuía caráter educativo, existia somente o aspecto assistencialista, caracterizando-se apenas como um favor, que podia ou não ser ofertado pelo estado e ou município (Paschoal; Machado, 2012, p. 81).

De acordo com Paschoal e Machado (2012), na sociedade brasileira, “... as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Paschoal; Machado, 2012, p. 82).

A educação infantil é um direito das crianças e dever do Estado assegurar o atendimento, em creches e pré-escola, às famílias que necessitam desse serviço. Conforme Leite Filho (2007), o Brasil tem uma legislação avançada para a infância e a adolescência, conquistada graças à

luta dos movimentos sociais pela democratização dos serviços públicos e a humanização do atendimento. Porém, o cumprimento dessa legislação ainda está longe de ser realidade, pois as escolas ou Centros de Educação Infantil (CEI) necessitam de mais investimentos, edificações adequadas, materiais didáticos, professores concursados e bem remunerados.

A Constituição Federal de 1988, prevê em seu Art. 1º o seguinte:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político. (Brasil, 1988.p. 11)

Nesse sentido de garantia dos direitos fundamentais e promoção da cidadania, a educação é assegurada na Constituição Federal de 1988, por meio do Art. 205, sendo assim apresentada: “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 e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

É importante destacar ainda o Art. 208, que estabelece o dever do Estado com a Educação, sendo efetivado mediante alguns determinantes, cabendo mencionar os incisos I e IV. O primeiro institui a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular. O segundo trata especificamente da educação infantil, ao inferir que será ofertada em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) é referência nacional na garantia de direitos fundamentais a todas as crianças. Com isso, o Estado brasileiro torna-se obrigado a garantir que todas as crianças tenham acesso à escola e à saúde, que lhes seja garantido o exercício da brincadeira, que tenham acesso à valorização e conhecimento de diversas culturas. De acordo com o Estatuto, no Art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p.11).

Assim sendo, o ECA (1990) é um importante documento que representa uma mudança histórica e profunda na forma como a sociedade deve olhar para a criança, pois toda criança e adolescente tem suas necessidades e direitos específicos, firmando assim um compromisso da sociedade com a cidadania, para que todos esses sujeitos tenham os seus direitos assegurados.

A Lei de Diretrizes e Base da educação nacional (LDB), estabelece a educação infantil como primeira etapa da Educação básica, dada a importância desse nível de escolaridade, implementou uma importante ação no âmbito da Educação Infantil “o Programa Brasil Carinhoso”. (Brasil, 2013). A partir do momento em que a LDB regulamenta esse nível educativo, tornando-o legal, a sociedade deve entender que a educação infantil é uma etapa importante de desenvolvimento da criança, e especialmente do sistema educativo, promovendo melhores condições de aprendizagem para aqueles que o integram e frequentam. Assim sendo, as instituições que ofertam esse serviço ultrapassam o caráter assistencialista, associando a prática do cuidar à ação educativa com as crianças, promovendo dinâmicas para além do cuidar, mas também voltadas a educar esses sujeitos.

Conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: (Brasil, 2009, p.17)

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p.17).

Também há nesta regulamentação, a proposta pedagógica de garantir que se cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: (Brasil, 2009, p.21)

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009, p.21)

As creches e pré-escola se constituem, portanto, segundo as normas contidas no DCNEI (2009) como instituições educacionais voltadas a garantir formação integral a esse público, mesmo sendo crianças pequenas, pois nestes estabelecimentos educacionais conhecidos agora como Centros de Educação Infantil (CEI) públicos ou privados, se educa e se cuida de crianças de 0 a 5 anos de idade. Isso deve ocorrer por meio de profissionais com a formação específica em cursos de Licenciatura em Pedagogia, legalmente reconhecidas na habilitação para este magistério, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir à necessidade básica de todas as crianças.

Em relação aos documentos que orientam as aprendizagens a serem desenvolvidas na Educação Infantil, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é definida como:

Um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que deve ser desenvolvida pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, visando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

Na BNCC (2017), se definem as práticas educativas na Educação Infantil pautadas em dois aspectos: brincar e conviver. Assim todas as atividades nas salas da Educação Infantil devem ser conduzidas através da brincadeira e também na socialização. Desse modo temos que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

Com isso, a interação presente no ato do brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois ao brincar a criança amplia sua criatividade, exercita a imaginação, aprende a se socializar, a se relacionar com outras pessoas, além de construir novos conhecimentos através

da experiência do brincar, pois a criança aprende valores, comportamentos, entre outros aspectos.

Assim, a brincadeira é um importante meio de aprendizagem na Educação Infantil, conforme aponta Wajskop (1995, p. 67), “ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”.

Mesmo diante de todo esse aparato legal que regulamenta a Educação Infantil de forma dispositiva e normativa, temos, contudo, na prática, uma realidade diferente, pois para o senso comum este nível de educação ainda é percebido como algo pouco importante, tratando-se “apenas” de brincar com crianças, tendo em vista que a grande maioria da população não tem conhecimento do potencial e das habilidades que são trabalhadas ao longo do ensino infantil. Somando-se a esse aspecto, há também a questão do não reconhecimento profissional de quem trabalha na Educação Infantil, pois os(as) profissionais dessa categoria são em sua maioria contratados por prefeituras em situação muito precária de trabalho (Monteiro; Vaz; Mota, 2022, p. 8).

A municipalização da Educação, conduzida conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases (1996), dividiu o sistema educacional público, ficando os 05 anos da Educação Infantil e os 09 anos de Ensino Fundamental, a cargo do poder municipal. Coube ao Estado 03 anos de Ensino Médio e também aos cursos profissionalizantes, já o ente federal se encarregou dos cursos de nível superior, que durariam em média 04 a 05 anos, e as pós-graduações (Brasil, 1996).

Desse modo, coube à rede municipal de ensino o maior contingente de estudantes e professores, bem como a responsabilidade por 14 anos da escolaridade básica, duração bem maior que para os outros segmentos da federação: O estado e União, a quem coube respectivamente 03 e 05 anos. A novidade da municipalização da educação trouxe para as prefeituras um vultoso gasto, o que foi parcialmente coberto com a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); onde, por um fundo estadual, complementado por verbas federais, se faz repasse às prefeituras, conforme os números de alunos matriculados. Há também programas federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal, que liberam verbas para as escolas que estão cadastradas em seus programas, como a merenda escolar, reformas, entre outros (Santos, 2006, p. 8-9).

Esses recursos voltados para o campo da educação são complementados por parte dos impostos que as prefeituras recolhem como o Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU,

Imposto de Transmissão de Bens Imóveis - ITBI, entre outros. Todos têm uma porcentagem, na maioria das vezes, de 25% destinados para a Educação. No entanto não são suficientes para que as redes municipais de ensino ofertem uma educação tal qual as escolas particulares o fazem. Um dos fatores reside na falta de material pedagógico e outro na contratação de profissionais para o exercício da docência, como prestadores de serviços (PS) e não como concursados, como prevê a Lei Magna de 1988 (Pinto, 2007, p. 881-882).

A Educação Infantil ofertada publicamente ficou, deste modo prioritariamente a cargo do município. Nesta fase da Educação Básica, há a necessidade de muitos profissionais atuando na sala de aula, pois o cuidado com as crianças de até 5 anos é constante. Muitos materiais pedagógicos devem estar presentes nas dinâmicas escolares, tendo em vista que o tempo de concentração destes alunos(as) é pouco e se deve apresentar concretamente variados recursos para estimular a aprendizagem de cada um(a) dos(as) estudantes.

Ademais, na Educação Infantil há os(as) estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, sendo necessário um processo de identificação e encaminhamento dos(as) alunos(as) que apresentam deficiência a órgãos e setores da saúde. Esse processo é, ao mesmo tempo árduo e demorado, exigindo da família uma maior dedicação. Tal situação cobra do(a) professor(a) muita atenção aos processos de aprendizagem de cada criança, bem como muito tato ao lidar com a família.

Ao final deste processo, após um laudo médico, a criança passa a ter um cuidador que o acompanha na escola, atuando junto com o(a) docente na sala de aula.

Deste modo, percebemos que muitas são as tarefas que o professor da educação Infantil tem a desempenhar, bem como que o custeio deste nível de escolarização sai com um elevado custo para os municípios.

4 A SITUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DE ACARAPE E ARATUBA-CE

Os municípios de Acarape e Aratuba-CE fazem parte da região do Maciço de Baturité, que é formado por 13 municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Com uma estimativa de 243.982 habitantes em 2018 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Considerada principal referência geográfica, a serra de Baturité é caracterizada como um território úmido no contexto semiárido. Possui grande biodiversidade no que diz respeito à fauna e flora, destacando-se pela beleza de suas paisagens naturais e pelo seu clima ameno, tornando-se uma das regiões mais propícias para o desenvolvimento de atividades turísticas em ambiente serrano (Ceará, 2019).

O município de Acarape-CE foi fundado na data 15 de abril de 1987, tem uma área aproximada em 155,00 km², a população está estimada em 15.338 habitantes, o clima se caracteriza como tropical quente semi-árido (Acarape, 2024).

O município de Aratuba-CE teve sua origem em 25 de março de 1959, a sua área territorial é de aproximadamente 157,5 km², sua população está estimada em 12.834 habitantes, o clima predominante na região é tropical subquente subúmido (Aratuba, 2024).

Em cada município, as Secretarias Municipais de Educação (SME) são responsáveis pelo planejamento, coordenação, controle e execução das políticas educacionais, conduzindo o andamento das escolas públicas, sendo as principais responsáveis pelas redes escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já o Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 08 -, reúne essas Secretarias Municipais, as auxiliando na condução da Educação na região do Maciço de Baturité.

4.1 A Educação Infantil no município de Acarape e seus docentes

De acordo com as informações coletadas tanto na Secretaria de Educação Municipal (SME) como na prefeitura local, a cidade de Acarape conta com 02 Centros de Educação Infantil (CEIs) na sede do município e mais 05 escolas municipais que ofertam, juntas, as turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, totalizando 07 instituições escolares que ofertam a Educação Básica Municipal.

A etapa de ensino da Educação Infantil no município conta aproximadamente com 64 professoras, todas do sexo feminino, todas com graduação em Pedagogia e algumas com pós-

graduação a nível de especialização em andamento, nenhuma possui mestrado. Outro dado de grande importância obtido é em relação ao vínculo empregatício dessas profissionais, a maior parte se encontra em regime temporário, sendo aproximadamente 46 docentes contratadas como prestadoras de serviços, enquanto que o número de docentes concursadas corresponde a 18 professoras, totalizando 64 docentes da Educação Infantil.

A faixa salarial para a carga horária de 20h equivale a R\$ 1.550,00 (salário base municipal), havendo um aumento para os professores efetivos, pois há progressão de valores de acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Municipal.

Assim sendo, conforme as informações obtidas, entende-se que as docentes da Educação Infantil da rede municipal de Acarape são todas mulheres e a grande maioria trabalha em regime temporário, em um percentual de quase 72%. Chama atenção a situação de exploração da categoria, tanto em relação ao salário, por ficar abaixo do piso salarial nacional, que é de R\$ 4.580,57 para 40h de trabalho semanal, quanto a condição de precarização do regime de trabalho, por serem em maioria prestadoras de serviço. Um aspecto ainda mais desumano consiste no fato das professoras serem em sua maioria contratadas, não podem receber ao fazerem um mestrado ou algo mais, já que só quem recebe esse incentivo são os profissionais concursados por fazerem parte do Plano de Cargos, Carreiras e Salários.

4.2 A Educação Infantil no município de Aratuba e a condição trabalhista dos docentes

Após uma breve pesquisa tanto na prefeitura do município de Aratuba quanto na Secretaria de Educação Municipal, sobre a Educação Infantil em Aratuba, colhemos os seguintes dados: Aratuba possui 04 Centros de Educação Infantil (CEIs), sendo um na sede do município e os demais na zona rural, e mais 05 escolas da rede municipal, das quais 04 ofertam, em conjunto, a Educação Infantil e os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em relação à quantidade de docentes dessa etapa escolar, há aproximadamente 76 docentes, sendo 24 docentes concursadas e 52 são contratadas como prestadoras de serviço. A faixa salarial para a carga horária de 20h equivale a R\$ 1.985,31 (salário base municipal), havendo um acréscimo de 10% para aquele que possuir pós-graduação (especialização) e 15% para o mestrado.

Constatamos, assim, que a situação do(a) professor de Educação Infantil dessemelha-se entre a realidade de Acarape e do município de Aratuba, pois este último valoriza um pouco mais seus docentes em relação à faixa salarial, bem como ao se comparar os dados do município acarapense em relação ao quadro de docentes que se encontram com maior número de contratos

temporários, enfatizando a desvalorização desses profissionais. Alguns pontos em comum se apresentam ao compararmos os dados dos dois municípios, pois temos em ambos apenas professoras lecionando na Educação Infantil, todas formadas no curso superior de Pedagogia, bem como a maioria trabalhando como prestadoras de serviços.

5 DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA IMPOSIÇÃO DE EDUCAÇÃO REMOTA

No presente capítulo, iremos nos deter nas análises das percepções das professoras acerca das suas ideias sobre o trabalho nas salas de aula da Educação Infantil. Colhemos esses dados no período da pandemia, quando as aulas ocorriam de modo remoto. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, em que se utilizou um questionário como método de coleta de dados, considerando que durante a realização da pesquisa enfrentávamos ainda restrições de contato social.

Foram entrevistadas seis docentes da educação infantil que fazem parte de duas creches da rede municipal de ensino, localizadas nas cidades de Acarape e Aratuba. A participação das professoras pesquisadas se deu por interesse próprio e de acordo com a disponibilidade das mesmas. Foi disponibilizado um questionário via Google Forms, para que as professoras pudessem responder de acordo com o tempo disponível. Ademais, para o desenvolvimento da pesquisa foram respeitados os princípios éticos e legais da academia, tendo como base o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando os objetivos da pesquisa. Assim foi autorizado o uso das informações fornecidas, que também estavam presentes no formulário de entrevista que está no apêndice A e B deste trabalho.

A pesquisa teve como principal objetivo analisar os desafios do trabalho docente em educação infantil diante do contexto da pandemia em creches municipais do interior do Ceará, nos municípios de Acarape e Aratuba.

5.1 Resultados e Discussões

A tabela abaixo contém dados identificatórios sobre o perfil docente dos(as) entrevistados(as). Nele apresentamos cada entrevista por número para guardar o anonimato.

Nome	Idade	Sexo	Área de formação	Tempo de ensino	Vínculo
Docente 1	50	F	Pedagogia	20 anos	Efetivo
Docente 2	48	F	Pedagogia	18 anos	Efetivo
Docente 3	35	F	Pedagogia	15 anos	Temporário
Docente 4	33	F	Pedagogia	12 anos	Temporário
Docente E	29	F	Pedagogia	6 anos	Temporário

Docente F	27	F	Pedagogia	4 anos	Temporário
-----------	----	---	-----------	--------	------------

Fonte: elaborada pela autora (2021)

De acordo com os dados coletados, observa-se que as profissionais de Educação estão na faixa etária entre 20 e 50 anos de idade, sendo todas do sexo feminino, com formação superior em Pedagogia. As que possuem vínculo empregatício efetivo têm maior tempo de carreira, já as que mantêm vínculo temporário apresentam menor tempo de carreira. Este último regime de trabalho encontra-se em maior número entre as docentes entrevistadas, algo bastante comum quando se analisam as relações trabalhistas do corpo de profissionais da Educação, especialmente as que compõem o quadro docente da Educação Infantil.

5.2 A realização da prática docente

Questionamos sobre a dinâmica das aulas. Indagamos acerca da prática docente referente ao ensino remoto emergencial. Quatro participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre os fatores que as deixaram tensas, apontaram dificuldades com as tecnologias. Outro ponto em destaque mencionado por 03 professoras foi a questão da falta de interesse das crianças nas aulas, fato este que pode ser explicado por se tratar de um ambiente totalmente diferente do que as crianças estavam acostumadas. Outra dificuldade apontada pelas docentes foi a de conciliar as aulas no ambiente domiciliar e a falta de parceria com os familiares que aumentou ainda mais na pandemia, como destacam as seguintes respostas:

D1. A falta de interatividade das crianças, dificuldade em se comunicar com os familiares, em trabalhar com as tecnologias e conciliar com o ensino em casa.

D2. Dificuldade com as tecnologias, realizar as aulas no espaço domiciliar, falta de compreensão das famílias em achar que o professor e a escola são responsáveis pela educação dos filhos.

D3. Dificuldade em trabalhar com a tecnologia, gravar aula online, não ter contato presencialmente com as crianças.

D4. Tinha uma turma muito numerosa e por ter sido a distância, menos de 20% da turma era participativa e isso gera desconforto e tensão para nós professores.

D5. Os desafios da tecnologia, as dificuldades no alcance (sic) aos alunos através das redes sociais, devolutivas dos pais e responsáveis.

D6. A falta de parceria das famílias e a falta de interesse das crianças.

De acordo com as falas das docentes entrevistadas, os fatores de dificuldades com as tecnologias, o desinteresse das crianças e a falta de parceria com as famílias são elementos que tornaram sua prática docente mais tensa, no formato de aulas remotas. Essas informações

mostraram que a imposição do formato de ensino remoto emergencial na Educação Infantil, foi um momento muito permeado por muitas adversidades as quais afetaram sua prática de ensinar.

5.3 A autonomia na prática docente

Elaboramos uma questão sobre autonomia na prática docente. As respostas das docentes foram unânimes, todas afirmaram que “não” houve algum tipo de controle por parte da Secretária de Educação Municipal (SME), pois sempre seguem o que já vem “determinado” pela mesma e é repassado pela gestão escolar. Tal como se destaca nessas respostas abaixo, referentes aos dois municípios pesquisados:

D1. Em relação à minha autonomia, não tive dificuldades, pois sempre seguimos as orientações que já vêm da secretária de educação e da gestão escolar, ambos nos deram boas orientações para desenvolver as aulas nessa situação.”

D2. A minha autonomia não foi prejudicada, a secretária de educação sempre nos repassa como devemos agir sem muitas interferências.

D3. A secretaria foi muito presente nesse momento, não houve interferências, ela ajudou no que pôde para nós professores desenvolvermos nossas aulas.

D4. A minha autonomia no ensino remoto não teve interferência direta da Secretaria de educação, mas sim da gestão escolar, pois todas as aulas passavam pela aprovação da gestão. Entretanto, não tive dificuldade quanto a isso, pois não tive aulas vetadas.

D5. A autonomia foi a mesma que tenho em sala de aula presencialmente, sempre busco trabalhar de acordo com o que a secretaria de educação orienta com projetos e experiências, porém, sempre visando o interesse da criança e buscando inovar com práticas que motivem e desenvolvam o aprendizado dos alunos.

D6. Eu tive uma boa autonomia, o problema foi o retorno das atividades nos grupos. A secretaria de educação fez seu dever em relação a ajudar no que foi preciso.

O que podemos observar nas falas das participantes é que por mais que a desenvolva um trabalho Rede e a SME não tenha interferido de forma direta, há o controle desse órgão sobre a prática docente das entrevistadas, feito através das orientações e planejamento das aulas e por meio da gestão da escola, já que toda a dinâmica das aulas é pré-estabelecida, exercendo, deste modo, a secretaria de Educação total controle do que deve ser abordado durante as aulas. Tal situação se agravou ainda mais, diante do uso das tecnologias remotas na Educação Infantil, algo que não considera a realidade das crianças e das famílias, tampouco das professoras, tal como foi apontado nas respostas anteriores.

5.4 A contratação de professores

Ao serem questionadas quanto ao processo de contratação dos(as) professores(as) como servidores temporários, ficou evidente a insatisfação das docentes em relação a esse quesito.

Em suas falas as participantes reconhecem a influência negativa desse processo de precarização do serviço público. Elas relatam que:

D1. Quando o professor não é tratado com os mesmos direitos isso afeta nosso modo de ensinar, nos deixando inseguros e desmotivados.

D2. A realização de concursos públicos para nós professores é muito importante, a falta dele nos deixa desmotivada de certa forma, mas o amor pela profissão é maior.

D3. Influencia negativamente, pois o contrato é temporário nos deixa inseguras pois a qualquer momento podemos ser demitidas.

D4. Nossa autonomia em sala é bem menor quando trabalhamos com a preocupação por sermos contratados. Além disso, as indicações políticas interferem diretamente na qualidade dos docentes que estão à frente da sala de aula.

D5. É necessário ter concurso público, mas acredito que um professor comprometido com seu magistério não irá deixar que isso atrapalhe sua docência.

D6. Muitas cidades optam por contratação de professores, deixando assim de pagar todos os seus direitos, influenciando negativamente no desempenho dos professores contratados.

Assim, a condição de servidoras contratadas deixa as docentes em uma situação de insegurança e medo, pois além de não terem seus direitos trabalhistas garantidos, elas se sentem desmotivadas para trabalhar, chamando atenção para a realização de mais concursos públicos por parte da gestão pública municipal, pois a realidade da maioria das cidades é a de um quadro de servidores públicos contratados.

5.5 Professor como prestador de serviço

A precarização no serviço público faz com que mais profissionais sejam admitidos como contratados pelos gestores públicos. Essas pessoas se tornam prestadores de serviços, atuando nas mesmas funções de um servidor público concursado, mas com bem menos direitos, fato este muito comum com os profissionais da educação, principalmente entre professores e professoras.

A situação do trabalho docente sob o olhar dos(as) professores(as) se caracteriza como precária em diversos fatores seja pela baixa remuneração, jornada de trabalho extensa, turmas numerosas, dificultando a relação entre professor(a) e aluno(a), entre outros aspectos. Ao comentarem sobre o fator prestador de serviço analisam que a situação se complica ainda mais. Tal como destacam os comentários:

D1. Vejo como negativa para nossa categoria, considerando a importância de nosso trabalho para a sociedade, devíamos ter mais reconhecimento e direitos, tanto quanto os professores efetivos.

D2. Essa situação é bem complicada, pois nós professores devemos ter mais reconhecimento e dessa forma só aumenta nossa desvalorização e nos deixa tensa para desenvolver nosso trabalho.

D3. Vejo como uma situação negativa, pois desenvolvemos o mesmo trabalho que o professor concursado, mas não temos os mesmos direitos.

D4. Nós professores já sofremos muito com o desmerecimento da nossa profissão, mas com a terceirização isso só tem piorado e não só nas condições de trabalho, mas também de salário digno.

D5. É uma situação injusta para o professor contratado, porque se esse professor trabalha o mesmo que um concursado o certo seria ter os mesmos direitos.

D6. O servidor público acaba perdendo direitos por ser contratado. A valorização deve ser igualitária para todos, sendo que o trabalho é o mesmo.

As docentes entrevistadas mostram-se muito insatisfeitas com essa situação imposta aos docentes, pois na maioria das vezes esses profissionais trabalham a mesma carga horária que um(a) professor(a) concursado (a), sofrem as mesmas cobranças, mas essas docentes contratadas não têm seus direitos assegurados, somando-se a isso ainda há a desvalorização salarial, sem falar das cobranças e exigências relativas à prática docente na Educação Infantil, que envolvem além do educar o cuidar.

5.6 O brincar de forma remota

De acordo com a BNCC (2017, p. 38), o brincar e o conviver são direitos básicos da aprendizagem na Educação Infantil. Diante da pandemia, questionamos às professoras sobre como desenvolveu-se o brincar e o conviver de forma remota. Elas responderam que:

D1. Mesmo me sentindo limitada em relação à dificuldade com a tecnologia, procurei realizar atividades que envolvessem a interação entre a família e crianças, brincadeiras lúdicas com objetos que tinham em casa, cantava músicas divertidas.

D2. Procurei desenvolver atividades que colocassem eles para interagir mais, gravar vídeos fazendo as brincadeiras, jogos.

D3. Pedi que fizessem vídeos das atividades passadas, procurei trabalhar com brincadeiras que pudessem ser feitas em casa e sempre pedia o retorno.

D4. Sempre aproveitei para trabalhar a convivência dos discentes com suas famílias, mas também organizava horários para que pudessem conviver no espaço escolar, mesmo que sem a interação com as outras crianças. Já o brincar, sempre trazia a família para brincar a distância comigo e com seus filhos, apresentando novas brincadeiras, cantigas, dentre outras ferramentas lúdicas.

D5. Pedia para que as crianças fizessem em casa com as famílias as brincadeiras que mais gostassem ou brincadeiras do tempo em que seus pais e avós eram crianças, depois as famílias enviavam os vídeos no grupo de WhatsApp da turma.

D6. Através de chamadas de vídeo mantínhamos o contato com as crianças onde os pais estavam presentes. Outras vezes gravação de vídeos e retorno das crianças.

A prática docente na Educação Infantil foi extremamente prejudicada no período pandêmico, tendo em vista que a dinâmica das aulas é conduzida por atividades lúdicas e que valorizam a socialização, algo impossível de acontecer remotamente.

A questão do brincar e conviver na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. As docentes, ao serem questionadas sobre como se trabalhou o elemento do brincar, responderam que procuravam desenvolver brincadeiras voltadas para a interação das crianças com seus responsáveis, fazendo uso de jogos, cantigas e objetos que estavam presentes no ambiente familiar. Porém fica a dúvida; as famílias foram orientadas inicialmente sobre a importância da brincadeira e de atividades educativas conduzidas na educação infantil? Quais foram os recursos de que as famílias dispuseram para realizar essas atividades? No âmbito da prática da socialização não houve nenhum comentário das entrevistadas, pois provavelmente isso não ocorreu.

5.7 A relação professor e família

Elaboramos uma questão referente à relação entre docente e família, as respostas foram unânimes em destacar dificuldades com as famílias, entretanto será que as famílias apresentavam condições de apoiar tantas necessidades impostas pela nova realidade? As respostas obtidas expressaram dificuldade pela falta de interação, ter tempo para acompanhar as crianças durante as aulas, pouco retorno das atividades propostas pelas professoras, dificultando o desenvolvimento das aulas. Tal como se percebe nas respostas:

D1. Uma das maiores dificuldades era o retorno das atividades e interagir com eles.

D2. A principal foi em relação a devolver as tarefas, pois muitas famílias não tinham acesso à internet.

D3. Muitos pais não entregavam as atividades por terem dificuldades com acesso a internet.

D4. A grande maioria dos pais não promoviam a interação dos seus filhos com a docente, nem mesmo assistindo as aulas postadas ou participando das aulas online.

D5. A maioria não acompanhava diariamente as atividades propostas pelos professores, dificultando assim o desenvolvimento das aulas.

D6. Houve uma grande dificuldade, a maioria das famílias alegavam não terem tempo para ajudar os filhos, porque trabalhavam.

Notamos que todas as docentes elegeram as famílias como as responsáveis pelo fracasso escolar do modelo remoto, algo equivocado, pois todo o processo educativo conduzido na pandemia, na área de Educação Infantil, estava já fadado ao insucesso, tendo em vista toda a

inadequação do modelo de aulas remotas à prática educativa, especialmente junto à Educação Infantil.

Elas também apontaram como maior desafio das aulas remotas a relação com as famílias. Esse quadro, onde a família é culpabilizada pelo desastre do uso do ensino remoto na Educação Infantil, destaca o quanto as professoras se sentiam insatisfeitas com as condições do trabalho docente durante o ensino remoto.

5.8 Sobre as condições do trabalho docente

As professoras entrevistadas relataram ser um contexto bem difícil de atuar no formato remoto, havendo dificuldades com as tecnologias, falta de suporte tanto em materiais como de técnicas pedagógicas, gastos extra bancados pelas próprias docentes e também apontaram um certo descaso da família com relação à Educação Infantil. Tal como revelam as falas abaixo:

D1. Ensinar durante a pandemia foi bem difícil, tudo novo para se adaptar, além da família acompanhar mais de perto o desenvolvimento das aulas e ter um certo preconceito com as atividades que envolvem mais brincadeiras, jogos, músicas.

D2. Muito difícil atuar nesse contexto que é bem diferente da nossa realidade.

D3. Muito desgastante, pois temos que pensar em aula mais participativas, gravar vídeos.

D4. Bem difícil, visto que além das questões tecnológicas, ainda há a ideia de que a educação infantil é apenas para cuidar e brincar, fazendo com que os responsáveis não tenham interesse de inserir seus pequenos no espaço escolar remoto.

D5. Difícil, o professor utilizou dos seus próprios materiais, sem muito apoio da secretaria.

D6. Complicado, é necessário um olhar mais dócil para prática do professor dando suporte de material necessário e suporte pedagógico e muita organização e planejamento para alcançar os objetivos.

5.9 Sobre os desafios

As professoras situaram também muitas outras dificuldades, pois o período da pandemia trouxe uma gama de problemas, como o confinamento, tensões, incerteza e, para a educação, muitas alterações.

Elas comentaram ainda, como desafios deste processo educativo as seguintes repostas:

D1. Conciliar as aulas online com o ambiente doméstico, pois desenvolver as aulas em casa nos sobrecarrega mais, além da dificuldade em trabalhar com as tecnologias nas aulas.

D2. Ficar longe das crianças e do espaço escolar.

D3. Falta de comunicação com os pais, ficar longe da escola e das crianças.

D4. A falta de apoio das famílias.

D5. O maior desafio foram o retorno das atividades online.

D6. A falta de parceria das famílias. Ficou mais claro que muitas famílias acreditam que o aprendizado da criança é problema somente do professor.

Desse modo, toda a inadequação da proposta de ensino remoto emergencial para a Educação Infantil teve como grande responsável, segundo a maioria das respostas das professoras entrevistadas, as famílias, não sendo o sistema educativo o grande responsável por esse fracasso. As docentes também reconhecem as precárias condições de trabalho como prestadoras de serviços em contratos temporários, porém não se sentem seguras em apontar as prefeituras ou mesmo o sistema nacional como responsáveis pelas más condições de aprendizagem ocorridas na pandemia, já que lhes foi imposto conduzir as aulas pelo formato remoto, sem que houvesse condições, especialmente na Educação Infantil, que garantissem a aprendizagem das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo veio trazer à baila a discussão sobre o Trabalho docente na Educação Infantil e os impactos causados pela pandemia. Situamos os desafios enfrentados pelos(as) docentes em suas aulas e o lugar deles(as) sob a condição de prestadores(as) de serviço. No decorrer desta pesquisa foi possível entender quais os diversos obstáculos enfrentados no processo de adaptação ao formato de ensino remoto na Educação Infantil, uma etapa de ensino na qual é essencial a interação e socialização, visto que durante o período pandêmico ocasionado pela Covid-19 toda a educação ocorreu apenas através do ensino remoto emergencial.

Diante do exposto, constatamos que o período da pandemia apresentou uma série de dificuldades para toda a sociedade, em especial na área educacional, que teve que se adaptar a um novo formato de ensino. Dentre os desafios encontrados pelas profissionais, podemos citar, conforme seus relatos, a falta de preparo dos(as) professores(as) para lidar com as tecnologias, a dificuldade de adaptação dos(as) estudantes, como também a falta de parceria entre família e escola.

O insucesso da proposta educativa remota, voltada ao aprendizado na Educação Infantil, era previsível, tendo em vista a inadequação para as crianças menores, dificultando a interação durante as aulas entre docentes e estudantes, principalmente por se tratar de um público que necessita de ludicidade e maior interação.

Ainda assim, como demonstrado, a Educação Infantil na legislação brasileira é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e, desse modo, considerada como muito importante, pois se constitui como a base para o processo educativo, que se viu bastante prejudicado, haja vista a alta taxa de crianças nos anos iniciais e finais do ensino fundamental com grandes dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

É possível afirmar também que as professoras, além de estarem em um ambiente totalmente diferente com o qual não estavam acostumadas, em sua maioria eram servidoras públicas municipais temporárias, fator este que as deixou mais tensas nesse período, pois como já debatido nesse texto profissionais com este regime de trabalho tendem a ser mais cobradas, se sentem inseguras, pois a qualquer momento podem ser demitidas, tornando-se dependentes dos interesses do clientelismo dos grupos políticos locais.

Dessa forma, as docentes da Educação Infantil de Acarape e Aratuba-CE em seus depoimentos ressaltaram estar sob muita pressão no período da pandemia. Elas relataram que, além das condições trabalhistas precarizadas com baixos salários, essa situação é causadora de

medo e angústia, imposta à grande maioria do quadro de professores(as) municipais. Elas também sofreram grandes cobranças para se ajustarem a uma proposta metodológica inadequada à Educação Infantil: o ensino remoto. Nesse sentido, o fracasso do formato de ensino remoto na Educação Infantil foi sentido a partir do 1º Ano do ensino fundamental, com estudantes apresentando muitas dificuldades em ler, escrever e contar, por não terem conseguido adquirir as referências básicas destes saberes pelo ensino remoto na Educação Infantil.

Essas professoras foram levadas a fazer um trabalho educativo fadado ao fracasso, apesar do grande esforço empreendido por elas. Algo de que tais profissionais já tinham conhecimento, pela prática nas salas da Educação Infantil, onde o brincar e o conviver conduzem as dinâmicas da aula, algo impraticável na proposta de ensino remoto.

Diante desse quadro, é possível constatar o sofrimento psíquico vivido por estas docentes durante este período.

REFERÊNCIAS

- ACARAPE. Prefeitura Municipal de Acarape-CE, Acarape, 13 de jul. de 2024. Disponível em: < <https://acarape.ce.gov.br/>>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.
- ARATUBA. Prefeitura Municipal de Aratuba-CE, Aratuba, 13 de jul. de 2024. Disponível em: <https://www.aratuba.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003> Acesso: 22 jan. 2024
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 09 mar. 2024
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. -6. Ed.- Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRAUNERT, Bettega M.; BERNARDO da Silva, K. A. .; BRIDI da Cruz, M. A. **Impactos da reforma administrativa sobre as formas de contratação e a estabilidade no setor público**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 26, n. 84, 2021, p. 1-19. DOI: 10.12660/cgpc.v26n84.83056. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/83056>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- CEARÁ. Secretária de Planejamento e Gestão. **Caderno Regional Maciço de Baturité. Ceará**. 2019, 48p.
- DOS ANJOS, Cleriston Izidro; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-seis**, v. 23, n. Especial, p. 3-20, 2021.
- FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente / Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- HYPOLIYO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: As condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte. MG. Ed. Fino Traço, 2012.p. 211-229

LEITE FILHO, Aristeo. RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. **Revista Teias**, [S. l.], v. 6, n. 10-11, p. 10 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23981>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MACEDO, L. C.; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2011. DOI:10.21573/vol27n22011.24768. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24768>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E, M. Técnicas de pesquisa. São Paulo (SP): Atlas, 2002

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; DA MOTA, Rafael Silveira. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, 2022, p 1-19

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, L. J. de; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 73–100, 2014. DOI: 10.5433/1980-511X.2014v9n1p73. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte. MG. Fino Traço, 2012.p. 63-89

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho. v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 108-135, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000008>. Acesso: 24 fev. 2024

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Cadernos ANPED, Rio de Janeiro**, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 925-944, 2004.

TAVARES, Fabiola Barrocas. **A desestruturação da educação pública no contexto da prestação de serviço.** PB, 2010. p.1-15

TAVARES, Fabiola Barrocas. **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceara.** 2002. 190p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591670>. Acesso em: 13 jul. 2024.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, n. 92, p. 62-69, 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Questionário destinado aos(as) Professores(as) da Educação Infantil dos Municípios de Acarape e Aratuba-CE

01. Dados de Identificação:

Gênero:

Sexo: _____ Idade: _____

Qual sua área de formação?

Há quanto tempo você ensina na Educação Infantil?

Qual seu vínculo empregatício?

- 01) Em virtude da pandemia da COVID-19 quais foram os principais fatores que o (a) deixaram tenso (a) para ensinar?
- 02) Como você percebeu a sua autonomia durante as aulas remotas? De que forma a secretaria de educação atuou na questão de sua autonomia docente?
- 03) O que você pensa sobre a contratação de professores(as) em caráter temporário, e quais influências podem ter esse tipo de contratação no ensino e aprendizagem das crianças?
- 04) O que você pensa sobre a situação do professor enquanto prestador de serviço?
- 05) Diante da pandemia, como você trabalhou o brincar e o conviver de forma remota?
- 06) Considerando o contexto das aulas remotas e seus desafios, quais as dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis?
- 07) Como você avalia as condições do trabalho docente nesse formato de ensino remoto?
- 08) Quais foram os maiores desafios que você vivenciou na docência durante o ensino remoto?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **Docentes da Educação Infantil: análise dos desafios do trabalho docente em Educação Infantil no contexto da pandemia em creches dos municípios do interior do Ceará**, desenvolvida(o) por **Beatriz Rozalino de Souza Santos**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pela professora **Fabiola Barrocas Tavares**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário, através do e-mail: nega@unilab.edu.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade de exclusivamente colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais constitui em investigar a situação docente na Educação Infantil no contexto do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 no ano de 2021.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário eletrônico. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Redenção-CE, / /

Assinatura do(a) participante: _____